

Retos Educativos en la Sociedad del Conocimiento



**Coords.: Isabel Cantón, Rosa Eva Valle,
Ana Rosa Arias, Roberto Baelo y Ruth Cañón**

ISBN: 978-84-9265-40-5

D.L.: B-19.406-2010

Derechos reservados para todos los países

Ni la totalidad ni parte de esta publicación puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico sin contar con el consentimiento de los Coordinadores de la obra.

Primera edición: 2010

Copyright © de la obra Isabel Cantón
Rosa Eva Valle
Ana Rosa Arias
Roberto Baelo
Ruth Cañón *Coordinadores de la obra*

Copyright © de los textos Los autores

ISBN: 978-84-92651-40-5

Depósito Legal: B-19.406-2010 Unión Europea

Maquetación: Roberto Baelo Álvarez

Portada y diseño gráfico: Laura Estévez Mauriz

Retos Educativos en la Sociedad del Conocimiento

Coords.:
Isabel Cantón,
Rosa Eva Valle,
Ana Rosa Arias,
Roberto Baelo
y Ruth Cañón

ISBN: 978-84-92651-40-05

D.L.: B-19.406-2010



Diseño: Laura Estévez

ÍNDICE

Contenido

PRESENTACIÓN	I
PRIMER BLOQUE: COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN	II
Estudio comparativo del autoconcepto en niños preescolares en situaciones de pobreza y en ambientes más favorecidos. Bases para un modelo de intervención pedagógica. Alexis Andueza.....	1
La comunicación escrita en la universidad. Una propuesta integrada. Pablo Arnáez Muga ..	20
Influencia social de los códigos no verbales de la realidad del discurso publicitario en la psicopatología del siglo XXI: la vigorexia. Carlos Fanjul Peyró.....	36
Praxis didáctica de la GDO a la publicidad y relaciones públicas: análisis de casos en tres áreas académicas. Carlos Fanjul Peyró, María José Pérez Serrano y Francisco Cabezuelo Lorenzo.....	45
Propuesta de un programa psicopedagógico preventivo de motivación y orientación familiar dirigido a los padres y/o representantes de los estudiantes de primer año del Liceo Bolivariano Felipe Larrazábal. José Luis Petrovic	55
El desempeño teórico-práctico de los docentes como asesores de investigación, bajo el prisma de las competencias sobre creatividad del departamento de componente docente del Instituto Pedagógico de Maracay. William Reinoso Martínez	70
Modelo Experimental Confluyente (MEC). Herramienta para incrementar el desarrollo personal, académico o laboral. Carmen Gamargo Lagonell	87
Estrategas de comprensión lectora utilizadas por los estudiantes exitosos de la carrera profesor de Inglés en el Instituto Pedagógico de Maracay. Belkys Delgado Mayoral	95
La enseñanza de la lengua materna en México vista desde la comunicación/educación. Luz Eugenia Aguilar González	110
Estudio comparativo de la salud psicológica de los docentes de Educación Básica. Mireya Mendoza P.....	123
SEGUNDO BLOQUE: INTERCULTURALIDAD.....	III
El diagrama como estrategia de representación para la resolución de problemas aritméticos verbales en educandos con discapacidad intelectual. Thaiz Virginia Arráez Rojas	138
La atención a la diversidad en la infancia: una mirada desde la Educación Intercultural. Marlene C. Fermín González	153
Inclusión de los estudiantes con discapacidades sensoriales y/o físicas en el contexto universitario. Caso: UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas, en el marco de la creación de un servicio para la atención de dichos estudiantes. Nelson Reinaldo Garmendia Arellano.....	169
Hacia una Educación Intercultural. Victorino Madrid Rubio.....	179

El maestro de Audición y Lenguaje y su función en ambientes multiculturales. M ^a Jesús Colmenero Ruiz y Antonio Hernández Fernández	192
Respuesta logopédica en la multiculturalidad: estudio de un caso. M ^a Jesús Colmenero Ruiz, Antonio Hernández Fernández y José Antonio Torres.....	201
Procesos interculturales en centros y aulas: percepción e interpretación de alumnos y familias inmigrantes. Salvador Quintero Rodríguez, Gilberto Martín Teixe y Juvenal Padrón Fragoso	209
Integración de la diversidad cultural en el currículum de escuelas afectadas por la multiculturalidad. Juvenal Padrón Fragoso, Julián Ramón Plata Suárez y Gilberto Martín Teixe	222
Acercamiento hacia el perfil socioeducativo del alumnado inmigrante inmerso en el sistema educativo actual. Josefa Rodríguez Pulido, Miriam Morales Santana y M ^a del Pilar Rodríguez González	237
La educación preescolar de la mano de la educación especial. Kleidy Luz Carrillo De Brito	251
Propuesta para promover el aprendizaje colaborativo y su aporte en los salones de clases divergentes. Ingrid del Valle García Carreño.....	266
Estrategias de integración en aulas interculturales. Un nuevo reto educativo. Laura Pablos	285
Il metodo Feuerstein-programma di arricchimento strumentale. Daniel Mara	294
Espacio europeo, educación e interculturalidad. José Ramón Alberte Castiñeiras	308
TERCER BLOQUE: TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN	IV
Aplicación de nuevos métodos de enseñanza en las asignaturas relacionadas con ciencia y tecnología. Xiomar Gómez, M.E. Sánchez y A. Morán	322
Las tecnologías de la información y comunicación, en un entorno de aprendizaje de precálculo. Aldo Enrique Mariño Carpio	332
Reflexiones sobre el manejo de urgencias de salud en ambientes de aprendizaje y formación docente. Mirlene Jeanneth Nava Ramírez	346
Tutoría y TICs: elementos claves para la convergencia europea. Manuela Raposo Rivas....	358
Las nuevas tecnologías y su influencia en la educación superior: el reto de formar con calidad y compromiso social. Neyer Salazar	371
Entornos personales de aprendizaje: una propuesta tecnológico educativa para integración en el aula. Fernando Santamaría González.....	382
CUARTO BLOQUE: DIDÁCTICA DEL INGLÉS	V
La Enseñanza del Inglés en Venezuela. Rosa López de D'Amico.....	392
Jamaica Kincaid tras la búsqueda de la identidad femenina. Audy Y. Castañeda C.	402
Efectos de los videos subtítulos presentados en DVD y con software especializado en el reconocimiento auditivo de palabras. Gerardo Corbo	412

Estudio constrativo sintáctico-semántico de adjetivos participiales del tipo interesting-interested. Josely Marina Álvarez Franco	425
Convenciones retóricas en artículos de biomedicina: un enfoque intercultural inglés-español. Misset Ramírez Ramos.....	437
El psicodrama como estrategia de formación pedagógica que admite la creatividad académica en el futuro profesional de la enseñanza de lengua extranjera en Venezuela. Rebeca Oropeza	449
Análisis contrastivo de los marcadores del discurso Inglés/Español. Chinger Enrique Zapata Leal	462
QUINTO BLOQUE: PROSPECTIVA EN EDUCACIÓN.....	VI
Nuevos retos de la orientación universitaria en el espacio europeo de educación superior. Belén Suárez Lantarón	479
Nivel de información del alumnado de Educación Social (Universidad de Vigo) sobre la adaptación a créditos europeos. M ^a Esther Martínez Figueira	488
Educación mediante la recreación Modelo teórico para el logro de los objetivos educacionales. Griselle Bolívar Montoya	504
El conocimiento científico en Educación Infantil. Ramona Bolívar Calderón	518
Competencias investigativas que desarrollan los estudiantes de la UPEL. Evelyn Bolívar ...	534
La evaluación continua aplicada a la asignatura de Didáctica General: resultados de una experiencia. M ^a Dolores Jiménez Alegre y Faustino Larrosa Martínez.....	543
El portafolio-carpeta del alumno y su aplicación en un programa de formación en valores para la ESO. José Luis Marrero García.....	556
Un análisis de la integración curricular en el Instituto Pedagógico de Maracay-Venezuela. Alfredo Navarro Crespo.....	573
Sistemas de creencias de los docentes de la UPL-Maracay incorporados al programa de promoción al investigador. Freddy Enrique Nieves Sequera	590
Lineamientos estratégicos de formación gerencial basados en competencias. UPEL. Alfredo José Ortega P.....	606
Aportes teóricos de la educación permanente y sus implicaciones en la formación docente en Venezuela. Alfredo R. Hernández	614
SEXTO BLOQUE: CALIDAD	VII
La calidad de las Escuelas Bolivarianas en Venezuela. Nancy Coromoto Barrios Briceño	629
Evaluación de la calidad en Educación Inicial: una experiencia en centros educativos urbanos. Carolina Blanco de Mariño y Belkis Bigott Suzzarini	642
La dirección y gestión escolar venezolana: un estudio de casos. Yrida Helena Romero Pérez	657
Dominio conceptual del docente y calidad de su praxis didáctica. Reina Lisbeth Galindo Navas	672

La formación docente en dificultades de aprendizaje para el desarrollo de escuelas inclusivas de calidad bajo un enfoque de atención a la diversidad. Belén Osorio.....	688
El autoconcepto de estudiantes venezolanos de la carrera de Educación. Evelina Tineo Deffitt	694
Programa de formación para el trabajo orientado a la prevención de la delincuencia juvenil en alumnos de la II Etapa de Educación Básica. Rafael Olivar	707
Las neurociencias y sus aportes para la atención de la niñez de 0 a 3 años: concepciones desde los docentes de Educación Inicial. Luisa Margarita Martínez Perdigón	723
La Inteligencia Exitosa En La Primera Infancia: Aproximaciones Desde El Contexto Escolar. Jeanette Alezones	734
SÉPTIMO BLOQUE: EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE	VIII
Perspectiva histórica del inicio del deporte en Venezuela: una visión introspectiva. Josil Josefina Murillo Cedeño.....	750
Evaluación de la aptitud física motora de los integrantes de la escuela de fútbol del instituto pedagógico de caracas. Pedro F. Gamardo.....	764
Centros pilotos de gimnasia en los diferentes municipios del estado Yaracuy. Lilia Isabel Ramírez.....	777
La Misión Barrio adentro deportivo, prospectiva para mejorar la Calidad de vida del venezolano. Elvis Ramírez	785
Educación física, currículo y práctica escolar. Argenira Ramos	799

PRESENTACIÓN

Los textos que hoy presentamos son la herencia científica de unas jornadas de trabajo e intercambio de experiencias desarrolladas en León (España) durante el mes de mayo de 2008. De esta forma, el Comité Organizador cumple con el compromiso adquirido de dar difusión a todas aquellas contribuciones presentadas y debatidas dentro del Congreso Internacional de Comunicación, Calidad, Interculturalidad y Prospectiva en Educación.

Las previsiones iniciales se han visto ampliamente superadas por lo que desde el Comité Organizador se ha tenido que hacer un esfuerzo importante y grandes ajustes para que hoy vea la luz este documento. Así, a lo largo de las más de 800 páginas de texto, recogemos las diversas voces que se hicieron escuchar a lo largo de las sesiones. Dichas contribuciones han sido distribuidas en torno a los ejes de contenido desarrollados dentro del Congreso.

Afortunadamente, en la actualidad disponemos de una serie de recursos y soportes que permiten la difusión y divulgación de las ideas, cuestionamientos y reflexiones mostradas con mayor ligereza y facilidad para el transporte, consiguiendo de esta manera que, congresistas y público en general puedan acceder a la totalidad de las contribuciones presentadas.

Como coordinadores de esta publicación hemos realizado la tarea de organizar, distribuir y transformar un material rico y de gran heterogeneidad en un texto sólido que permita al lector conocer de primera mano los trabajos, inquietudes y visiones compartidas durante la primavera del año 2008 en la milenaria ciudad de León.

Quisiéramos señalar que dada la diversidad de comunicantes, nacionalidades, idiomas y variantes lingüísticas utilizadas se ha optado por revisar y adecuar la presentación formal de los textos, respetando el contenido y planteamiento desarrollado por cada autor. De esta forma los trabajos se encuentran recogidos de acuerdo con lo remitido por cada uno de sus autores, con sus diferentes variantes idiomáticas regionales, nacionales y dialectales.

Para finalizar, queremos mostrar nuestro agradecimiento a todas las entidades y personas que han colaborado en el desarrollo de este trabajo, resaltando la confianza que los autores han depositado en nosotros y que esperamos que se vea recompensada con la publicación que ahora ve la luz. Nuestro deseo es que todo cuanto aquí se ha avanzado sea del máximo provecho en nuestras vidas y quede en nuestra memoria el recuerdo común de una satisfactoria actividad científica.

Los Coordinadores de la Obra:

Isabel Cantón, Rosa Eva Valle, Ana Rosa Arias, Roberto Baelo y Ruth Cañón

PRIMER BLOQUE

COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN

ESTUDIO COMPARATIVO DEL AUTOCONCEPTO EN NIÑOS PREESCOLARES EN SITUACIÓN DE POBREZA Y EN AMBIENTE MAS FAVORECIDO. BASES PARA UN MODELO DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Autor: Alexis Andueza

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Maracay-Venezuela

alexisandueza@hotmail.com

Área Temática: Comunicación y Educación

El ser humano tiene una serie de ideas detalladas, permanentes, acerca de sí mismo, denominadas el autoconcepto. Estas ideas afectan sus relaciones con los demás, su selección de actividades y su confianza o falta de ella en muchas situaciones. El concepto de sí mismo es una parte significativa de la personalidad, que se puede definir como ese patrón único, individualizado de pensamiento y reacción ante el mundo que le rodea y que caracteriza a cada ser humano.

El autoconcepto se desarrolla a lo largo de la vida, y su formación va a depender de esos procesos que involucran al niño al igual que del ambiente familiar que le rodea y de aquellas personas que son significativas para él. Durante los primeros seis años de vida se dan los procesos que determinan la personalidad del niño, su éxito o fracaso al relacionarse en el futuro dentro de su grupo o la sociedad en la cual le haya tocado vivir.

A partir de la conceptualización realizada se puede señalar que la formación del autoconcepto es impactada por las interacciones sociales, por lo cual el interés de la investigadora, se ha orientado a establecer ¿Qué diferencias hay en el autoconcepto entre grupo de niños preescolares en condiciones de pobreza y en ambiente más favorecidos? Tomando como base a los resultados generar un modelo de intervención pedagógica.

EL PROBLEMA

El ser humano va desarrollando en su interacción con el medio físico y social que le rodea, una imagen personal del mundo y de sí mismo, en el que va integrando experiencias y emociones ligadas a estas. Cuando se nace no se sabe quien se es, ni donde se está. Se depende totalmente de quienes están a su alrededor para ir formándose una idea aproximada del mundo, así como de las personas y de si mismo. De esta manera, por como se es tratado, por lo que se dice de nosotros, se va desarrollando el concepto del yo o autoconcepto. Así, el niño empieza a pensar de si mismo conforme a lo que selecciona de la gran cantidad de mensajes que recibe.

El autoconcepto es una variable de carácter afectivo- cognitiva que permite, de alguna manera, resumir el sentimiento general de bienestar de una persona. Según Aramburu y Guerra (2001), es la suma de las creencias de una persona sobre sus cualidades personales, es lo que se sabe, o se cree que se sabe de sí mismo, por lo que aporta identidad y seguridad personal. Es a partir de los cinco (05) a seis (06) años cuando el niño se empieza a formar un concepto de cómo lo ven los otros (padres, maestro, compañeros, amigos) al menos con una conciencia activa de ello y las experiencias que va adquiriendo.

La investigación de Suls (1982) citado por Mori (2004), sobre el autoconcepto ha demostrado que este constructo constituye uno de los más importantes y significativos reguladores de la conducta humana. Así las consecuencias afectivas negativas para el niño cuando las reglas acerca de si mismo no son válidas pueden manifestarse en frustración, ansiedad, agresión y apatía.

Las fuentes del autoconcepto están en las reacciones de los demás respecto de una persona. En este sentido la familia y la escuela juegan un papel fundamental en su desarrollo. Para Núñez Pérez y Colab (1994), la actitud y la conducta de los padres, sus creencias y expectativas con relación al logro de sus hijos favorecen el desarrollo de un autoconcepto positivo o negativo. Los padres son los espejos en donde el niño se mira y se ve a sí mismo, y es esa imagen la que lo guiará en el resto de su vida, formando el autoconcepto. .

De acuerdo a Maggio (s/f), hay una estrecha relación entre la sociedad, la familia y el niño, ya que la sociedad es la que le presenta al niño un modelo social con costumbres y con una cultura que a través de la familia son transmitidos. Así en la sociedad actual que cada vez valora más lo que se tiene a nivel material y cada vez menos lo que se tiene a nivel humano, es posible que este influenciado el autoconcepto de los niños preescolares, más aún si les

corresponde vivir en condiciones de pobreza, entendida como un fenómeno de desigualdad social y económica, representado por grupos de personas afectadas por la carencia de bienes materiales.

Siendo el estado Aragua al igual que el resto de Venezuela un espacio donde su crecimiento demográfico no planificado permite encontrar áreas urbanas de condiciones socioeconómicas altas y bajas muy cercanas, donde los niños en edad preescolar asisten a instituciones educativas en las cuales también es evidente las diferencias en cuanto a infraestructura y recursos, pareció interesante hacer un estudio cuyo objetivo fue estudiar las características diferenciales del autoconcepto en niños preescolares en situación de pobreza y en ambiente más favorecidos, para con base a los resultados generar un modelo de intervención pedagógica.

En tal sentido y considerando que el autoconcepto influye en el éxito o no de las personas, el estudio es de alta relevancia por la producción de conocimientos contextualizados en una temática de vital importancia para el desarrollo de niños exitoso y por ende del país, ya que estos constituyen el futuro del mismo.

Así mismo produjo aportes prácticos por cuanto el modelo de intervención pudiera servir de base para implementar acciones a nivel local, regional y nacional, máxime cuando en la actualidad el estado venezolano promueve un mejoramiento de la calidad de vida de la población de menores recursos a través de diferentes programas. Desde este punto de vista los objetivos del estudio se mencionan a continuación.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivo General

Estudiar las características diferenciales del autoconcepto en dos grupos de niños preescolares, uno en situación de pobreza y el otro grupo en ambiente más favorecidos, y según las variables género e inteligencia.

Objetivos Específicos

1. Sistematizar un marco de referencia sobre el autoconcepto infantil
2. Explorar el autoconcepto en dos grupos de niños, uno en situación de pobreza y el otro de ambiente más favorecido.
3. Analizar las relaciones del autoconcepto con las variables género e inteligencia.

4. Generar un modelo de intervención pedagógica para optimizar el desarrollo del autoconcepto en niños preescolares en condición de pobreza.

Método

La investigación se realizó según el paradigma de la teoría crítica, el método holístico, de nivel comparativo, con base a fuentes de campo y documental.

Aspectos teóricos del autoconcepto

El autoconcepto tiene una data muy antigua en las elaboraciones psicológicas, en ese sentido James (1890) citado por Mori (2004), propuso que las imágenes que otros tienen se reflejan en uno y esas imágenes se incorporaran formando el autoconcepto. También es un constructo de interés en el campo de la psicología aplicada, clínica, educativa y social, a partir de la década de los ochenta cuando aparece como un legítimo constructo teórico. Se considera que Cooley, Mead y James son los teóricos más importantes del autoconcepto, y es según Mori (2004), en base a sus afirmaciones que se desarrollan las tesis contemporáneas del mismo.

Los estudios más recientes sobre el autoconcepto han tenido lugar en el ámbito de la fenomenología que Wylie (1979), definió como el estudio de la conciencia directa. A partir de ahí, aparecen nuevas aportaciones, en principio, en el sentido del autoconcepto como conjunto de actitudes del yo hacia sí mismo con autores como Kretch y Otros (1962). De igual forma comienzan a emplearse los términos auto imagen, autoconfiguración, autovalía y autoestima, en sentido autoevaluativo que cada autor argumenta para distinguirlo, tales como Rosenberg (1979), entre otros.

González y Touron (1992), lo definen como organización de actividades que el individuo tiene hacia sí mismo. Los factores que determinan el autoconcepto son los siguientes:

- La motivación. Es la tendencia a reaccionar frente a una situación tras evaluarla positiva o negativa. Es la causa que impulsa a actuar.
- El esquema corporal. Supone la idea que se tiene del propio cuerpo a partir de las sensaciones y estímulos. Esta imagen está relacionada e influenciada por las relaciones sociales, las modas, complejos.

- Las aptitudes. Son las capacidades que posee una persona para realizar algo adecuadamente (inteligencia, razonamiento, habilidades).
- Valoración externa. Es la consideración o apreciación que hacen las demás personas de otros. Son los refuerzos sociales, halagos, contacto físico, expresiones gestuales y reconocimiento social, entre otros.

TEORÍAS PEDAGÓGICAS

Tomando en consideración que el autoconcepto es un aspecto de la personalidad en el cual interviene el ambiente social que rodea a la persona se asumieron como teorías pedagógicas que sustentan el estudio: la ecología humana, la ecoternura, la perspectiva interaccionista, el paradigma histórico cultural y el enfoque crítico.

- Ecología Humana

Una teoría que a juicio de la investigadora guarda relación con el estudio del autoconcepto en niños preescolares en contextos socioculturales diferentes, es el planteamiento ecológico que se introdujo en la sociología, como ecología humana, para estudiar de acuerdo a Zimmermann (1998), la comunidad en el sentido de un ecosistema poblacional en el cual una serie de especies tiene reacciones ante el hábitat, se coacciona mutuamente y conforma una unidad ecosistémica. El principal representante de la ecología humana es Bronfenbrenner (1987), quien plantea:

El desarrollo humano es el proceso por el cual la persona adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferencia, se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyan y lo reestructuran a niveles de igual o mayor complejidad en cuanto a su forma y contenido.

Este modelo teórico permite comprender los procesos del individuo, como actividad que ocurre dentro de un contexto sociocultural amplio y complejo, sistemas de múltiples ambientes que se interrelacionan, es por lo tanto una teoría del desarrollo humano y a la vez de ecología humana.

El sistema social de Bronfenbrenner se desagrega en díadas, triadas, tétradas y otras estructura de mayor orden en su composición. La estructura base, a partir de la cual se

organiza el mundo de interrelaciones del desarrollo del niño, es la díada o sistema de relación madre – hijo. Una díada, implica un proceso interactivo de desarrollo, en el cual los elementos que afectan a la madre, afectan al niño por igual y los procesos que se dan en el niño, a su vez, modifican o reestructuran el comportamiento de la madre.

- Ecoternura

Es una tendencia dentro de la ecología humana que plantea que la calidez es necesaria para el buen funcionamiento de los ecosistemas afectivos. Para que permitan estar seguros de dar y recibir un afecto propicio al mutuo ejercicio de la libertad, sin chantajes ni manipulaciones.

Es importante también establecer pactos de ternura que permitan cuidarse en medio del conflicto. El clima emocional es uno de los factores más determinantes en la definición del perfil de las instituciones laborales, educativas y en la dinámica familiar. Aprender a calibrar el microclima afectivo, ajustándolo para asegurar el bienestar de los seres que de él dependen.

Los planteamientos de la ecoternura son de particular importancia en el desarrollo del autoconcepto en niños y niñas del nivel inicial provenientes de familias en situación de pobreza; ya que la ternura tiene un enorme potencial para compensar las carencias de los propios hogares y contribuir sustantivamente a romper el círculo de la pobreza.

- Perspectiva Interaccionista

El reconocimiento de que el desarrollo ocurre principalmente como resultado de la interacción en los niños y las niñas con las personas a su alrededor y la aceptación de esos ambientes, sugirió fundamentar el estudio del autoconcepto en niños preescolares en la perspectiva interaccionista de la psicología social. En tal sentido, un concepto clave en psicología social es el de interacción. Por medio de la interacción social, los miembros del grupo crean productos colectivos como normas sociales, valores estereotipos, objetivos, creencias y así sucesivamente, todos los cuales son internalizados por los individuos, creando estructuras y fuerzas sociopsicológicas en la cognición individual. En este punto es importante considerar como se forma las normas sociales en un grupo.

- Paradigma Histórico – Cultural

Esta línea de pensamiento define la contextualización cultural del desarrollo cognitivo. De acuerdo a Scribner (1990), es preciso superar toda la visión restrictiva y abandonar la

dicotomía entre lo individual y lo social ya que los procesos sociales están implicados en todas las fases de las actividades de aprendizaje, incluso las que se realizan con el esfuerzo individual.

En esta línea se concibe el desarrollo infantil como un proceso de cambio en que el niño y la niña aprenden a dominar niveles cada vez más complejos de movimiento, pensamientos, sentimientos y relación con los demás. También como un proceso multidimensional e integral que se produce continuamente a partir de la interacción del niño con sus ambientes biofísicos y sociales. Aunque el desarrollo se ajusta a determinado patrón es único en cada caso; el ritmo del desarrollo varía de una cultura a otra; así como de un niño a otro, producto de la configuración biológica esencial del niño y del ambiente particular que le rodea.

- Enfoque Crítico

Esta pedagogía según Habermas (1990), define la unión de la teoría y práctica, el discurso crítico, el dialogo y concienciación, una visión dialéctica del mundo, el reconocimiento de formas de invasión cultural, un modelo ideológico de comunidad en transformación, y el compromiso por la liberación de todos.

De ahí que las medidas a adoptar en educación serian, entre otras, el uso de la lengua materna, la redefinición de la autoridad y de las nociones de justicia e igualdad, el uso de recursos multiculturales, la lucha frente al racismo, identificar y contar con la cultura del profesor, así como reestructurar las escuelas públicas.

- Desarrollo del autoconcepto en la persona

El surgimiento del autoconcepto según Piaget (1975) se basa en aspectos cognitivos del desarrollo. Para el autor la capacidad representativa que posibilita la aparición del lenguaje como una de sus manifestaciones; también permite al niño contar con sustitutos mentales de la experiencia que ha incorporado durante la lactancia y a su vez acceder al pensamiento simbólico pre-conceptual. Esta modalidad de pensamiento le permite operar con sustitutos mentales que provienen de la propia experiencia y de acciones que el niño ha interiorizado.

Preconcepto de si mismo en la primera infancia. A partir de esa recién adquirida capacidad cognitiva, es posible vislumbrar la emergencia de una conciencia inicial del yo, representada en esta etapa por un preconcepto de si mismo, o un concepto pre-reflexivo de si mismo. El que se hable de un pre-concepto, se debe a que el pensamiento del niño es pre-

lógico basado en mecanismos asimilatorios de la realidad al yo, carente de sistemas de autorregulación.

Surgimiento de la autoestima. Para Remplein (1971), el sentimiento del propio poder y del propio valor proviene de la interacción con los demás a partir de una conciencia de la estimulación recibida y constituyen el antecedente de un sentimiento de autovaloración o autoestimación. Hay una doble vertiente en la formación de la autoestima: una objetiva, el propio poder y una afectiva, el propio valor.

De acuerdo a Pappalia (1992), entre los cinco y medio a seis años, se produce el primer cambio de configuración corporal. El niño adquiere las formas típicas alargadas, longilíneas y un desarrollo muscular que lo capacita para la realización de actividades que requieren de gran gasto de energía y resistencia. Completan su maduración los sistemas sensoriales, alcanzan su madurez las funciones básicas, se afirma coordinación motora.

- Evaluación del Autoconcepto en Niños

Se consideró pertinente colocar un aspecto relacionado con la evaluación del autoconcepto en niños ya que es la finalidad última de la investigación: evaluar el autoconcepto en dos grupos de niños. En tal sentido, Burns (1990:71), afirma que nunca se podrá comprender realmente a otra persona hasta que no pueda verse en el interior de su mente. Así pues, será preciso inferir el autoconcepto por otras vías, tales como: técnicas de autoinforme, y la observación de la conducta del individuo.

Para lo cual, sería conveniente tener en cuenta, como opinan Combs y Otros (1963), citado por Navas (1998), que el autoconcepto indica el modo en el que el individuo se ve a sí mismo, mientras que el autoinforme es lo que el individuo desea decir de sí mismo a un interlocutor. Precisamente, el grado de conciencia dependerá de:

- La caridad de la conciencia individual.
- La disponibilidad de símbolos adecuados de expresión.
- La voluntad de cooperar del individuo.
- La expectativa social.
- El sentimiento de adecuación personal del individuo.
- Los sentimientos de actuar libremente y sin amenaza.

Respecto a estas dos formas de evaluación cabe apuntar que los instrumentos mas conocidos para medir el autoconcepto en niños son:

- Escala de autoconcepto de niños (Piers y Harris, 1964).
- Instrumento de autoconcepto para niños pequeños (Waltenberg y Clifford, 1964).
- Escala de autoconcepto para alumnos de primaria (Muller y Leonetti, 1972).
- Test de autoconcepto de niños (Credman, 1955).

- Programas de Intervención sobre el Autoconcepto

Tomando en consideración que el estudio generó un modelo de intervención pedagógica para favorecer el desarrollo del autoconcepto en niños preescolares, pareció conveniente incluir un aspecto referido a los programas de intervención, encontrándose que existen numerosos programas de intervención sobre el autoconcepto. En este sentido vale destacar lo siguiente:

1. En cuanto a la conceptualización del autoconcepto, siguiendo la teoría multidimensional de Shavelson, Hubner y Otros (1976:411), se puede entender como: percepción que la persona tiene de si misma, que se forma directamente a través de sus experiencias en relación con el entorno y esta influida específicamente por los refuerzos ambientales y por las personas significativas.
2. En cuanto a los factores mas relevantes en orden a su desarrollo, siguiendo a Purkey (1970) citado por Alonso (1999), se puede señalar: competencia (expectativas y grado de competencia del sujeto y sus significativos), libertad (ambiente que posibilite la libertad de elección), respeto (que lo considere capaz, valioso, importante), afecto (ambiente acogedor, sano que posibilite el desarrollo de sentimientos de dignidad personal), control (orientación personal y académica claramente definida y establecida, sin amenaza ni ridículo) y éxito (proporcionan ambientes positivos, optimistas, exitosos).
3. En cuanto a las pautas de elaboración de un programa de intervención para estabilidad y mejora del autoconcepto, siguiendo las orientaciones de Coopersmith y Feldman (1980), citado por Gorostegui (1994), se pueden destacar tres elementos:
 - Aceptación del sujeto, confianza y posibilidades de elección.

- Delimitación clara de las directrices y la autoridad, con un planteamiento de acción democrática, mediacional, del educador.
- Facilitar una perspectiva optimista, señalando los caminos adecuados para el éxito, dejando en manos de los propios sujetos la responsabilidad de su propio desarrollo.

Concretamente, teniendo en cuenta la propuesta de Machargo (1994) y Alonso (1999), se podría tomar como pauta de intervención la siguiente propuesta:

- Modalidades de trabajo.
- Realización de actividades de forma individual.
- Realización de actividades en pequeño grupo.
- Realización de actividades en gran grupo.

2. Bloques del programa.

- Autoconcepto emocional: reacciones emocionales negativas. Frases. autodirigidas. Los demás como modelo. Autocontrol. Sentimientos positivos y felicidad
- Autoconcepto social: resolución de problemas sociales. Habilidades para pedir y dar ayuda. Habilidades de escucha y comunicación. Habilidades para felicitar y aceptar cumplidos. Habilidades para ponerse en el lugar de otro.
- Autoconcepto personal: autoconocimiento, aceptación de si mismo. Influencias mutuas. Autoafirmaciones y reformulación.
- Autoconcepto físico: imagen corporal. Los modelos de belleza. Destreza física. Alimentación e higiene. Limitaciones y posibilidades.
- Autoconcepto familiar: respeto mutuo y convivencia. Comunicación y negociación. Colaboración. Adquirir compromisos.
- Autoconcepto académico: organización del estudio. Procesos de aprendizaje. Establecimiento de metas realistas. Resultados, atribuciones y autorresponsabilidad. Plan de trabajo personal y toma de decisiones.

3. Organización de las actividades.

Las actividades pueden organizarse en función de los siguientes elementos:

Título, haciendo una referencia clara al respecto concreto que se va a trabajar.

- Objetivos, con expresión clara de lo que se pretende conseguir.
- Contenido, expresado en forma escrita haciendo referencia al aspecto que se va a desarrollar. A través de breves historias, diálogos o frases que plantean situaciones que llevan a la reflexión sobre el tema a tratar.
- Desarrollo, detallado la metodología de la actividad a desarrollar.
- Conclusión, elaborada a partir de las reflexiones y sentimientos experimentados en la realización de la actividad.

Los resultados de la aplicación de este tipo de programa han puesto de manifiesto la mejora, no solo del autoconcepto, sino además de las conductas adaptadas y del rendimiento. El docente es el profesional encargado de este proceso, por lo que es importante que este familiarizado con los principios fundamentales de la modificación de conducta, los cuales le permitirán organizar el trabajo de grupal mediante las técnicas de uso mas adecuado en el ambiente escolar, así como también detectar cualquier compartimiento inadecuado que amerite la intervención de un especialista y el trabajo en conjunto con este y la familia.

- El niño en situación de pobreza

Conviene iniciar este aspecto con la definición de niño de Kaztman y Wormald (2001), según el cual es aquel individuo que no es capaz de asegurar por si mismo su propia reproducción, la propia manutención de sus condiciones de vida (alimento, techo, vestuario) y el aumento de su bienestar. Es decir, dependen de otros actores para lograrlo, principalmente dependen de la familia.

El estado de pobreza según Moreno (2006), es la situación de incapacidad de un padre o jefe de familia de cubrir las necesidades básicas de comida, ahorro y de cualquier inversión que solvete alguna necesidad o crisis económica o de salud y que los coloca en continua inestabilidad. Esta inestabilidad de los adultos es transmitida a los niños en los que se produce efectos a largo plazo produciéndose una secuela generacional de dicho estado de pobreza. Esta generalmente no es un efecto solitario sino que se halla asociado al no tener casa y abandono escolar por parte de los pequeños, entre otros.

METODOLOGIA

- Paradigma de Investigación

Desde el punto de vista metodológico el estudio se ubicó en el paradigma de la teoría crítica, que según Crotty (1998) citado en Paz S (2003) es una investigación que cuestiona, que lee la situación en términos de interacción y que intenta producir cambios. Esta visión que también se denomina sociocrítica agrupa a una serie de pensadores alemanes caracterizados por un pensamiento crítico marxista, completado y modificado con aportaciones del psicoanálisis y la fenomenología. Habermas constituye una figura central de este paradigma.

- Hipótesis

H0= No hay diferencia en el autoconcepto de los dos grupos de niños preescolares considerados, tanto en la dimensión general como en las específicas, ni en relación con el género.

H1= Existe diferencia en el autoconcepto entre los dos grupos de preescolares considerados a favor de los que están en ambientes más favorecidos.

H2 = Existe diferencia en el autoconcepto en función del género en niños preescolares en condición de pobreza.

H3 = Existe diferencia en el autoconcepto en niños con inteligencia superior y en niños con inteligencia media en contextos más favorecidos

- Muestra

El grupo total está compuesto por 20 niños, preescolares, de los cuales 12 se encuentran en situación de pobreza y ocho en ambientes favorecidos. El primer grupo asiste a una institución de preescolar ubicada en el barrio Brisas del Lago (ambiente deprimido) y el segundo grupo a una institución privada de alto costo ubicada en la Urbanización Andrés Bello, ambas en Maracay, estado Aragua, Venezuela.

Teniendo en cuenta la variable género (tabla 1), once son niñas (07 en situación de pobreza y 04 de ambiente favorecidos) y 09 niños (05 en situación de pobreza y 04 de ambiente favorecidos), todos de seis años de edad.

El criterio de selección fue la edad ya que era necesario para acercarlos más a la edad mínima planteada por la prueba de Piers-Harris y el nivel de desarrollo del autoconcepto que exige la misma

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- Conclusiones

Seguidamente se presentan las conclusiones en función de los objetivos planteados:

1. Según las teorías estudiadas el autoconcepto infantil es la representación que el niño tiene de si mismo.
 - i. En el autoconcepto intervienen tres componentes: (a) cognitivo-intelectual (ideas, opiniones, creencias), (b) emocional – afectivo (sentimiento de lo agradable o desagradable que se ve en si mismo) y (c) conductual (decisión de actuar).
 - ii. El autoconcepto del niño puede caracterizarse de la siguiente forma: (a) el mi físico (autorreconocimiento de rasgos físicos) y (b) el mi psicológico (conocimiento de preferencias y aversiones).
2. Se evidencia una tendencia hacia un mayor autoconcepto en niños preescolares en ambientes favorecidos en relación al autoconcepto de niños preescolares en condiciones de pobreza, lo cual permite rechazar la hipótesis nula, y aceptar la hipótesis alterna 1.
 - i. El autoconcepto de los niños preescolares en ambientes más favorecidos que fueron examinados en el presente trabajo se ubica en el nivel alto.
 - ii. El autoconcepto de los niños preescolares en condiciones de pobreza que fueron examinados en el presente trabajo se encuentra en el nivel medio.
3. La relación del autoconcepto con las variables genero y nivel intelectual es diferente en cada caso.
 - i. No hay diferencias en la puntuación del autoconcepto en función del género de niños preescolares en condiciones de pobreza, lo cual permite rechazar la hipótesis alterna 2.
 - ii. Se evidencia una tendencia hacia una mayor puntuación del autoconcepto en niños preescolares en ambiente más favorecidos de

nivel intelectual superior en relación a los niños del mismo grupo con nivel intelectual medio, lo cual permite aceptar la hipótesis alterna 3.

- iii. El puntaje de autoconcepto es más alto en niños preescolares con nivel intelectual superior.
4. Se logro general un modelo de intervención pedagógica para optimizar el desarrollo del autoconcepto en niños preescolares en condiciones de pobreza.

- Recomendaciones

A continuación se presentan las siguientes recomendaciones en función de las conclusiones:

1. Continuar desarrollando investigaciones dirigidas a conocer las diferentes variables que puedan estar relacionadas con el autoconcepto en niños preescolares en condiciones de pobreza.
 - i. Desarrollar una línea de investigación en el área de autoconcepto y autoestima en niño preescolares.
 - ii. Replicar la investigación en muestras de mayor tamaño y en diferentes contextos y niveles de pobreza.
2. Establecer mecanismos dirigidos a promover el desarrollo e incremento del autoconcepto.
 - i. Diseñar programas para los niños preescolares que presentan dificultades en la subescala estatus intelectual y escolar, dirigidos a entrenarlos en el manejo y reducción de los estados emocionales y pensamientos de preocupación que las situaciones educativas generan en ellos.
 - ii. Realizar talleres, eventos y jornadas dirigidos a padres o representantes, en búsqueda de que reflexionen sobre su responsabilidad en el desarrollo del autoconcepto de los niños en edad preescolar.
 - iii. Promover en los colectivos docentes la reflexión y el conocimiento sobre la importancia y el rol que juega el maestro, en cuanto al

reforzamiento del autoconcepto en cada institución educativa del nivel inicial.

3. Aplicar el programa de intervención generado como producto final de la investigación.
4. Divulgar los resultados de la investigación en las instituciones caso de estudio.

MODELO DE INTERVENCION PSICOPEDAGOGICA

- Presentación

Un modelo de acuerdo a Sierra (1994), es un instrumento conceptual que se construye como ayuda en el estudio y comprensión de la realidad. Es una representación esquemática del fenómeno y está formado por un conjunto de enunciados que expresan relación entre variables. En tal sentido, el modelo es el resultado del conocimiento obtenido en relación al tema seleccionado.

De ahí que se requiere una etapa previa de documentación. Al respecto Martínez (1999), sostiene que los datos no tienen sentido ni pueden ser relevantes más que un contexto teórico” (p.22). El traslado de los datos al modelo necesita de un alto grado de creatividad e imaginación. El modelo viene dado por un proceso de interacción entre los datos y la teoría, entre la experiencia y la razón. Requirió de igual forma de un proceso de reflexión y análisis, el modelo es así una reflexión que emerge de la capacidad de simbolización y representación del fenómeno estudiado.

Desde esta perspectiva e generó un modelo de intervención psico pedagógica que desde el aula, donde está el corazón del fenómeno educativo represente una opción para que los actores del proceso educativo, particularmente el docente pueda construir el ambiente que se requiere para conocer las diferentes necesidades de los niños (as), atendiendo a sus estatutos intelectual y escolar, sus contextos familiares, etapas del desarrollo, entre otras problemáticas, pudiendo detectar cuando pedir apoyo a especialistas, diseñar actividades para el logro de aprendizajes profundos, que a su vez favorezcan el desarrollo de un adecuado autoconcepto; y saber como generar estrategias de cuidado para resguardar el desarrollo psicológico y bienestar de los niños y niñas preescolares.

- Justificación

El modelo de intervención pedagógica para favorecer el desarrollo del autoconcepto en niños preescolares (MIPAP) que se generó como producto final de la investigación se

justifica en función a los resultados del trabajo de campo. En el mismo se evidenció debilidades en el autoconcepto en los niños en condiciones de pobreza.

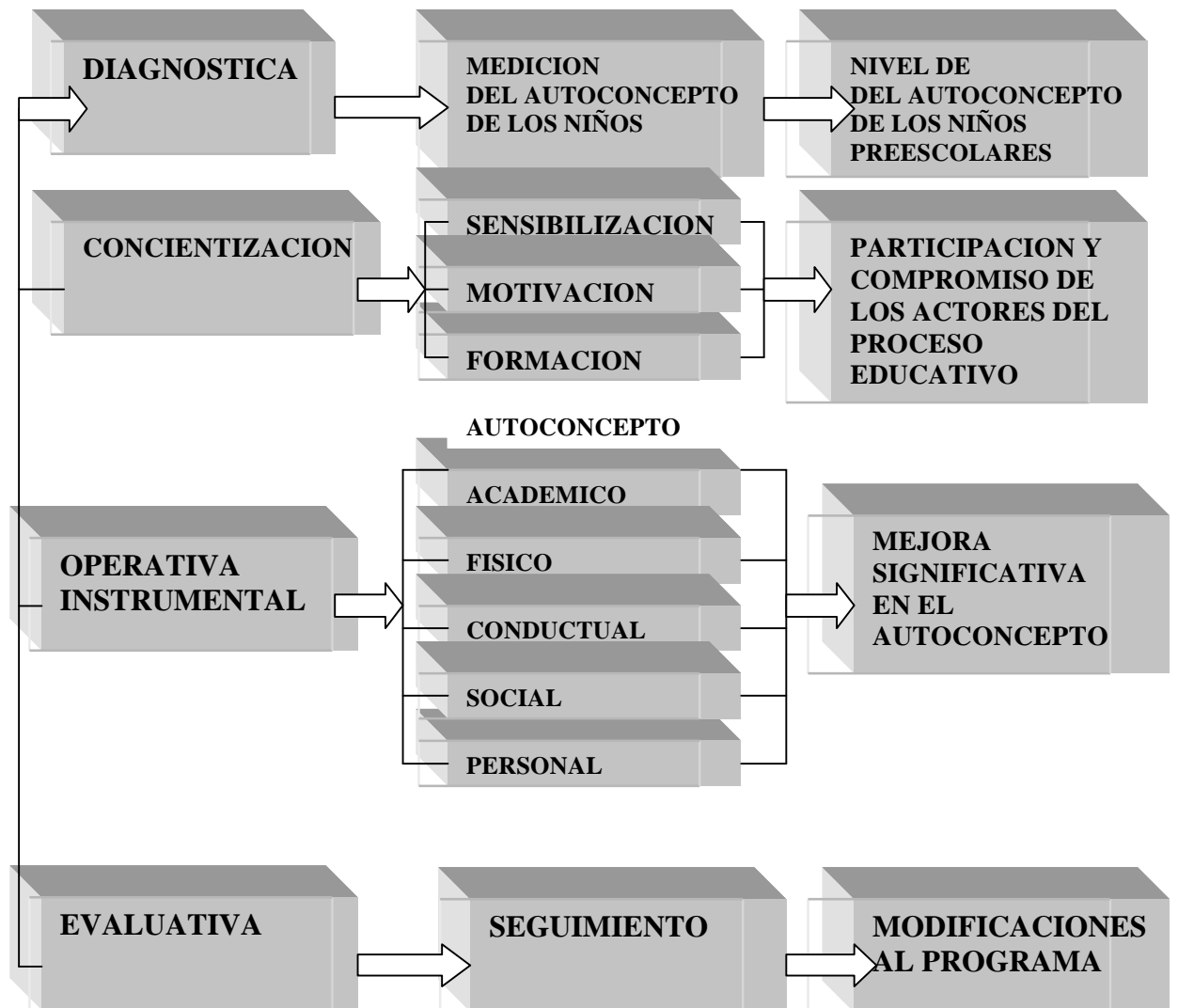
Asimismo se pudo determinar a través del estudio realizado, que son múltiples las variables que inciden en el autoconcepto tales como el estatus socioeconómico, nivel intelectual, género, edad, nivel académico, así como la comunicación y opiniones de los padres, maestros, compañeros, amigos entre otros.

También se justifica el modelo que se plantea en el hecho que según Núñez Pérez y Otros (1994), el autoconcepto es susceptible de modificarse a partir de una serie de influencias resultantes de la experiencia escolar. La escuela cumple un papel muy importante ya que es la que debe tener la estrategia y las formas de ayudar al niño con los sentimientos distorsionados que le ocasionan tantos problemas. Asimismo, según Mori (2004), una revisión de las investigaciones realizadas permite evidenciar la ausencia de modelos teóricos que relacionen un conjunto de variables mutuamente dependientes.

- Objetivos del Modelo

- Incrementar el autoconcepto en niños preescolares en condiciones de pobreza.
- Mejorar el sentimiento de felicidad y satisfacción consigo mismo de niños preescolares.
- Mejorar el estatus intelectual y escolar de niños preescolares.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARAMBURU, M y GUERRA, J. (2001): *Autoconcepto*. España: Universidad del País Vasco
- ALONSO, E. (1999): *Intervención para la mejora del autoconcepto en alumnos de educación secundaria* (Tesis Doctoral). Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC
- BROFEMBRENNER, U. (1987): *La Ecología del Desarrollo Humano*. Piadós. Barcelona
- GOROSTEGUI, M. (1994): *Adaptación y construcción de normas de la Escala de Autoconcepto para Niños de Pier Harris*. Santiago: P.U.C
- KAZTMAN, R y WORMALD, G. (2001): *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Montevideo: Universidad Católica e Instituto Interamericano del Niño
- MACHARGO, J. (1994): *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española
- MAGGIO, E. (s/f): *Autoestima*. E-mail: grafologíafibertel.com.ar
- MARTÍNEZ, T. y COLAB (1990): *Pronóstico y Prevención Estrategias Preventivas con los niños y la familia*. American Academy of Chile and Adolescent Psychiatry
- MORENO, S. (2004): Educación y Pobreza: Estado del Arte. *Ensayos de Investigaciones*. Año 1, No. 1 . Junio 2006. San Joaquín de Turmero: UBA
- MORI, P. (2004): *Personalidad, autoconcepto y percepción del compromiso parental: sus relaciones con el rendimiento académico en alumnos de sexto grado*. España
- NAVAS, J (1998): *Modificación Conductual y Disciplina Asertiva*. 2da edición. Puerto Rico: Minillas
- NÚÑEZ PÉREZ, J y COLAB (2001): Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Revista Psicothema* 7 (3). España: Universidad de Oviedo
- PAZ S, M. (2003): *Investigación Cualitativa en Educación*. Madrid, España: Mc Graw Hill
- PAPPALIA, D. (1992): *Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia*. Colombia: Mc Graw Hill
- SHAVELSON, R HUBNER, J y Otros (1976): Self – concept validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*. 46 (3)
- SIERRA, R. (1994): *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Editorial Paraninfo

WYLIE, R. (1979): *The self concept. Vol I A review of Methodological. Considerations and Measuring Instruments*. Lincoln: University of Nebraska

LA COMUNICACIÓN ESCRITA EN LA UNIVERSIDAD. UNA PROPUESTA INTEGRADA

Autor: Pablo Arnáez Muga

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Maracay-Venezuela

pam@netuno.net.ve

Área Temática: Comunicación y Educación

RESUMEN

La escritura como proceso cognitivo y epistémico constituye un instrumento básico en el aprendizaje de nuevos conocimientos en las universidades (Narvaja, 2002; Carlino, 2005). Sin embargo, en este contexto académico, las prácticas discursivas quedan reducidas a las orientaciones de algunos cursos obligatorios de lenguaje y comunicación. Esta investigación presenta un estudio de corte descriptivo-explicativo-propositivo que analiza la situación de la escritura en las universidades venezolanas y propone a sus estudiantes un modelo integrado por tres componentes: lingüístico, interactivo y cultural y con repercusión en los procesos de producción escrita. En suma, se enfatiza lo cognitivo y la escritura disciplinar, al tiempo que este saber-hacer integrado constituye una herramienta estratégica que afianza el aprendizaje autónomo y reafirma la relación existente entre leer, escribir y aprender.

1. INTRODUCCIÓN

El ser humano es, en esencia, un ser por y para la comunicación y entra en un mundo de relaciones en el que el yo, el tú y el nosotros interactúan permanentemente en la búsqueda de metas personales o sociales. El hombre que interactúa se comunica con los demás de formas y maneras muy diversas, tanto verbales como no verbales. Un gesto, una mirada, una posición, un atuendo están cargados de significación. Cuánto más las palabras cuyo dominio y extensión nos amplía o reduce el mundo que nos rodea a límites insospechados. El éxito o fracaso en las relaciones con nuestros semejantes depende, en gran medida, de nuestra capacidad comunicativa. Y en el ámbito escolar, tanto docente como discente, deben saber hacer un uso adecuado y pertinente de las estrategias comunicativas.

Si el aula es entendida como el ambiente de trabajo en el cual la interacción se convierte en el elemento fundamental para el aprendizaje, entonces se hace obligante y perentorio el hecho de profundizar en la comunicación que se genera entre los actantes del

proceso educativo (docente y alumnos). En la medida en que un docente logre perfeccionar la forma de comunicarse y ponga en práctica diferentes técnicas comunicativas conjuntamente con sus alumnos, en esa misma medida nuestro acto educativo será comunicativo hasta el punto de que las funciones y acciones de los docentes y alumnos tendrán mayor probabilidad de éxito.

En este contexto, el acto de escribir es un acto de comunicación, por cuanto la escritura se convierte en uno de los vehículos utilizados por el hombre para expresar sus pensamientos, ideas y sentimientos y, a su vez, es la herramienta epistemológica para aprehender y producir conocimiento. (Carlino, 2005).

Es un hecho incuestionable que la preocupación por mejorar la comprensión y producción de diferentes textos ha ido *'in crescendo'*. Hoy en día, en un mundo de globalización, de postmodernidad, de cibernética e información, el ser humano, no importándole el soporte u objeto material (pizarrón, papel y lápiz, procesadores sofisticados, páginas Web, Internet y lo que el futuro le depare) sigue sintiendo la necesidad de apropiarse de los mecanismos para interactuar competentemente a través de la escritura.

Desde una perspectiva global, Creme y Lea (2000), Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002), Carlino (2005) y Cassany (2006) consideran que la lectura, la escritura y el aprendizaje deben integrarse en todas las áreas del saber humano y responder a políticas institucionales y multidisciplinarias. Las autoras Creme y Lea (2000) ponen el énfasis en un conjunto de prácticas y orientaciones que los alumnos que ingresan a la universidad deben ejecutar. Las prácticas de redacción en la universidad exigen formas, lenguajes y realidades cognitivas al momento de abordar los nuevos textos exigidos.

A su vez, Narvaja de Arnoux et al. (2002) ejercitan la lectura y la escritura en el abordaje de los diversos tipos discursivos que los estudiantes universitarios deben apropiarse a lo largo de la vida académica universitaria. Al igual que Cassany (2006), utilizan la modalidad de taller para ejercitar la lectura y la escritura, desarrollar los distintos géneros discursivos y apropiarse tanto de los procesos cognitivos y metacognitivos involucrados en la lectura interpretativa como de las capacidades inherentes a la producción de textos propios de su esfera social. Como el mismo autor lo manifiesta: “En cualquier disciplina usamos textos para aprender su conocimiento; sus prácticas laborales requieren aprender a saber interpretar y producir sus escritos” (p. 12). Por su parte, Carlino (2005) enfatiza la acción cognitiva de los discentes y su participación en “los procesos y prácticas discursivas y de pensamiento” (p. 13), al tiempo que invita a los docentes y estudiantes a apropiarse de la “alfabetización académica” como un modo de hacer y aprender con la lectura y la escritura en la universidad.

En una perspectiva más específica, hay trabajos que han focalizado su accionar hacia la lectura y/o la escritura en experiencias de enseñanza y de aprendizaje. En unos casos, han sido las representaciones sociales de estudiantes universitarios (Di Stefano y Pereira, 2004) las que han servido de herramienta para abordar los subprocesos que intervienen en los procesos de lectura y escritura y proponer un conjunto de prácticas orientadas a facilitarlos en el nivel superior. A su vez, Díaz (2000) aborda la escritura universitaria desde la auto- y la co-corrección como estrategias válidas para concienciar el proceso escritural y para mejorar los escritos. Por su parte, Adoumieh (2007) focaliza su modelo pedagógico interaccionista en la comprensión y producción de las estructuras expositivas a través de la weblog.

Dentro del ámbito académico universitario, la producción de textos escritos, la necesidad de abordar diversos textos y el hecho de tener que enfrentarse a variadas prácticas discursivas constituyen realidades insoslayables que concitan necesidades entre los usuarios de los niveles de Educación Superior. Y es en este contexto en el que se pretende indagar sobre la realidad de nuestras universidades venezolanas en cuanto a la cultura escrita y, aun cuando estamos contestes de la utilidad, provecho y aportes de las experiencias reseñadas, consideramos que una visión integral e interdisciplinaria de la competencia escritural puede resultar interesante a los efectos de involucrar a los discentes, a los docentes y a la propia universidad.

2. BASES CONCEPTUALES

2.1. La producción escrita en la Universidad

(A) Perspectivas

La producción de textos escritos sigue ocupando importantes espacios tanto en el interés de los docentes como en los ambientes académicos de eventos, simposios, congresos y jornadas. Las razones son variadas, pues su espectro va desde la inquietud de un maestro por las faltas ortográficas de sus alumnos hasta la preocupación de las deficiencias que presentan ciertos trabajos de grado o tesis doctorales en los estudios de postgrado.

La escritura, como medio que los seres humanos utilizamos para comunicarnos, aprehender el conocimiento y expresar el mundo de ideas, sentimientos y emociones, siempre ha primado en el interés de los académicos, de los estudiosos de la lengua y de los docentes. Sin embargo, es reiterativa la queja de que nuestros estudiantes -no importa el nivel académico- no son usuarios competentes del código escrito y sus textos adolecen de incoherencias de tipo conceptual, estructural y formal.

En la Universidad, erróneamente, se considera a la escritura como una habilidad que ha debido ser adquirida en la Educación Primaria y Secundaria (*“para eso han tenido once o*

doce años de escolaridad”, dicen los docentes). Además, los hechos demuestran que los escritos universitarios presentan carencias en las estructuras textuales, en las propiedades inherentes a los textos (adecuación, coherencia y cohesión) y en las normas que rigen el uso de la lengua, razón por la cual se preguntan: “¿*Qué han hecho en los niveles educativos anteriores que no han aprendido a leer y a escribir?* Y, finalmente, la práctica educativa en la universidad poco o nada tiene que ver con los procesos productivos y comprensivos de sus estudiantes, pues cada profesor “*debe enseñar los conocimientos de su especialidad*”.

La realidad brevemente descrita y las actitudes delineadas olvidan unas premisas que son fundamentales en la alfabetización académica universitaria. En primer lugar, hay toda una manera de abordar el texto -en su dimensión comprensiva y productiva- que viene desde la década de los ochenta en la que la escritura ha sido vista a través del currículo y se ha destacado su valor epistémico. En segundo término, la escritura debe ser concebida en su relación interdisciplinaria con los otros cursos o asignaturas que comprenden el plan de estudio de cada facultad, escuela o departamento. Y, en tercera instancia, la lectura, la escritura y el aprendizaje deben formar una trilogía en la que cada uno de sus componentes forma un todo integrado y armónico en la adquisición y difusión del conocimiento.

Ahora bien, frente a los resultados y a las premisas anteriores se han propuesto soluciones puntuales: Cursos propedéuticos, Programas especiales (“Samuel Robinson”, en la Universidad Central de Venezuela), Actividades o Cursos de Extensión (“Taller de escritura”, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador) y los Cursos obligatorios según el respectivo plan de estudio (los que se ofrecen en cada Facultad, Escuela o Departamento)

(B) Realidad en las Universidades venezolanas

En este apartado pretendemos acercarnos a la realidad de cinco universidades nacionales venezolanas: Universidad Central de Venezuela (UCV-Caracas), Universidad Simón Bolívar (USB-Caracas), Universidad de Carabobo (UC-Valencia), Universidad de los Andes (ULA-Mérida) y Universidad Pedagógica Experimental Libertados (UPEL-Ocho núcleos en todo el país). En esta primera aproximación se estudió: (a) Tipo de Curso; (b) Nivel; (c) Semestre y (d) Objetivo. (Ver los Cuadros 1 y 2).

	UCV	USB	UC	ULA	UPEL
Curso	Obligatorio	Obligatorio	Obligatorio	Obligatorio / Electivo	Obligatorio
Nivel	1	3	1	1	1 // 2
Semestre	1°	1° - 2° - 3°	2°	1°	1° / 1°-2°

Cuadro 1. Cursos relacionados con la lengua en distintas universidades venezolanas (Aspectos administrativos)

Todas las universidades tienen programado algún curso obligatorio o electivo relacionado con las competencias del lenguaje. Sus denominaciones varían: Lenguaje I, II y III (USB), Lengua y comunicación (UCV, ULA), Razonamiento verbal y solución de problemas (UC) y Lengua Española (UPEL).

En cuanto al nivel, hay universidades que tienen uno, otras dos y alguna tres. Y, con respecto al semestre en el que se ubican los cursos de lengua ofrecidos, la mayoría lo hace en los primeros períodos académicos de la carrera.

Universidades	Objetivos de los Programas
UCV	<i>“Desarrollar la competencia textual suficiente para una producción y procesamiento de textos científico-técnicos y de divulgación idóneos con fines específicos (EFE) en el área de la ingeniería”.</i>
USB	<i>“Desarrollar una conciencia crítica sobre el uso del lenguaje” “Desarrollar habilidades para el uso u procesamiento del lenguaje en diferentes situaciones comunicativas”.</i>
UC	<i>“Desarrollar en el estudiante habilidades para analizar argumentos y para usar el lenguaje adecuadamente”.</i>
ULA	<i>“Desarrollar competencias y actitudes comunicativas para que produzcan, con adecuación y corrección textos académicos orales y escritos, y valoren la lengua española como instrumento de comunicación”.</i>
UPEL	<i>“El curso de Lengua Española ha sido diseñado para desarrollar las habilidades y destrezas lingüísticas que permitan al estudiante desenvolverse de manera efectiva en cualquier situación comunicativa sea oral o escrita. Así como también adquirir competencias lectoras que le permitan asumir una posición crítica y reflexiva ante cualquier tipo de texto”.</i>

Cuadro 2. Objetivos de los programas de Lengua

Los objetivos de los programas estudiados están orientados, en forma general, al desarrollo de competencias, habilidades y actitudes en las producciones escritas.

(C) Opciones reales

Una vez realizado el estudio de las ofertas que hacen las universidades mencionadas y ante las carencias lingüísticas y discursivas que reconocemos en nuestros educandos, se pueden concretar tres alternativas:

1. Reformular el curso de Lengua Española.
2. Ofrecer un curso de lengua española (general) y otro curso orientado a las necesidades textuales de las distintas Facultades, Escuelas o Departamentos.
3. Plantear un trabajo de contenido curricular e interdisciplinario.

Optar por la primera alternativa sería intentar paliar los mismos problemas que cuestionamos. Es imposible que, en un curso de dieciséis semanas, se puedan enfrentar y resolver problemas que se han acumulado durante once o doce años.

La segunda opción es viable curricularmente. La UPEL en el Departamento de Educación Integral y la USB ya lo hacen. El segundo nivel sería aplicado a las prácticas discursivas específicas y a las necesidades de cada carrera. Los inconvenientes que se constatan en esta alternativa son de dos tipos: la institución sigue sin comprometerse y los

encargados de impartir estos cursos son los profesores de lengua, cuando en realidad las personas que mejor conocen los textos necesarios en cada profesión deben ser los propios profesionales y docentes de esa determinada carrera.

La tercera alternativa -la de la propuesta integrada-, es con la que se aspira a que el estudiante universitario mejore sus propias producciones escritas y adquiera conocimientos, herramientas y estrategias que le faciliten su independencia a la hora de enfrentar la lectura y la escritura de diversos textos. La lectura y la escritura se convierten en herramientas válidas para los profesores universitarios en los cursos que tienen bajo su responsabilidad, lo cual hace que todos los involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (institución, docentes y discentes) se comprometan.

Bajo la concepción de esta perspectiva, se pretende abordar la producción de un determinado texto, dentro de un evento comunicativo y a la luz de los conocimientos lingüísticos, interaccionales y culturales, sin obviar el valor de la escritura, los procesos y subprocesos que intervienen en el acto de escribir, el papel de la cognición en la escritura y algunas estrategias de aprendizaje.

2.2. La propuesta integrada

La urgencia de orientar nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje hacia modelos comunicacionales, la conciencia de que el saber comunicar con eficacia se adquiere como se adquieren las estructuras idiomáticas y el convencimiento de que los hablantes requieren de reglas específicas de interacción social y de habilidades necesarias para actuar acertadamente en situaciones diversas, evidencian la necesidad de disponer de un modelo práctico para abordar el proceso de escritura en las universidades. Las ideas de Hymes (1972 y 1979) y Saville-Troike (1982) nos permiten la posibilidad de ofrecer una propuesta integrada, estructurada en tres componentes: lingüístico, interactivo y cultural.

La propuesta surge de la confluencia y el aphone de diversas posiciones lingüísticas y didácticas. Los tres componentes, a partir de los elementos que cada uno integra, conforman un todo en el que, mediante la interacción, se deben armonizar el conocimiento de las reglas y normas del lenguaje con las destrezas y conocimientos culturales requeridos para una adecuada, pertinente y eficaz comunicación escrita.

2.1.2. El componente lingüístico

Comprende el llamado 'conocimiento lingüístico', es decir, conocimientos fonológicos, gramaticales, léxicos y semánticos, que constituyen una parte del código usado en la comunicación escrita.

La enseñanza formal de la lengua materna se preocupa únicamente por el lenguaje hablado y escrito. El estudio y las prácticas se orientan hacia las áreas productivas (Hablar y Escribir) y receptivo-comprensivas (Escuchar y Leer), el desarrollo del vocabulario, la enseñanza y aprendizaje de las categorías gramaticales y las relaciones sintácticas, el aprendizaje de los roles y de las situaciones que vive el individuo, el descubrimiento de los factores contextuales y los elementos que permiten la transmisión del mensaje.

Otro elemento importante a tener en cuenta dentro de este componente radica en el conocimiento que el hablante tiene del conjunto de variedades y su significado en situaciones particulares. Se incluye este aspecto por cuanto se requiere que los docentes y discentes de Educación Superior -además de conocer la variedad formal de su lengua- adquieran conciencia de otras variedades utilizadas en contextos y situaciones distintas. Para Berruto (1980, p. 25), la variedad:

Es todo conjunto de modos diversos y determinados de usar una lengua, reconocible por una serie de rasgos de todos o de algunos niveles de análisis (fonología, morfología, léxico, textualidad) que lo codifican y diferencian de otros conjuntos de modos, y dotado de una cierta homogeneidad de recurrencia en concomitancia con ciertos rasgos sociales y/o diversas clases de situaciones.

En atención a esta caracterización, entendemos que el uso del código requiere de un dominio de la variabilidad de la lengua por parte del hablante, el cual lo pondrá en actuación y seleccionará dependiendo de sus realizaciones interpersonales y sociales.

2.1.2. El componente interaccional

Este componente requiere de oportunidades sociales y de situaciones comunicacionales para que la lengua encuentre su realización y exige del hablante una serie de habilidades para saber advertir la situación comunicativa, seleccionar e interpretar los registros y variedades del código en relación con la situación percibida, integrar el conocimiento cultural e implementar las estrategias adecuadas en el logro de las metas propuestas.

Es el componente-engranaje que interrelaciona los otros dos componentes: el lingüístico y cultural, mediante las interacciones que ejecutan los miembros de una determinada comunidad social cuando entran en contacto varios miembros en situaciones, contextos y lugares determinados. Este interactuar debe materializarse, según Bajtin (1982, p. 248), en “las diversas esferas de la actividad humana”. Una de esas esferas es la académica en la que, en términos de Bauman y Sherzer (1974), deben ubicarse las situaciones, los eventos y los actos comunicativos que realizan los estudiantes en el desarrollo de los distintos cursos.

A los efectos de este trabajo nos interesa destacar el evento comunicativo porque implica comienzos y finales identificados con facilidad y en ellos se debe repetir una serie de patrones que los hace reconocibles. Además, cada evento expresa idea de conjunto al exigir una configuración caracterizada por el mismo tópico, los mismos participantes, la misma variedad lingüística, el mismo ambiente y las mismas reglas de interacción. En las interacciones, de acuerdo al contexto y a la situación, el individuo selecciona el contenido, las formas y el tono del mensaje, el ambiente, los participantes, los propósitos, el canal, los géneros, las reglas de interacción y las normas de interacción. (Hymes, 1972 y 1979). En otras palabras, utiliza los elementos del componente lingüístico y los correlaciona con los aspectos valorativos, actitudinales y conversacionales (normas, costumbres, leyes, tradiciones, etc.) que la cultura y la comunidad social admiten por consenso.

Es la educación formal universitaria la que, a partir de los conocimientos previos y la competencia comunicativa de los discentes, propiciará el dominio de la variedad formal, los códigos científicos y las otras normas de la práctica discursiva exigida por su comunidad de hablantes (físicos, químicos, médicos, arquitectos, profesores, ingenieros, abogados, etc.). Lo que se busca es que a través de las interacciones se pongan en práctica lo que Van Dijk (1983, p. 242) denomina "los requisitos cognitivos y sociales".

Frente a las condiciones básicas de toda interacción eficaz, esto es, la existencia de una relación entre las personas de una comunidad, la presencia de alguna necesidad, propósito, meta o intención, la convención de normas o roles que los miembros de una comunidad social aceptan y el uso del mismo lenguaje (registro, variedad, etc.), la universidad debe enseñar interacciones prácticas para el buen desempeño de los alumnos en su entorno social.

2.1.2. El componente cultural

(A) La estructura universitaria

El estudiante universitario -como cualquier otro ser- vive en una sociedad organizada en estructuras y debe poseer un conocimiento cultural para poder interactuar con otros seres. Esas estructuras son parte del contexto sociocultural en el que se desenvuelve y, al mismo tiempo, condicionan el uso de la lengua y mediatizan las relaciones con las personas y con las instituciones. Al mismo tiempo, ese conocimiento cultural implica una serie de realizaciones y adaptaciones que el individuo lleva a cabo con la lengua y en la sociedad.

Ahora bien, es precisamente la interacción entre los individuos la que origina la estructura y es ésta, a su vez, la que permite que en su seno se produzca la interacción. De tal manera que este fluir bidireccional ***Interacción*** ↔ ***Estructura social*** enriquece, elimina o genera nuevas estructuras.

Todas las culturas poseen una serie de estructuras económicas, políticas, sociales y culturales y, dentro de ellas, podemos destacar otras menores: la familiar, la escolar, los gremios, los sindicatos y el comercio. Cada una proyecta valores, derechos y responsabilidades que deben conocerse para el mejor desenvolvimiento en los procesos comunicativos.

En este contexto, interesa destacar la institución universitaria con sus requerimientos, sus reglas y normas de interacción, sus enseñanzas y sus aprendizajes. Es este último aspecto pedagógico del que se ocupa la propuesta integrada a los efectos de comprender el valor y la trascendencia de la composición escrita en este nivel educativo. La comunidad académica a la que todo estudiante universitario pertenece exige unas prácticas discursivas en consonancia con las exigencias curriculares, con las perspectivas de su profesión y con la realización personal.

(B) Los Valores y las Actitudes

Toda estructura social responde a una serie de reglas y normas que deben garantizar su desarrollando, su cohesión, su funcionamiento y sus manifestaciones. La Universidad, como estructura intermedia en la sociedad, no escapa a esta realidad, de ahí que la visión de los valores y actitudes es aquella que considera que toda comunidad social y lingüística responde a razones de tipo funcional (los motivos por los cuales se escribe); interaccional (la participación de los usuarios); geopolítica (la valorización de una variedad sobre las otras), estratificacional (la valoración de unos códigos sobre otros) y situacional (el uso dependiente de los contextos y circunstancias).

Las razones, valores y actitudes mencionadas anteriores manifiestan la disposición de los individuos hacia el entorno sociocultural y hacia la lengua como factor de identificación. Los miembros de una comunidad poseen una conciencia lingüística que les permite realizar los análisis y evaluaciones de las circunstancias sociales y de las formas de prestigio o formas estigmatizadas con las que efectivamente se identifican y solidarizan.

De lo expuesto, se concluye que el esfuerzo de la universidad, en aras de una mayor competencia comunicativa, debe estar orientado hacia la enseñanza de la variedad formal, pues ésta permite la mayor interacción y es la variedad más aceptada socialmente. Además, es la variedad en la que se expresan la mayoría de las prácticas discursivas que en ella se producen.

3. MÉTODO Y PROCEDIMIENTOS

La ponencia aborda el tema de la comunicación escrita en la universidad y propone un modelo integrado. Desde el punto de vista teórico, hay un acercamiento a la realidad

universitaria y a los tres componentes del modelo ofrecido, y desde la perspectiva práctica se estructura una propuesta concreta que integra los conocimientos lingüísticos, las capacidades interactivas y los conocimientos culturales.

La investigación es de tipo descriptivo, explicativo y propositivo. Se parte de un trabajo de campo en el que se describe y explica la realidad universitaria en cuanto a los cursos de lengua y comunicación que ofrecen a los estudiantes de las diversas facultades, escuelas y departamentos. En principio se analizó la orientación que según algunos autores debe tener la producción escrita en la universidad, y a continuación se trabajó con la oferta curricular que, en el área de la comprensión y producción textual, ofrecen cinco universidades nacionales (UCV, USB, UC, ULA y UPEL). Para recabar los datos se utilizó una matriz de Gann, mediante la cual se presentó el tipo de curso que se ofrece, los niveles de profundización, el período académico en el que está ubicado y los objetivos.

Posteriormente, con base en los postulados de Hymes (1972 y 1979) y Saville-Troike (1982), se propone un modelo integral, conformado por tres componentes: lingüístico, interactivo y cultural. Se valora la factibilidad del modelo (recursos humanos y materiales, infraestructura, etc.), se muestran las interrelaciones entre los componentes (lingüístico ↔ interactivo ↔ cultural) y se analizan los alcances y aplicaciones.

4. LA PROPUESTA

4.1. Factibilidad de la propuesta

La propuesta es factible en su ejecución por cuanto se dispone del personal docente adecuado para afrontar la tarea. Además, existen los recursos materiales necesarios y la infraestructura idónea para activar y realizar la propuesta.

4.2. Presentación de la propuesta

La propuesta que se ofrece exige, al menos, dos presupuestos sin los cuales no es posible su realización:

I- El compromiso institucional.

II- La integración de los distintos componentes.

El compromiso institucional (Universidad) es requerido por ser el marco en el que debe funcionar el triángulo académico, esto es, el docente, el alumno y el objeto de conocimiento (producción textual). Ante la necesidad de elaborar un determinado tipo de texto, el compromiso de todos los involucrados propicia la motivación y se facilitan las acciones siguientes.

El segundo, implica romper con la fragmentación que ha privado en las tareas de escritura (con énfasis en los aspectos formales) y propiciar el trabajo de escritura como un proceso integrado, tal como se muestra en el Gráfico 1.

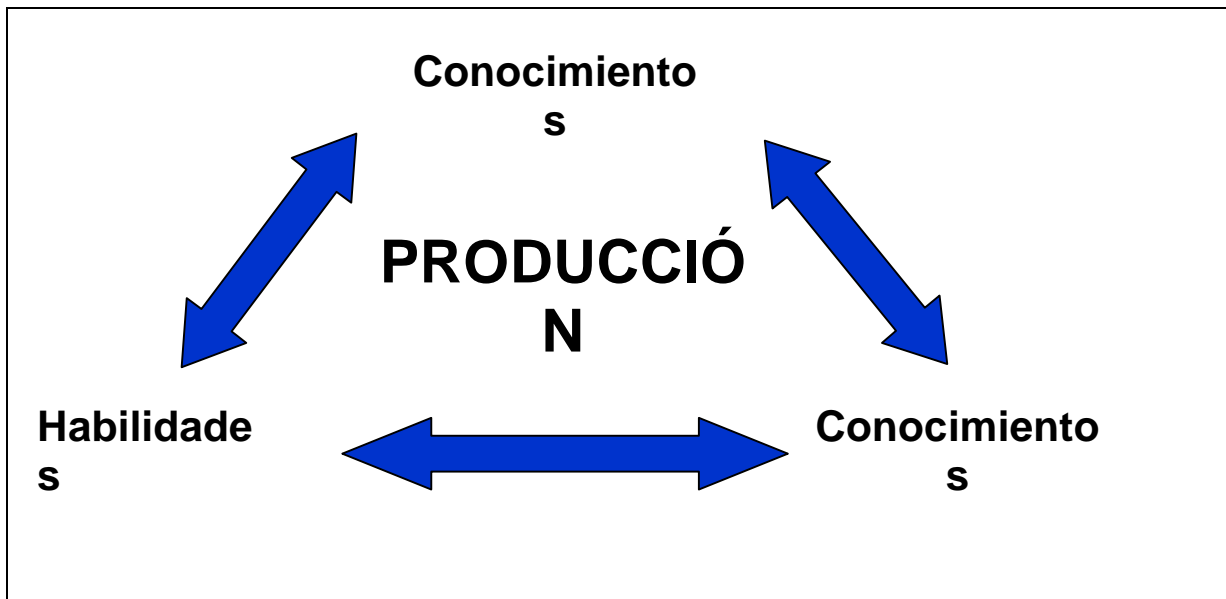


Gráfico 1: Integración de los conocimientos.

Ahora bien, para concretar y ejemplificar la propuesta, partamos de un texto real (el informe), que en distintas facultades (medicina, ingeniería, arquitectura,...) de nuestras universidades se exige con relativa frecuencia. A continuación, y apoyados en las sugerencias que hacen Camps (2003) y Álvarez (2005) sobre la secuencia didáctica, se describen las fases de ejecución de la propuesta.

Fase I: Preparación del trabajo

En esta fase inicial, el docente y los alumnos alcanzan un consenso en cuanto al establecimiento de la tarea que se va a realizar.

1.1. Definir el tema objeto de estudio o el problema que se desea abordar.

Ej. Elaborar un informe a partir de ciertas lecturas, actividades de laboratorio o trabajos de campo.

1.2. Analizar la situación que ha motivado el tema del informe o que ha generado el problema

Ej. Los problemas derivados de la praxis médica en la sala de anestesia.

1.3. Definir los objetivos del trabajo.

Ej. Descubrir las causas que han producido el alto índice de 'coma anestésico'.

1.4. Establecer las maneras como se logrará dicho objetivo.

Ej. (a) Estudio de la historia clínica preoperatoria.

(b) Estudio de las dosis administradas al paciente.

(c) *Análisis de los registros monitoreados.*

(d) *Análisis de las reacciones del paciente.*

1.5. Fijar las pautas para evaluar el aprendizaje alcanzado y la elaboración del informe en su proceso y en el producto final.

Ej. (a) Entrevista y discusión del tema o desarrollo escrito sobre algunas cuestiones relacionadas con el tema.

(b) Evaluación del informe en cuanto a:

- *Los aspectos conceptuales.*
- *Los aspectos gramaticales, semánticos, léxicos y formales.*
- *La estructura textual exigida (el informe).*
- *La variedad formal y el tono académico.*

Fase II: Realización del trabajo

En esta segunda fase, la propuesta se vale de los aportes de la psicología cognitiva y estructura la elaboración del informe (de manera grupal, individual o mixta) con base en la interacción entre docentes-discentes y discentes-discentes. Para ello se recurre a los subprocesos sugeridos en el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981).

2.1. La planificación

- (a) Se leen distintos tipos de informes para familiarizarse con su estructura.
- (b) Se analizan los distintos modelos que puedan encontrarse.
- (c) Se focalizan los elementos esenciales y los secundarios.
- (d) Se elabora una 'estructura tipo' del informe.
- (e) Se decide la estructura que se utilizará en la producción textual.
- (f) Se busca la información, se contrasta y se organiza.
- (g) Se prepara un esquema.

2.2. La textualización

En la textualización, los estudiantes van dando forma al texto tomando en consideración todo lo discutido en la Fase I y en el subproceso de planificación.

La propuesta integrada sugiere tomar en consideración los elementos del evento comunicativo al momento de producir el informe (Hymes, 1972 y 1979).

- (a) Contenido, forma y tono del mensaje.
- (b) El contexto en el que se escribe el informe.
- (c) El propósito que se persigue.
- (d) Los participantes de la comunicación. El destinatario final.
- (e) El tipo de texto que se escribe: sus características, su estructura y sus exigencias.

- (f) Las reglas de interacción.
- (g) Las normas de interacción.

2.3. La revisión

Se trata de una actividad mental compleja, poco enseñada y mal practicada. De hecho, se suele hacer al final del escrito sobre aspectos meramente formales y se desconoce que la revisión debe activarse a lo largo de todo el proceso en una especie de 'monitoreo permanente' entre el escritor, el texto, los procesos involucrados y el contexto.

El estudiante debe realizar la revisión atendiendo a cuatro rubros: el contenido, la estructura, la función y la forma. Sobre estos aspectos ya hubo un consenso en la Fase de Preparación del trabajo y son las pautas discutidas al inicio las que deben servir de guía al momento de revisar la versión definitiva.

Fase III: Evaluación del trabajo

Esta fase permite al docente y a los estudiantes evaluar:

- 3.1. El proceso seguido en la producción del informe.
- 3.2. La interacción que ha existido entre los involucrados en el triángulo didáctico.
- 3.3. La mediación ejercida por el docente.
- 3.4. El informe producido.
- 3.5. Lo aprendido en esta actividad de escritura disciplinar.

4.3. Alcances y aplicaciones de la propuesta

La propuesta, concebida como un modelo comunicacional y funcional, permite la integración de lo lingüístico y la interactivo-cultural. A su vez, la prospectiva en las aulas se entiende en razón de los alcances y aplicaciones técnicas, pragmáticas y explicativas.

Las primeras obligan a no deslindar la lengua (escritura) de la cultura, sino que requiere, necesariamente, de la aprehensión del hecho cultural y los participantes deben dominar, en los actos de habla, lo que se podría denominar una 'competencia cultural'.

La necesidad pragmática hace que los tres componentes (lingüístico, interaccional y cultural) constituyan un todo estructurado e integral que funciona de manera complementaria e interrelacionante. Este pragmatismo está orientado a subsanar el atomismo de otros modelos (tradicional, estructural o generativo-transformacional), pues tanto el conocimiento y comportamiento lingüístico como el socio-cultural se integran mediante el comportamiento interactivo de los usuarios de la lengua escrita.

La necesidad explicativa es la que ofrece mayores problemas e interrogantes por cuanto exige el compromiso institucional, la motivación y el acuerdo de estudiantes y

profesores, el uso de estrategias adecuadas y la interacción de los tres componentes en el proceso enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en la universidad.

5. CONCLUSIONES

Los programas actuales sobre lengua y comunicación que ofrecen las universidades venezolanas, aunque cargados de buenas intenciones, resultan insuficientes para subsanar las carencias que presentan los universitarios. Son parciales en el tiempo, no integran el conocimiento específico de cada saber humanístico o científico y no responden a las prácticas discursivas de la esfera social en la que se desenvuelven, esto es, la comunidad académica.

La propuesta proporciona a los participantes la posibilidad de interactuar con los mecanismos de preparación, realización y evaluación de sus propias producciones escritas, al tiempo que les brinda un escenario y unas situaciones para reflexionar sobre su real situación como usuarios del código escrito.

Ofrece la posibilidad de integrar el saber sobre la escritura, el saber-hacer con la escritura, la parte actitudinal de los involucrados y la valoración de las prácticas discursivas que la comunidad académica requiere en las interacciones sociales, personales y profesionales. Además, constituye una manera de hacer de la escritura una destreza que se adquiere progresivamente y en la que interesan de manera especial los procesos y los progresos de los que escriben.

Se espera que los integrantes de una comunidad discursiva (estudiantes de la universidad) tomen conciencia y fijen posición frente a los diversos entornos (sociales, políticos, económicos, ideológicos, etc.) en los cuales deben hacer uso de su lengua, de tal manera que logren integrar las reglas interactivas y las normas interpretativas en los procesos comunicativos.

En suma, la comunicación escrita debe manifestar y proyectar la adecuación del comportamiento verbal a los contextos sociopolíticos, culturales y/o educativos específicos en los que el individuo interactúa.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADOUMIEH, N. (2007): *Producción de textos escritos en Educación Superior bajo el Modelo Pedagógico Interaccionista*. Trabajo de Grado sin publicación, UPEL, Maracay, Venezuela.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2005): *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- BAUMAN, R. y SCHERZER, J. (Edits.). (1974): *Explorations in the Ethnography of Speaking*. London: Cambridge University Press.
- BAJTIN, M. (1982): *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- BERRUTO, G. (1980): *La variabilità sociale della lingua*. Torino: Loescher Editore.
- CAMPS, A. (Comp.). (2003): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CARLINO, P. (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASSANY, D. (2006): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- CREME, P. y LEA, M. (2000): *Escribir en la universidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- DÍAZ, L. (2000): *Autocorrección y co-corrección: una alternativa didáctica para mejorar la coherencia y la cohesión de los textos expositivos. (Experiencia con alumnos de Educación Superior)*. Trabajo de Grado sin publicación, UPEL, Maracay, Venezuela.
- DI STEFANO, M. y PEREIRA, M. C. (2004): La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. CARLINO (Coord.), *Textos en contextos. Leer y escribir en la universidad* (23-39). Buenos Aires: Lectura y Vida.
- DIJK, T. A. VAN (1983): *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós. (1978).
- FLOWER, L. y HAYES, J. R. (1981): A cognitive Process. Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), pp. 51-72.

- HYMES, D. (1972): Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz y D. Hymes (Edits.), *Directions in sociolinguistics* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- HYMES, D. (1979): "On communicative competence". En V. Lee (Edit.), *Language Development* (pp. 36-62). London: Croom Helm/The Open University. (1971)
- NARVAJA de ARNOUX, E., DI STEFANO, M. y PEREIRA, C. (2002): *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1982): *The Ethnography of communication*. Oxford and New York: Basil Blackwell.

INFLUENCIA SOCIAL DE LOS CÓDIGOS NO VERBALES DE LA REALIDAD DEL DISCURSO PUBLICITARIO EN LA PSICOPATOLOGÍA DEL SIGLO XXI: LA VIGOREXIA

Autor: Carlos Fanjul Peyró

Universidad San Jorge – Zaragoza

cfanjul@usj.es

Área Temática: Comunicación y Educación

RESUMEN

La apariencia y características físicas de los modelos publicitarios es un aspecto no verbal del mensaje comercial que influye socialmente y que puede llegar a afectar determinadas percepciones, actitudes y comportamientos del receptor. La vigorexia es una reciente psicopatología que provoca, en quienes la sufren, alteraciones en su percepción somática con cuadros depresivos y obsesivos. Por su influencia y repercusión social, la publicidad de determinados productos y los modelos allí representados, parecen erigirse como uno de los factores del macroentorno social que influye en el origen y desarrollo de esta nueva patología.

1. LA SEMIÓTICA PUBLICITARIA: EL PROCESO DE SIGNIFICANCIA

La creación de sentidos y significados que conlleva el lenguaje publicitario, ha sido estudiada, tanto desde los principios de la semiología de Saussure (corriente europea), como de la semiótica de Peirce (corriente americana). Ésta última, aunque guarda principios comunes con su homóloga europea, se distancia de la misma tanto en su concepción del signo como en la concepción del significado. Peirce define el signo según una triple relación (signos de sí mismos, signos en relación al objeto y signos en relación con el sujeto) que da lugar a la triple distinción en el lenguaje entre sintáctica, semántica y pragmática. La sintáctica se ocuparía de los significantes y los problemas de transmisión de la información (codificación, canales...), la semántica del significado y la pragmática de cómo la comunicación afecta a la conducta, es decir, de los efectos de la comunicación. En función de esta tríada relacional, la

concepción de “significado” se modifica en cuanto que éste dependerá del marco en el que se dé la situación comunicativa y de la experiencia sociocultural de los actantes (Peirce, 1986).

Desde esta perspectiva, la comunicación, y por ende la comunicación publicitaria, se concebiría como una orquesta; un todo compuesto por un conjunto de partes que se influyen unas a otras generando una “pieza única” (su sentido). El mensaje que emite un sujeto, creado a través de una serie de significantes a los que les corresponden una serie de significados, será influido a su vez por otros componentes (tales como el contexto donde se produce la comunicación, la cultura en la que se inserte el sujeto, la entonación con la que se emita, la expresión facial con la que se diga, etc.) que también formarán parte del mensaje final y, en conjunto, configuran el sentido final de la comunicación. Estamos ante un paradigma sistémico; un sistema abierto caracterizado por la totalidad, la retroalimentación y la equifinalidad (Martín Serrano, 1982; Bateson, 1994).

La significación (entendida como la relación entre un significante y un significado) se produce gracias al proceso de *significancia*, que es definida por Eguizábal y Caro (1996) como el efecto de sentido que se produce por el juego de los significantes dentro de un enunciado. Es cierto que resultaría difícil transmitir o estructurar la realidad si no se contara con unos significantes asociados a unos significados, gracias a lo cual poder expresar pensamientos y comunicar. Pero, el sentido de todo ello se consigue cuando los significantes se unen en una cadena y se entrelazan (efecto recíproco de los significantes o proceso de *significancia*).

Trasladando los principios de la semiótica al campo audiovisual, y aplicándolos a las características propias del lenguaje publicitario, la semiótica adquiere una mayor magnitud y riqueza al ir más allá del estudio de las funciones de la imagen, investigando y profundizando en el modo de producción de sentido. Aplicado al campo comercial, estudiaría la manera en que los mensajes publicitarios provocan significaciones, es decir interpretaciones.

En los anuncios, el producto publicitado tiene poco valor *per se*. Su verdadera riqueza viene conferida por los elementos que le rodean, le arropan y le confieren, casi en un proceso simbiótico, todo un conjunto de valores connotativos, simbólicos y laudatorios, que imbricados armónicamente en este sistema, consolidan el genuino sentido publicitario, metamorfoseando así el producto objetivo en un estandarte de gran valor simbólico y social.

“Las mercancías exaltadas por la publicidad se comportan como “signos de” hasta el punto de llevarnos a replantear la caracterización de la sociedad de consumo como “sociedad de consumo de signos”. [...] estas formalizaciones publicitarias, aparte de erigirse como una metaisotopía por su presencia recurrente, le confieren al producto todas las connotaciones positivas y prestigiosas de los productos semióticos utilizados. [...] La existencia de esta metaisotopía significa que el consumidor consume signos y que, consecuentemente, es suficiente para desarrollar su personalidad que los productos comprados sean materias significantes.”¹

2. CÓDIGOS NO VERBALES DE LA REALIDAD EN EL MENSAJE PUBLICITARIO

La comunicación no verbal en el mensaje publicitario constituye un conjunto de signos que habitualmente se asume en los trabajos semióticos como parte del componente icónico. En la escenificación del producto, algunos de sus componentes, como el uso del mismo y las relaciones sociales –representación de un grupo o una relación- y la situación del producto en el espacio y lugar, remiten directamente al campo de la comunicación no verbal.

La publicidad, al tratar de simular o recrear, en la mayoría de sus piezas, situaciones o historias en las que participan personas que interactúan, bien entre sí o bien con el espectador-receptor, plasma y hace uso de la comunicación no verbal humana en la elaboración de sus mensajes. Sin embargo, si se entiende la comunicación no verbal como lenguaje corporal humano exclusivamente, se descartan otros lenguajes no verbales (narrativa audiovisual, tipografía, etc.) para centrarse fundamentalmente en la presencia de personas y su relación con otros objetos, otras personas y con el entorno en los anuncios publicitarios (caracterización, movimientos, contexto físico...).

Para conseguir su significación global, la publicidad se sirve de los códigos propios del lenguaje fílmico, dentro de los cuales podemos distinguir entre códigos de la realidad y códigos del discurso. Los primeros hacen referencia a aquellos que se vinculan directamente con el ser humano y que comprenderían tanto los códigos verbales (discurso de los sujetos en escena) como los no verbales (gestos, expresión facial, apariencia física, posturas, etc.). Y por códigos del discurso se entienden todos aquellos elementos propios del lenguaje audiovisual (encuadres, planos, tomas, iluminación, movimientos de cámara...). Sin poner en duda la necesidad y riqueza de ambos códigos, hay que resaltar que el mayor peso connotativo

¹ SÁNCHEZ, L. (1997), *Semiótica de la publicidad. Narración y discurso*. Madrid: Síntesis, pp. 312-313.

(sígno y simbólico) del mensaje publicitario es generado a través de los códigos no verbales de la realidad.

Las historias publicitarias protagonizadas por hombres y/o mujeres exigen un especial cuidado de aspectos tales como las características y atractivo físico de los personajes, la kinésica, los artefactos que portan o manipulan, la proxémica entre ellos o el contexto donde se enmarque la historia. La cuidadosa preparación y selección de estos componentes no verbales de la realidad busca aproximarse y alcanzar, en la mayor medida posible, el objetivo, efecto y respuesta publicitaria deseada junto con la transmisión de valores, ideales y modelos de conducta perseguidos. Todo lo que se dice y lo que no se dice, todo lo denotativo y lo connotativo, todo lo objetivo y subjetivo queda construido y estudiado para conseguir un mensaje claro, directo y persuasivo (Ferrés, 1994; Pérez Ruiz, 1979).

El aspecto físico de los protagonistas de un anuncio es una variable no verbal que forma parte del constructo significativo del mensaje publicitario y que se estudiará en función de la finalidad persuasiva perseguida. Así, en la publicidad de determinados productos, se pueden encontrar modelos esculturales cuyo atractivo físico es utilizado bien como ideal a alcanzar a través del producto anunciado, o bien como reclamo de atención, factor de influenciabilidad o elemento que ayuda en la percepción de credibilidad del mensaje. El culto al cuerpo como valor cultural de la sociedad actual queda también reflejado, evocado y potenciado con la utilización publicitaria de modelos ideales que transmiten, connotativa y sígnicamente, una serie de valores materialistas y hedonistas propios de la sociedad de consumo en la que nos encontramos. El atractivo físico de los protagonistas de este tipo de anuncios deja de ser “modelo” para convertirse casi en obligación, en deber, en el nuevo canon de belleza a seguir.

3. UNA NUEVA PSICOPATOLOGÍA SOCIAL: LA VIGOREXIA

No es de extrañar que el origen del culto al cuerpo se manifieste más en el hombre; la fuerza, el vigor y el desarrollo muscular parecen valores que se han vinculado siempre culturalmente al género masculino y, aunque las sociedades hayan evolucionado y conseguido una mayor igualdad de género, este estereotipo masculino sigue teniendo vigencia en nuestros días. En el siglo XXI, el aspecto físico masculino ha adquirido unas proporciones como jamás tuvo en la historia occidental. La forja de un cuerpo masculino vigoroso y agradable comienza a poseer connotaciones y significaciones más allá de la salud y de la higiene; se transforma en símbolo y estereotipo de valores como carácter, armonía, éxito y poder.

La vigorexia (obsesión por el culto al cuerpo) o “complejo de Adonis”² es una psicopatología relativamente nueva. Se cree que se origina a partir del *boom* de los gimnasios en la década de los 80 y que a lo largo de los últimos años ha ido en aumento, debido a los cánones estéticos dictaminados por los nuevos tiempos y potenciados a través de los medios de comunicación de masas y la publicidad, que nos muestran hombres con cuerpos prácticamente inalcanzables. La vigorexia se manifiesta, principalmente, en la potenciación y el desarrollo muscular; por ello, los afectados son en su mayoría hombres. Así como la búsqueda de la extrema delgadez, propia de la anorexia, se ha desarrollado más en las mujeres, la consecución de un cuerpo musculoso y magro se ha potenciado más en los hombres.

Los sujetos vigoréxicos buscan alcanzar el “cuerpo perfecto” a cualquier precio; no dudan en pasar horas y horas entrenando en el gimnasio, sacrifican su alimentación en pos de una comida monótona, sosa, pero eso sí, baja en grasa y rica en proteínas, y para ellos el consumo de sustancias sintéticas (anabolizantes y esteroides) con el fin de obtener más músculo no supone ningún problema. La creciente preocupación por el aspecto físico entre los hombres, unida a las creencias sobre los beneficios sociales de tener un “cuerpo perfecto”, provoca nuevas necesidades dirigidas a la consecución de ideales estéticos socialmente establecidos que responden más a criterios mercantilistas que de salud y bienestar (Baile, 2005).

Los vigoréxicos suelen ser hombres entre 18 y 35 años, de baja autoestima, poco maduros, muy exigentes consigo mismo y que piensan que tienen escaso atractivo o un atractivo mejorable. Los más jóvenes (entre los 16 y 21 años), con los problemas de identidad, autoestima y aceptación propios de la adolescencia, son el principal grupo de riesgo para caer en los cuadros obsesivos y patológicos más comunes de la vigorexia. Cuando la patología ya es manifiesta, los vigoréxicos presentan un cuerpo con un exagerado desarrollo muscular, pero su distorsión de la imagen corporal hace que ellos se sigan viendo pequeños, delgados y débiles.

Esto es, en esencia, lo que padece una persona vigoréxica; concibe que el origen de todos sus problemas o desgracias reside en su constitución corporal y considera que esforzándose y mejorándola conseguirá solucionarlo. Sin embargo, a pesar de sus logros

² Se denomina “Complejo de Adonis” en alusión al dios sirio (incorporado y popularizado posteriormente por la mitología griega) que se caracteriza por ser eternamente joven y sumamente hermoso. Su nombre se suele usar en referencia a un hombre joven y atractivo, a menudo con la connotación de vanidad inmadura.

físicos, el vigoréxico sigue observando deficiencias en su aspecto y vuelve a refugiarse en la práctica de ejercicio y el consumo de anabolizantes como remedio. Realmente, lo que no percibe es que el verdadero problema no radica en su cuerpo, sino en su mente. La obsesión le ha cegado y no le permite ni comprender su realidad somática ni entender que la perfección física no va a poner fin a sus preocupaciones o angustias vitales.

4. INFLUENCIA DEL ASPECTO FÍSICO DE LOS MODELOS PUBLICITARIOS EN EL DESARROLLO DE LA VIGOREXIA

El aspecto físico de determinados modelos publicitarios constituye un código no verbal del mensaje comercial que participa activamente en el proceso de significancia y que atribuye al producto anunciado una serie de valores que transmutan el sentido final de la comunicación. Los cuerpos magros y musculados de los modelos masculinos que imperan en determinados tipos de anuncios, transmiten un paradigma estético de belleza al que van ligados, de forma connotada, valores socialmente deseables tales como el éxito, el poder, el estatus o el sexo. Este aspecto físico masculino promulgado masivamente por la publicidad y los medios, es interiorizado, elevado y buscado por los hombres, ya sea de forma consciente o inconsciente. Cuanto más alejado está este ideal de su realidad corporal, más insatisfechos se sienten y piensan que, aproximándose a él, conseguirán restablecer la seguridad en sí mismos, obteniendo así éxitos a todos los niveles.

En la actualidad, la preferencia sobre el cuerpo masculino mediático y publicitario parece ser el modelo denominado como *fitness*: mesomorfo, atlético y sin grasa. Los hombres que tienen esta apariencia son considerados bellos, atractivos y con éxito a todos los niveles (económico, personal y social). La difusión de este modelo masculino fuerte y atlético como prototipo de salud y éxito, puede llegar a causar una obsesión por el culto al cuerpo y una frustración en hombres y adolescentes, cuya complejidad no se adapte a estos cánones.

Para estudiar la influencia de la apariencia y características físicas (códigos no verbales de la realidad) de los modelos publicitarios masculinos en un público adolescente³, se decidió realizar un estudio experimental con estudiantes de primero de bachillerato (15-17 años) que permitiera comprobar la incidencia de estos aspectos sobre su valoración y autopercepción corporal (principal aspecto sintomático que influye en el desarrollo de la

³ Ya que son los jóvenes la parte de la población de las sociedades actuales más vulnerable a caer en una cultura somática y, por tanto, en desarrollar la psicopatología vigoréxica.

vigorexia). Para ello, se confeccionaron dos bloques de anuncios publicitarios: uno donde primaban los anuncios con imágenes de modelos masculinos definidos y musculados (Bloque C), y otro, donde se mostraban imágenes publicitarias neutras no asociadas a este cuerpo masculino (Bloque N). El planteamiento de la prueba consistió en dividir el grupo de adolescentes, en dos subgrupos: un grupo experimental (49 alumnos, a los que se les proyectaron las imágenes del “Bloque C”) y otro de control (42 alumnos, que observaron la publicidad del “Bloque N”). Tras el visionado se les entregó a ambos grupos una misma encuesta que buscaba valorar la influencia de los modelos publicitarios en la autopercepción y valoración corporal.⁴ Algunos de los resultados más significativos fueron los siguientes:

Satisfacción con su propio cuerpo/aspecto (chicos que visionaron el Bloque C)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco/Nada	10	20,4	20,4	20,4
	Normal	29	59,2	59,2	79,6
	Mucho/Bastante	10	20,4	20,4	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Satisfacción con el propio cuerpo/aspecto (chicos que visionaron el Bloque N)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco/Nada	2	4,8	4,8	4,8
	Normal	15	35,7	35,7	40,5
	Mucho/Bastante	25	59,5	59,5	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Cuando se analiza la variable de satisfacción con el propio cuerpo y atractivo físico, se comprueba cómo los adolescentes que visionaron la publicidad cargada de modelos masculinos musculados y definidos, valoraron su propio aspecto, mayoritariamente, como “normal” (59,2%), mientras que el otro grupo valoraba la misma cuestión como “mucho/bastante” satisfecho (59,5%). Hay que destacar el significativo hecho de que, en el primer grupo, se refleja un porcentaje relevante de chicos “poco o nada” satisfechos con su cuerpo y apariencia (20,4%) frente al 4,8% que se percibieron igual dentro del grupo de chicos que vieron publicidad neutra.

⁴ Cfr. FANJUL, C. (2007), *La apariencia y características físicas de los modelos publicitarios: códigos no verbales de la realidad en el discurso publicitario, como factor de influencia social mediática en la vigorexia masculina*, Tesis Doctoral, Universitat Jaume I.

Parece confirmarse pues, que la visión de modelos publicitarios masculinos, musculados y definidos, sí que repercute significativamente en la percepción y evaluación del propio cuerpo y aspecto por parte de los chicos adolescentes, valorándolos de forma más negativa. También se confirmó en este estudio cómo el cuerpo *fitness* era el modelo publicitario al que más se le vinculaban connotaciones de éxito y era el más deseado como referente de ideal estético a alcanzar.

5. CONCLUSIONES

Esta comunicación pretende llamar la atención sobre tres aspectos fundamentales: destacar el rol que juegan los códigos no verbales de la realidad en el proceso de significancia publicitaria, consiguiendo la fusión connotativa de valores subjetivos al producto anunciado, modificando con ello el sentido global del mensaje; ver cómo la presión de la publicidad y los medios sobre determinadas “normas sociales” transmitidas a través de éstos códigos, puede desempeñar un papel trascendental (aunque no decisivo) a la hora de fomentar determinadas obsesiones o frustraciones psicológicas que deriven en problemas graves de salud, tales como la vigorexia; y, finalmente, que sirva para reflexionar sobre la importancia que todas estas cuestiones deberían tener en el ámbito de la enseñanza, ya que son los jóvenes el principal público de riesgo en este tipo de patologías, debido a que son fácilmente impresionables, manejables e influenciables. Se considera que, al igual que se enseña en las escuelas a valorar, analizar y criticar obras de arte o textos literarios de creaciones consideradas de “alta cultura”, no se debería olvidar que los jóvenes, de lo que se están empapando diariamente, es de publicidad, de cine, de videojuegos o de música, y no se les enseña ni se les dan las herramientas necesarias para que sean capaces de abordar y de enfrentarse a estos mensajes de “cultura popular” de forma crítica y analítica.

6. BIBLIOGRAFÍA

BAILE, J. J. (2005): *Vigorexia. Cómo reconocerla y evitarla*. Madrid: Síntesis.

BATESON, G. [et. al.] (1994): *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.

EGUIZÁBAL, R. y CARO, A. (1996): *Medición, investigación e información de la publicidad*. Madrid: Comunicación 2000.

FANJUL, C. (2007): *La apariencia y características físicas de los modelos publicitarios: códigos no verbales de la realidad en el discurso publicitario, como factor de influencia social mediática en la vigorexia masculina*, Tesis Doctoral, Universitat Jaume I.

FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.

MARTÍN SERRANO, M. (1982): *Teoría de la comunicación I*. Madrid: Alberto Corazón editor.

PEIRCE, C. S. (1986): *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

PÉREZ RUIZ, M. A. (1979): *El mensaje publicitario y sus lenguajes*. Madrid: Instituto Nacional de Publicidad.

SÁNCHEZ, L. (1997): *Semiótica de la publicidad. Narración y discurso*. Madrid: Síntesis.

PRAXIS DIDÁCTICA DE LA GDO EN LA PUBLICIDAD Y LAS RELACIONES PÚBLICAS: ANÁLISIS DE CASOS EN TRES ÁREAS ACADÉMICAS

Autores: Carlos Fanjul Peyró

María José Pérez Serrano

Francisco Cabezuelo Lorenzo

Universidad San Jorge (Zaragoza)

cfanjul@usj.es

Área Temática: Comunicación y Educación

RESUMEN

Hace ya una década, la *Declaración de Bolonia* señalaba que la Guía Docente (GDO) debía constituirse en una herramienta básica del nuevo *European Credit Transfer System* (ECTS) con el fin de “promover la cooperación europea en garantía de calidad mediante el desarrollo de metodologías y criterios comparables”. Por otra parte, en diversos foros relacionados con los estudios de comunicación se hace patente una carencia metodológica singular. Aunando estos elementos se plantea una aplicación, con enfoque cuantitativo, del instrumento enunciado a tres áreas concretas de los estudios de Publicidad y Relaciones Públicas: Creatividad Publicitaria, Relaciones Públicas y Empresa Comunicativa. El objetivo no es otro que plantear un paradigma analítico en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

1. INTRODUCCIÓN

Partiendo de la *Declaración de Bolonia*, este nuevo modelo universitario busca revivir aquello de lo que su semántica hacía gala: un modelo universal con una trascendental repercusión de las metodologías de enseñanza-aprendizaje. En el campo específico de las ciencias de la comunicación, con un currículum epistemológico necesariamente joven, se demandaba una concepción vanguardista y una práctica pegada a una realidad laboral cambiante. Más aún si nos centramos en el área de la Publicidad y las Relaciones Públicas, donde es imprescindible hacer entender al discente que la globalización convierte en necesaria la diferenciación y el posicionamiento sólido de productos, servicios y organizaciones. Ambas

circunstancias, junto a una política universitaria que lleva por bandera el progreso constante, han motivado la puesta en marcha de la guía docente como un instrumento imprescindible en el desempeño académico diario, ordenado y planificado.

2. PILARES DISCURSIVOS

2.1. Fundamentación metodológica

Con estas premisas, la hipótesis de partida de esta comunicación es la siguiente: el EEES no significa, solamente, la búsqueda de un lugar de encuentro común y unas reglas básicas de entendimiento para las universidades europeas, sino que implica una transformación en los planteamientos didácticos. El objetivo marcado se contempla con la exposición de tres casos concretos: Creatividad Publicitaria, RRPP y Empresa Comunicativa, en donde la guía docente es un medio básico y temporalmente primigenio en el decurso temporal de explicaciones, actividades y progreso académico. Esta comunicación ha de ser entendida metodológicamente a partir de la definición de didáctica y de la idea de “coreografía didáctica” de Zabalza. Después se plantearán sus bases conceptuales y para terminar, siguiendo el estudio de casos, trataremos de llevar a cabo el análisis cualitativo y cuantitativo de los aspectos más destacables que se recogen en la GDO.

2.2. Bases conceptuales

2.2.1. La guía docente (GDO) en el EEES

Tal vez, el término Guía Docente resulte un “neologismo” eufemístico asociado al tradicional “programa” de la asignatura. Y aunque es cierto que la GDO incluye el temario de la materia, su pretensión es mucho más amplia ya que, según Salinas y Cotillas, “si en otro tipo de planificaciones, el eje se situaba sobre el contenido (selección de contenidos, su estructura y distribución en el programa, criterios para su evaluación), en este caso el eje es doble: el contenido y el trabajo del estudiante alrededor de ese contenido. Situar como un referente básico el cálculo sobre el trabajo que un estudiante habrá de realizar sobre una asignatura o módulo para disponer de las mayores garantías de superarlo con éxito significa, por una parte el introducir la filosofía de plantear el aprendizaje como elemento sustantivo del diseño de la enseñanza y, por otra, se trata de uno de los elementos que necesariamente habrán de derivar del intercambio y trabajo en equipo del profesorado de un mismo curso” (Salinas *et al.*, 2006: 8-9). La guía docente es un documento de índole semipúblico¹, en que se

¹ Es público para el total de la comunidad universitaria, pero no tiene la obligación de estar sometido a cualquier tipo de publicidad oficial.

detalla la planificación de una asignatura basada en los principios que guían el proceso de Convergencia en la creación de un EEES, que se constituye en un instrumento de transparencia, fácilmente comprensible y comparable, entre las diferentes universidades.

2.2.2. La Publicidad y RRPP en el contexto de los estudios de Comunicación

La reciente coyuntura por la que atraviesan los planes de estudios universitarios condiciona inevitablemente la concepción, estructura y desarrollo de la docencia en Comunicación. El actual proceso de convergencia europea es el responsable de estos cambios y para su adaptación se toman, como principal referencia, los trabajos desarrollados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

En el *Libro Blanco de los Estudios en Comunicación* realizado por la ANECA se realiza un análisis en profundidad de la situación europea de las titulaciones en Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y RRPP. Esta propuesta establece que la estructura de grado para la titulación en Publicidad y Relaciones Públicas debe partir de cuatro perfiles profesionales y cuatro bloques temáticos específicos². A partir de ellos se van vertebrando los conocimientos disciplinares (el “saber” necesario) y las competencias profesionales (el “saber hacer”), estableciendo con ello tanto las competencias académicas generales y específicas a desarrollar en cada materia. Este nuevo planteamiento condiciona la necesidad de la elaboración y el desarrollo de unos nuevos objetivos, una estructura general de los estudios, una redistribución de contenidos y una asignación de créditos europeos (ECTS).

3. APLICACIÓN EN TRES ÁREAS ACADÉMICAS

3.1. Elementos constitutivos de la GDO

Entre los elementos básicos de la guía ajustada a la normativa general, que, en concreto, se utiliza como base de los estudios de Publicidad y Relaciones Públicas en las materias que se presentan este trabajo, se encuentran los siguientes:

- Los datos de la asignatura (con el detalle de los créditos ECTS que tiene la materia en el conjunto de los estudios³), del centro y del profesor.

² Perfiles profesionales: Director de comunicación, Investigador y Consultor estratégico en publicidad y relaciones públicas; Investigador, planificador y comprador de medios; Creativo y diseñador; Gestor de comunicación corporativa.

³ En el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre (BOE 224, de 18 de septiembre de 2003), por el que se establece el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), se afirma que dicho sistema proporciona herramientas para la comparación, la transparencia y facilita el dinamismo de la movilidad nacional e internacional.

- Una breve descripción de la asignatura, así como los requisitos previos necesarios para cursarla.
- A continuación se señalan los objetivos asignados a la materia, expresados en términos de competencias genéricas y específicas, siguiendo las indicaciones que aparecen en el Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el EEES (MECD, 2003). Para Lasnier, una competencia es “un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidad y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos, utilizados eficazmente en situaciones que tenga un carácter común”.
- Asimismo, se detallan los contenidos de la materia (programa), así como la praxis didáctica presencial (previsión de actividades teórico-prácticas en clase) y el volumen de estudio personal y trabajo autónomo del alumno (fuera de clase) en forma de previsión horaria.
- De la misma forma, contiene una serie de propuestas metodológicas para facilitar al estudiante el desarrollo de un proceso de aprendizaje autónomo y orientado a la adquisición de competencias. Esa metodología se sintetiza en la aplicación de una serie de estrategias de enseñanza-aprendizaje que se concreta en una secuencia de actividades.
- También recoge los métodos de evaluación del aprendizaje y el cuadro que representa cómo se van a llevar a cabo los cálculos para la obtención de la nota final.
- Por último, se incluyen los recursos bibliográficos (básicos, imprescindibles, necesarios, recomendados), hemerográficos, digitales, etc., así como es potestativa la aparición de un apartado con otras informaciones de interés.

3.2. Análisis de casos

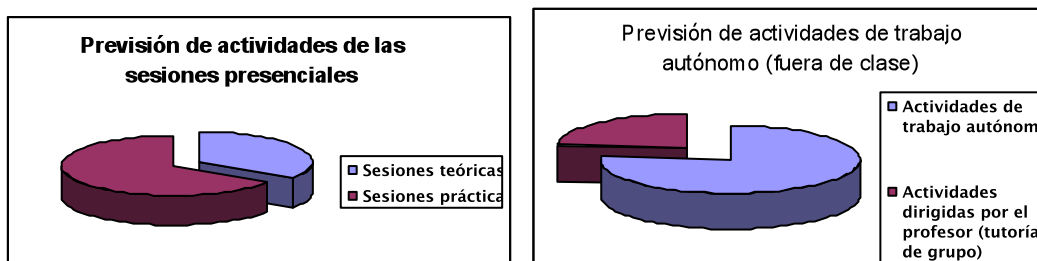
Con el fin de clarificar el análisis vamos a desglosar la disección de las tres materias en tres apartados: el primero, en que se describe brevemente la asignatura de la que estamos tratando; un segundo apartado en que, a través de gráficos, veremos cómo se distribuye el

trabajo del alumno y cómo se hace la evaluación, y, un último apartado, en que se extraen unas breves conclusiones. Estos son los detalles:

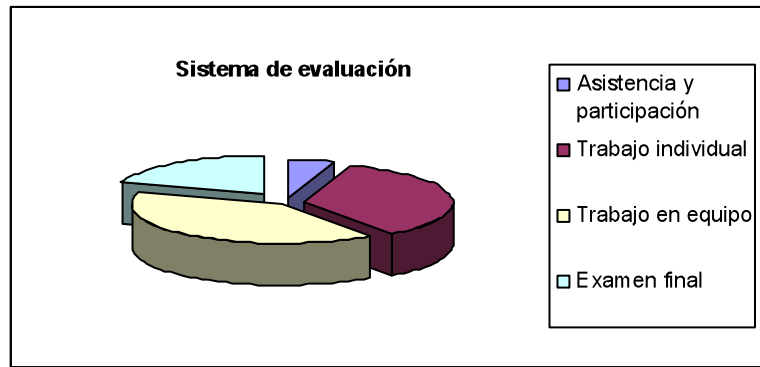
Asignatura	Tipo	Curso y estudios	Periodo lectivo	Horas de clase (teórica)	Horas de clase (prácticas)	Horas de trabajo autónomo	Horas totales	Créditos ECTS
Creatividad Publicitaria	Troncal	3º de Publ. y RRPP	1er. cuat.	15,5	29,5	80	125	5
Relaciones Públicas	Troncal	3º de Publ. y RRPP	1er. cuat.	22,5	22,5	55	100	4
Empresa Comunicativa	Obligatoria	3º de Publ. y RRPP	2º cuat.	38	30	82	150	6

a) Creatividad Publicitaria

La asignatura de Creatividad Publicitaria I está orientada hacia el desarrollo y la potenciación de las capacidades intelectuales y artísticas, que el alumno necesitará para la realización profesional de campañas de comunicación eficaces. Se fomentarán aspectos tales como la innovación, la originalidad, la adaptación estratégica y la diferenciación formal, aplicados a los diferentes ámbitos en los que el profesional en comunicación interviene de forma activa, tanto en el campo de la publicidad como de las relaciones públicas. La trascendencia de esta asignatura, dentro del plan de estudios de la titulación, estriba en la capacidad que aporta la creatividad a la hora de generar ideas que permitan diferenciar, personalizar y aportar valores extrínsecos a un producto, marca, empresa u organización. La distribución del volumen del trabajo del alumno en esta materia responde a los siguientes gráficos:



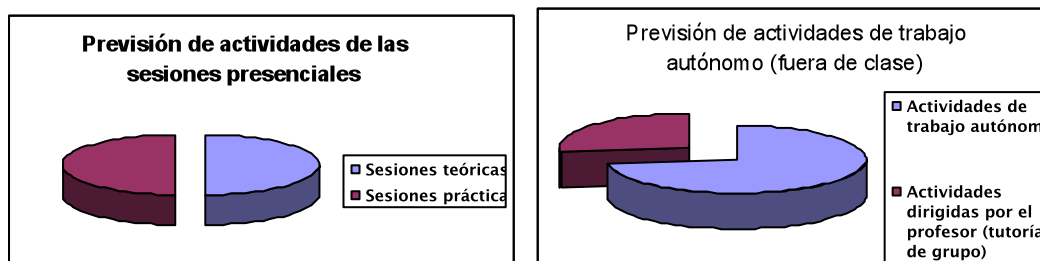
Seguindo la guía docente, la evaluación se divide en examen final y evaluación continua (que incluye “asistencia y participación”, “trabajo individual” y “trabajo en equipo”):



De todo ello, se desprende que la asignatura de Creatividad Publicitaria implica una aplicación eminentemente práctica de las bases teóricas expuestas en clase, portando así esta primera el peso específico de la asignatura (80 % de la nota final).

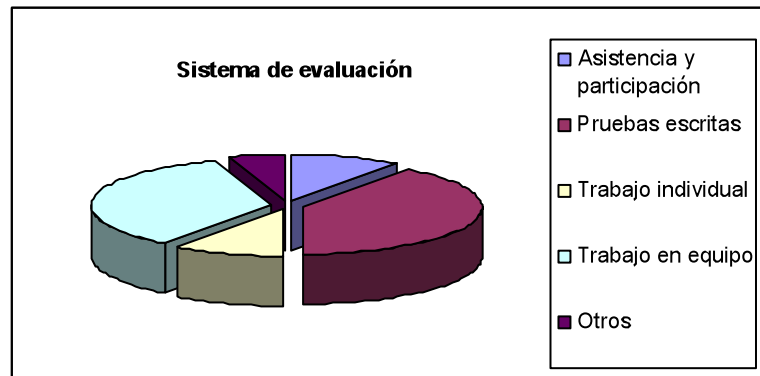
b) Relaciones Públicas

El curso de RRPP ofrece una visión integral de la gestión de la comunicación en las organizaciones (empresas o instituciones) con sus públicos a través de diferentes estrategias, acciones y herramientas junto con la evaluación de las mismas para medir su efectividad. La asignatura busca comprender las principales corrientes y teorías pasadas y actuales en el mundo de las RRPP y la comunicación institucional, analizar el rol del profesional de las RRPP, haciendo hincapié en el valor social de la profesión, desarrollar planes de comunicación, poner en práctica las fases de planificación estratégica de un plan de comunicación integral, analizar y realizar la ejecución de algunas tareas comunicativas relevantes: relaciones con los medios de comunicación, asuntos públicos, comunicación de crisis o comunicación interna. La distribución del volumen del trabajo del alumno en esta materia responde a los siguientes gráficos:



Seguindo la guía docente de esta materia, existen dos tipos de evaluaciones: la llamada “evaluación continua” (que se presenta en el gráfico e incluye “asistencia y participación”, “pruebas escritas”, “trabajo individual”, “trabajo en equipo” y “otros”) y una

evaluación específica para alumnos que no asisten regularmente a clase. Se muestra, a continuación, la distribución de métodos de evaluación dentro del primer sistema:



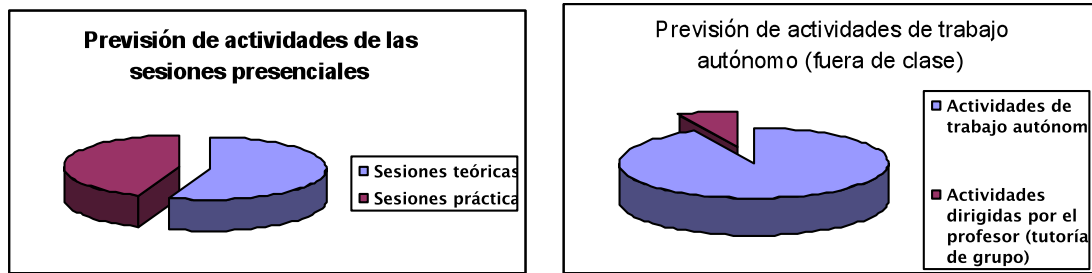
La revisión de la GDO manifiesta la necesidad de mantener un equilibrio entre los fundamentos teóricos de la asignatura (45 % de la nota final), que se evalúan a través de un test y un trabajo voluntario sobre Historia de las RRPP, y las aplicaciones prácticas (45% de la nota final). Para eso se desarrolla un proyecto de grupo, sobre un caso real, y un trabajo individual, dirección y organización de un microevento. Paralelamente, hay que destacar la buena acogida de esta propuesta por parte del alumnado que valora muy positivamente este equilibrio teórico-práctico.

c) Empresa Comunicativa

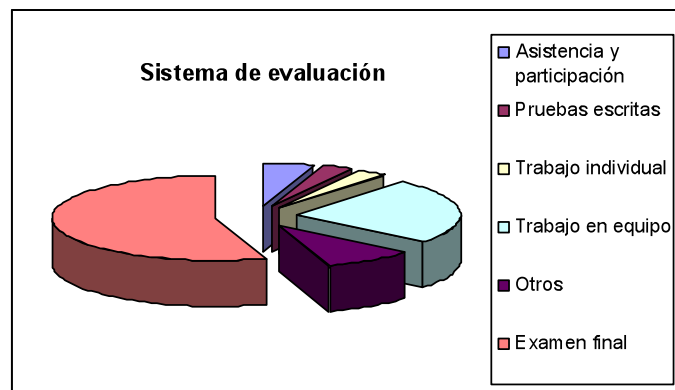
Esta asignatura permite plantear un marco conceptual de la empresa de comunicación incidiendo en la publicidad desde una doble óptica: como fuente primordial de ingresos de las empresas periodísticas y audiovisuales y como objeto mismo de la actividad empresarial; y, simultáneamente, comprender la dinámica económica, la dirección y la gestión de las sociedades cuyo fin es la información en sus distintas formas y soportes, profundizando en los procesos de crecimiento externo, como paradigma de los actuales cambios en el mercado de la información. El acercamiento cognitivo, gnoseológico y práctico a estas organizaciones permite al estudiante, en un primer nivel, obtener la base imprescindible para la asignatura de Estructura de los Medios Publicitarios y, al futuro publicista, adquirir un espíritu crítico e integrarse con éxito en un entorno laboral complejo.

Entre las competencias específicas de esta asignatura destacan: “seleccionar paradigmas empresariales que sirvan para una ulterior abstracción conceptual de la empresa de comunicación” y “analizar e interpretar procesos de crecimiento externo de las empresas de comunicación tanto españolas como extranjeras, sirviendo de escalón inicial para entender el magma accionarial del mapa de medios”.

La distribución del volumen del trabajo del alumno en esta materia responde a los siguientes gráficos:



Siguiendo la guía docente, la evaluación se divide en examen final y evaluación continua (que incluye “asistencia y participación”, “pruebas escritas”, “trabajo individual”, “trabajo en equipo” y “otros”):



De todo ello, se pueden extraer dos conclusiones básicas: la primera es que la planificación de la guía docente de la asignatura responde a los parámetros cuantitativos marcados por el EEES; la segunda es que se trata de una asignatura tradicionalmente considerada como teórica y, aún así, el peso específico de las prácticas queda patente.

4. CONCLUSIONES

Nuestra hipótesis de partida se corrobora. Y, además, señalamos los siguientes correlatos:

- a. Respecto a la novedad: la guía docente rememora al tradicional programa de la asignatura, así como a la descripción de unidades didácticas⁴ que se emplean en otras fases del proceso formativo reglado, pero, sin duda, es un instrumento más completo y más útil.

⁴ Una unidad didáctica es un conjunto organizado, integrado, secuencial y estructurado de objetivos, contenidos, metodologías, actividades y recursos didácticos, que tienen sentido por sí mismos y que facilita a los estudiantes el aprendizaje (Instituto De Ciencias de la Educación, 2006: 14).

- b. En cuanto al compromiso: la GDO, efectivamente, resulta ser un pacto, una pauta, pero no se debe confundir con un contrato inviolable. Ya que la dinámica de la clase es la que debe marcar, siempre, la coherencia y la aplicación de los principios presentados en la guía.
- c. Sobre la libertad del profesor: aunque la GDO es un marco de actuación, nunca debe servir para menoscabar el derecho constitucional de la libertad de cátedra del docente. Ni tampoco confundir su actividad y dedicación que es –y no se debe olvidar nunca- la de enseñar.

En esta comunicación se ha pretendido estimular el debate analizando la nueva realidad y entramado educativo fruto del nuevo EEES, aunque no se han entrado en los “pros” y “contras” que señalan, por ejemplo, que, “de una parte, en la GDO se encuentra la atribución de un valor exclusivamente burocrático, encorsetador y tecnológico de la acción docente, y de otra, en una visión más constructiva, y yendo más allá del propio modelo formal-material de guía, el considerarla como una oportunidad, que, en muchos casos, se da por primera vez en el ámbito universitario, de aplicar a la docencia un estilo de trabajo moderno, en equipo y favorecedor de la calidad” (Cfr. Carrión Martínez, 2006, en línea).

La meta final es que nuestra aproximación permita, a posteriori, la aplicación de los conceptos apuntados a otras áreas vinculadas al campo de estudio de la comunicación y valorar la pertinencia de los cambios acaecidos, aumentando así la –tantas veces solicitada- total fundamentación metodológica de las distintas áreas de las Ciencias de la Comunicación.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2007): *Libro blanco de los títulos de grado en Comunicación*, www.aneca.es.

CABEZUELO, Francisco (2007): “Propuestas metodológicas para el uso de nuevas tecnologías en el EEES”, en FLECHA ANDRÉS, José-Román (Coord): “El proceso de Bolonia y la Enseñanza Superior en Europa”. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

CARRIÓN MARTÍNEZ, J.J. (2006): “La guía docente: ¿burocracia o reflexión?”. Universidad de Almería.

GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2005): “Elaboración de la guía docente de la materia” en *Talleres de formación del profesorado de la UPM para la Convergencia Europea*. Madrid.

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (2006). *Plan de acciones para la Convergencia Europea (PACE). Guía docente de la UPV: criterios para su elaboración*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

SALINAS FERNÁNDEZ, B., COTILLAS ALANDÍ, C. (2005). *Elaboración de la Guía Docente para la Convergencia Europea*, Valencia: Servei de Formació Permanent de la Universitat de València.

ZABALZA, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

PROPUESTA DE UN PROGRAMA PSICOPEDAGÓGICO PREVENTIVO DE MOTIVACION Y ORIENTACIÓN FAMILIAR DIRIGIDO A LOS PADRES Y/O REPRESENTANTES DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO DEL LICEO BOLIVARIANO “FELIPE LARRÁZABAL”

Autor: José Luis Petrovic

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Maracay-Venezuela

jlpetrovic@hotmail.com

Área Temática: Comunicación y Educación

RESUMEN

El presente trabajo consistió en el diseño de un Programa de Motivación y Orientación Familiar para los Padres y/o Representantes del Liceo Bolivariano “Felipe Larrazábal”. El tipo de investigación que se utilizó, es la referida a la formulación de Proyecto Factible, Para ello, se realizó un diagnóstico de necesidades a través de unas encuestas compuestas por preguntas abiertas, formuladas directamente a los sujetos, por medio de entrevistas, a una muestra de cuarenta y tres padres y/o representantes de los alumnos del primer año de la institución antes mencionada. La propuesta para sensibilizar a los padres ante esta problemática, consistió en la planificación de un programa psicopedagógico preventivo constituido por tres talleres sobre las áreas de comunicación, límites y normas, a fin de concienciar e involucrar a los padres y/o representantes en la importancia de su rol.

Descriptor: Motivación y Orientación Familiar, Prevención psicopedagógica, Toma de decisiones.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La familia juega un papel muy importante en la sociedad. Los padres, representantes y docentes son los responsables de encaminar al estudiante no solo en lo institucional sino que es un esfuerzo integral y mancomunado donde los padres y la comunidad educativa actúan como un todo, con el objeto de lograr un individuo integral, emocionalmente sano, feliz y auténtico, cuyo fin es llevarlo a la plenitud de la vida.

Albornoz (1990), en su libro “La Familia y la Educación del Venezolano”, presenta la situación de un alto porcentaje de familias las cuales presentan un gran cúmulo de problemas ocasionados por la pobreza crítica, la paternidad irresponsable, el abandono y el maltrato de los menores. La pérdida de valores en la sociedad, especialmente en los medios de comunicación social, los insuficientes programas de prevención psicopedagógica dirigidos al grupo familiar y su rol especial dentro de la sociedad.

Toda esta situación social que vive la sociedad venezolana amerita por parte de los organismos competentes, en especial el Ministerio de Educación y Cultura, una reestructuración y evaluación de sus programas, con el fin de implementar estrategias conducentes a mejorar la problemática familiar, y su respectiva preparación de los padres y/o representantes en sus funciones familiares.

La Motivación familiar juega un papel importante en el desarrollo integral del alumno: su acción, más que preventiva, es formativa, ya que estimula procesos de mejoramiento personal. El orientador familiar presta una labor de ayuda a los padres de familia para que éstos sean capaces de hacer mejor lo que en muchos casos ya están haciendo: educar a sus hijos. Por consiguiente, no se trata de sustituir a los padres sino estimularlos a analizar y reflexionar sobre su situación familiar y proponerse mejorarla con su propia actuación educativa.

En el panorama escolar se observa cada vez más la urgencia de incorporar a los padres y/o representantes al quehacer educativo, a los padres se les responsabiliza de los problemas que ocasionan a sus hijos; sin embargo ¿Quién educa a los padres? ¿Dónde acuden los padres para recibir asesoramiento? Muchas veces a los padres se les culpa pero no se les asesora ante situaciones problemáticas.

Estas reflexiones se han podido evidenciar en entrevistas informales llevadas a cabo entre los alumnos, padres y/o representantes, docentes, personal administrativo y obrero del Liceo Bolivariano "Felipe Larrazábal" y el autor del presente estudio, donde han manifestado

necesidades en relación a problemas como: Poca comunicación entre padres e hijos, padres muy permisivos, mensajes incongruentes, problemas afectivos, bajo rendimiento, baja autoestima, falta de hábitos de estudio, creatividad y fundamentos de una orientación familiar etc.

Por todos estos factores se requiere diseñar un programa de Motivación y Orientación Familiar para subsanar la problemática anteriormente citada, dedicado en particular a los representantes de los alumnos del 1er. Año del Liceo Bolivariano "Felipe Larrazábal" de Cagua, Estado Aragua, a objeto de ayudarles a ser mejores padres y mejorar la inteligencia y destrezas de sus hijos como estudiantes.

II. MARCO TEORICO

Definición. La Familia

La familia es concebida por Maslow (1973) como la unidad social en la cual, por mutuo acuerdo, las personas intentan cubrir sus necesidades a través de tres dimensiones: Poder, intimidad y significación.

Esto implica que las personas necesitan estar cerca unas de otras, pertenecer, expresarse, ser únicos, y finalmente que su vida debe tener un significado o propósito. Alonso y Ronan (2005).

Barroso (1987) señala que la familia va más allá de los apellidos, colores, nacionalidades o status. Es el primer contexto social de aprendizaje humano en el cual el niño aprende a ser y existir como persona, satisface sus capacidades, su potencial.

Arés (1990), concibe que la familia sean todas aquellas personas que tiene un núcleo de relaciones afectivas estables. Lo principal en este caso es el grado de intimidad y estabilidad de los vínculos afectivos. Stephen (2002), plantea que los líderes mejorarán con la integración del trabajo en equipo.

De acuerdo a Minuchin (1985), para que una familia funcione adecuadamente, debe contar con un equipo parental, ya que difícilmente un solo adulto se encuentra equipado para ejercer todas las funciones parentales, especialmente si el contexto social lo presiona, como es el caso de las familias marginales.

La Realidad de la Familia Venezolana

Para Vethencourt (1987) el primer trauma que recibe la familia venezolana es la desaparición o disminución de la gran familia. El establecimiento del hogar-isla y todo lo que él conlleva, como lo es la pérdida de las relaciones afectivas, donde el niño solo depende de

los padres y si le fallan, le falta todo. En Venezuela, sigue el trauma histórico-social de la familia de los hogares de clases populares muy necesitadas, girando en torno al monoparentalismo materno, derivado del abandono o la ausencia paternal.

Otro trauma de la familia, prosigue el autor, es el espacial, refiriéndose a la familia urbana que habita en un contexto donde son grandes las distancias que hay que recorrer entre el trabajo, la vivienda, el centro de salud y el centro educativo, con las dificultades del tráfico. Todo esto acarrea conflicto para la presencia parental en el hogar y una tensión enorme en la vida matrimonial.

También habla Vethencourt (1987) del trauma psicológico, el cual se refiere a los cambios producidos en la relación entre el hombre y la mujer, por la revolución sexual y la revolución femenina. El autor aludido también hace énfasis en el trauma moral, ya que existe un exceso de realización individual, la idolatría de la realización como individuo. Esto quizás radica en la pasión por el poder, por obtener dinero y placer, originando excesos individuales que en muchos casos rayan en el egoísmo total. Se ha perdido el sentido sacramental del matrimonio, algo tan esencial, así como el sentido de la comunicación y de la entrega.

Perfil Motivacional del Docente Venezolano

La descripción del perfil del docente Venezolano, descubre a un ser lleno de conocimientos, experiencias, buena voluntad y con deseos de realizar una labor social, y profesional. No obstante, es agobiado, constreñido y desmotivado por el entorno (el cual es difícil, complejo e incierto), y víctima de grandes presiones.

Las características del docente del aula social no pueden desligarse del entorno institucional ni del país como un todo, con sus características económicas, políticas, disposiciones legales, problemática social y cultural.

En resumen, la Planificación del Docente Educativo dentro de la Institución y más aún dentro del aula educativa supone predecir, establecer objetivos, programas, proyectar y desarrollar políticas y procedimientos. Por ello, quien dirige un aula de clases necesita habilidades analíticas e intelectuales que le permitan comprender la institución como un sistema social abierto y reconocer las diversas fuerzas externas e internas que influyen sobre él y que pueden perturbar la toma de decisiones adecuadas.

Debe tener capacidad para comprender los proyectos de desarrollo dentro del aula de clase, ser justo en la determinación y asignación de los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades educativas y comprender la naturaleza de las actividades educativas y

sociales que se desarrollen en la institución y cuya complejidad va en aumento en la medida en que se engrandece la dimensión del establecimiento.

III. MARCO EMPIRICO

Evaluación de Necesidades

La investigación se apoyó en un estudio de necesidades, el cual es definido por algunos autores entre ellos:

Kaufman (1980), sostiene que la necesidad es una brecha existente entre la situación real y la situación deseada y que debe ser cerrada a través de la satisfacción misma; o disminuyendo los umbrales de su deseabilidad, a fin de llevar el nivel actual de satisfacción a un nivel o condición ideal.

Hipótesis

Un programa de motivación y autoestima para padres y/o representantes de los alumnos del 1^{er} año de bachillerato del Liceo Bolivariano "Felipe Larrazábal" de Cagua, influye la unidad familiar y el mejoramiento académico de los alumnos.

Recordemos que el Dr. Cruz (2007) sostiene que una hipótesis "es una proposición o afirmación provisional y explorativa sobre la veracidad o falsedad de un concepto, que aún no ha sido confirmada o descartada por medio de la experimentación". (pág. 9)

Objetivo General

Diseñar un programa de Motivación y Orientación Familiar dirigido a los padres y/o representantes de los alumnos del 1er. Año del Liceo Bolivariano "Felipe Larrazabal" en Cagua, Estado Aragua para desarrollar una acción psicopedagógica preventiva.

Modalidad de Investigación

El tipo de investigación utilizado es la referida a la formulación de Proyecto Factible que según la U.P.E.L. (1990) consistente en una propuesta sustentada en un modelo operativo viable, para resolver un problema de necesidades de la institución o grupo y llegar hasta la formulación y demostración de la factibilidad del proyecto. Es cual se refiere a una propuesta que responde a una necesidad detectada por el investigador.

Población y Muestra

Para realizar la evaluación de necesidades se procedió a recabar la información aportada por la muestra que se escogió de una población conformada por 290 padres y/o representantes del primer año del Liceo Bolivariano "Felipe Larrazábal" de Cagua, durante el

año escolar 2005-2006, a quienes se les realizó una entrevista diseñada por el autor a objeto de detectar necesidades.

Para conseguir los objetivos, de esta investigación, se seleccionó una muestra correspondiente al 15% total de la población; siguiendo lineamientos fijados por autores como Ary, Jacobs y Razavieh (1989) y Busot (1985), quienes establecen que para las investigaciones descriptivas se emplean muestras grandes que oscilan entre un 10% a un 20% de la población accesible.

La muestra estuvo conformada por 43 padres y/o representantes de los estudiantes del primer año del Liceo Bolivariano "Felipe Larrazábal" de Cagua. Para la selección de la muestra se utilizaron los listados de los estudiantes por secciones, comprendida en ocho secciones del primer año; en donde se procedió a escoger por el método de aleatorio simple, que según Bisquerra (1990), consiste en seleccionar la muestra a través de las tablas de número a cada individuo de la población. La muestra por secciones quedo integrada por cinco padres y/o representantes de los primeros años: A; B; C; D; E; seis padres y/o representantes de las secciones del primer año: F; G; y H; los cuales constituyen una muestra no intencional, sesgada y aleatoria.

IV. RESULTADOS

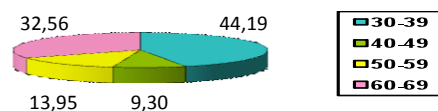


Gráfico N° 1. Edad de los padres

La información obtenida en relación a la edad de los padres revela que el 44,19% de los informantes oscila entre 30 y 39 años de edad, lo cual es un indicativo de su condición de padres jóvenes que se constituyeron en pareja, en promedio, entre los 20 y 25 años. Si se toma en cuenta que el 76,63% de los entrevistados está ubicado entre 30 y 49 años, se pudiera aseverar que la composición etérea es uniforme y relativamente joven.

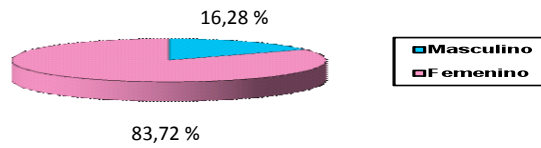


Gráfico N° 2. Sexo de los Padres

En relación al sexo de los padres consultados, se puede evidenciar que hay un 83,72% de mujeres lo cual podría confirmar la tendencia existente en el país en relación al alto índice de hogares dirigido por matricentrismo.

Los representantes en su mayoría son mujeres; los hombres, por diversas razones, optan por dejar esta responsabilidad en manos de su pareja.

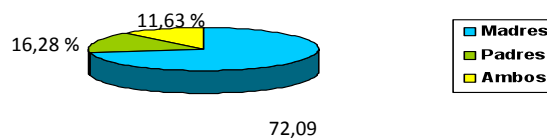


Gráfico N° 3. De los padres, que mantiene mayor comunicación verbal con los hijos

El Gráfico N° 3 indica que, efectivamente, es la madre la persona con quien los hijos mantienen mayor comunicación verbal (72,09%). El padre casi no conversa con los hijos (16,28%), lo cual confirma la tendencia de que es la madre la que asume en mayor grado la tarea de relacionarse con los hijos. El padre asume el rol de proveedor económico y con ello al parecer, cree cumplir con su papel de padre.

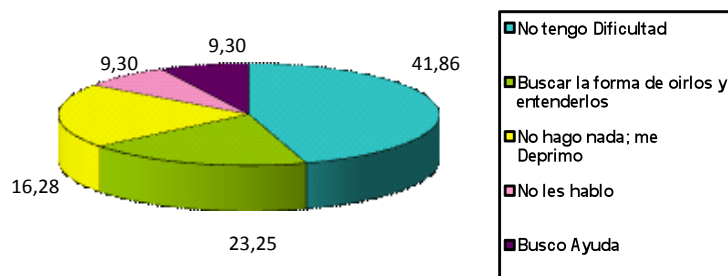


Gráfico N° 4. Dificultad de los padres para comunicarse con los hijos

En el Gráfico N° 4, los padres señalan en un porcentaje importante (41,86%) que no

tienen dificultad para comunicarse con sus hijos y un 23,25% afirman que al tener dificultad buscan la forma de oírlos y entenderlos.

Hay una frecuencia nada desestimable (16,28%) que manifiesta «no hacer nada» cuando tienen dificultad en la comunicación y otro grupo (9,30%) expresa que simplemente "no les hablan". Esta tendencia, que reúne un 25,57% de los informantes consultados, presenta serias dificultades para resolver problemas de comunicación con sus hijos.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

El diagnóstico aplicado a la muestra seleccionada de 43 padres y / o representantes del Liceo Bolivariano "Felipe Larrazábal" de Cagua, permitió clarificar que un sector considerable de los adultos significantes, tienen carencia en lo relativo a la forma de comunicarse con los hijos, pues un porcentaje bastante alto (79,07%), lo hacen solamente para indagar sobre el rendimiento estudiantil; siendo pocos los padres que mantienen una comunicación orientadora, preventiva y afectiva con los hijos; por el contrario, los humillan, les gritan y les critican trayendo esto como consecuencia, que los hijos tengan desconfianza y falta de respeto hacia sus padres.

Los padres manifiestan, que la forma de lograr límites y disciplina en el hogar, es a través del castigo corporal, porque lo consideran la única forma de darse a respetar por los hijos.

Los padres y/o representantes entrevistados, consideran que tienen fallos en la forma de comunicarse, disciplinar y ponerles límites a sus hijos, debido a que generalmente, es la madre que asume el rol de padre y madre en el hogar.

Los entrevistados en su mayoría, tienen bajo nivel cultural, pues solo el 4,65% tienen aprobado el bachillerato; de esto se infiere, que su baja preparación, incide en el trato y las carencias afectivas con que crían sus hijos.

En respuesta a la problemática derivada de la evaluación de necesidades, se elaboró un programa de orientación familiar en las áreas: Comunicación, Límites y Disciplina, para cubrir las necesidades de los involucrados tales como: Apertura al cambio, Motivación y Crecimiento personal; para así garantizar un crecimiento afectivo y armonioso entre los integrantes del contexto familiar.

Recomendaciones

Como recomendaciones a partir de los resultados de la investigación realizada para la evaluación de necesidades queremos destacar las siguientes:

- 1º) Implementar un programa diseñado con una propuesta de motivación y orientación familiar para padres y/o representantes del centro educativo Liceo Bolivariano "Felipe Larrazábal" de Cagua para darles herramientas que optimicen el funcionamiento afectivo-emocional, personal y social del grupo familiar.
- 2º) Sensibilizar a los padres y/o representantes en las Áreas de Comunicación, Límites y Disciplina como una forma de lograr un individuo sano, con respeto, alejado de la represión, descalificación o maltrato y centrado en el afecto.
- 3º) Extender el programa de orientación familiar al personal del equipo docente y otras instituciones educativas, como vía para mejorar las áreas anteriormente nombradas.
- 4º) Una vez aplicado el programa, evaluar la propuesta, desarrollar las tomas de decisiones, retroalimentar el proceso y extrapolar los resultados a otras instituciones educativas.
- 5º) Presentar la propuesta a las autoridades regionales de orientación y educación, a fin de implementar el programa como una alternativa válida, para disminuir los problemas de comunicación, límites y disciplina.

PROPUESTAS

Taller de Comunicación

Objetivo Específico

1º Motivar a los participantes sobre la importancia de la Comunicación para su crecimiento personal y familiar.

Actividades: El Facilitador da la Bienvenida al Taller, se presenta diciendo su nombre, expectativas y esperando su deseo de trabajar por una mejor cohesión del grupo y el logro de relaciones interpersonales eficientes.

2º Sensibilizar a los participantes a través de una dinámica de integración.

Actividades: Técnica Rompe Hielo: Actividad recreativa permite la creación de un ambiente de confianza y facilita la integración y comunicación del grupo.

Procedimiento: Ejercicio: Presentación en Cadena. El facilitador da las instrucciones, pide a los participantes que se coloquen en un círculo, parados y agarrados de las manos, cada

uno se presenta diciendo su nombre, número de hijos, una característica personal y su fecha de cumpleaños. Comienza el ejercicio un Voluntario del grupo, luego le sigue el del lado derecho, hasta finalizar la ronda. Concluida la presentación se le entrega a cada participante un cartoncito para que escriba su nombre y se lo coloque en su cuerpo.

El Facilitador termina la actividad; pregunta al grupo, cómo se sintieron al presentarse, Registra y emite Conclusiones.

3° Estimular a los participantes para que expresen sus expectativas con respecto al Taller.

Actividad: Ejercicio Lluvia de Ideas. Ayuda a los participantes a expresar sus ideas y puntos de vista.

Procedimiento: El Facilitador da las instrucciones y les informa a los participantes que expongan en forma espontánea lo que esperan obtener del Taller, nombra un Voluntario para que escriba en el pizarrón las expectativas del grupo. Finalizada las intervenciones chequea con el grupo las expectativas, las relaciona con los objetivos llevados en láminas de papel bond para lograr acuerdos y procesa conclusiones.

Taller de Normas

Objetivos Específicos:

1. Motivar a los participantes para una mayor integración grupal.

Actividades: Ejercicio Vivencial ¿Quién se parece a mí? Londoño (1985), señala que para realizar esta actividad, el facilitador debe informar al grupo que todos los participantes se observen mutuamente, para ver quien se parece más a él. A medida que se sientan motivados se van parando a invitar a su parecido (quien no puede negarse) a dialogar y ver si en verdad se parecen. Si quedan personas sin escogerse, se les pide por pareja a ver si de verdad son tan diferentes.

Finalizada la actividad se intercambian las experiencias del grupo en plenaria. Se concluye el ejercicio preguntando ¿Cómo se sintieron al dialogar con sus parecidos? ¿Realmente se parecen?

2. Estimular a los participantes para que expresen sus expectativas con respecto al taller.

Actividades: A través de Lluvia de Ideas, los participantes en forma espontánea expresarán lo que esperan obtener del taller. El facilitador chequeará con el grupo las expectativas relacionándolas con los objetivos llevados en láminas para clarificar acuerdos y aclarar dudas si las hay.

3. Identificar a través de un ejercicio vivencial las normas que rigen en el grupo familiar.

Actividades: Ejercicio Vivencial: El semáforo de la Libertad. Para ello, el facilitador, según Barrera M. y otros (1993), le informa a los participantes que dibujen en una hoja un semáforo y valiéndose de la significación de los colores del semáforo colocar las normas que rigen en el contexto familiar. Por ejemplo:

- Verde: Permitido.
- Amarillo: Alerta.
- Rojo: No permitido.

Luego forman un círculo para que cada participante de a conocer en plenaria su semáforo individual. Una vez terminada las intervenciones del grupo, el facilitador concluye la actividad preguntando ¿Por qué consideran que las normas son importantes en el grupo familiar? ¿Son discutidas por la pareja y los hijos antes de aplicarlas?

4. Informar a los participantes sobre la importancia de establecer límites y normas en el contexto familiar.

Actividades: El facilitador a través de una exposición y con ayuda de un rotafolio explicará la importancia de un establecimiento de las normas y los límites para la armonía del grupo familiar.

Taller Disciplina

Objetivos Específicos:

1. Sensibilizar a los participantes para una mayor integración grupal.

Actividades: Romper el Hielo. Ejercicio Grupal: Escribir sus cualidades. Para ello, como lo señala Girón (1985), el facilitador escribe en una tarjeta todos los nombres de los participantes, los introduce en un sombrero y los motiva a que cada uno saque una tarjeta y al lado del nombre, deberá escribir una cualidad o característica de la persona que le correspondió. Invita al grupo a colocar en la pizarra las tarjetas y, por turno cada persona va pasando y escribe una cualidad a cada nombre.

Al terminar el ejercicio, pregunta y comenta con los participantes, ¿Cómo se sintieron al leer las cualidades? ¿Sabían que tenían esas cualidades?

2. Sensibilizar a los participantes para que manifiesten sus expectativas con respecto al taller.

Actividades: Ejercicio: Abanico de Ideas. Los participantes en forma espontánea expresaran lo que esperan obtener del taller. El facilitador chequeará con el grupo las expectativas y los relaciona con los objetivos llevados en láminas para verificar acuerdos.

3. Motivar a los participantes a que expresen sus conocimientos sobre disciplina.

Actividades: Londoño (1985), recomienda para este ejercicio que los participantes, formen pequeños grupos de 06 (seis) personas, nombrar un relator, siempre cuidando de no ser el mismo; entrega a cada grupo una bomba, la inflan y colocan en ella, lo que entienden por disciplina.

En plenaria, cada grupo leerá lo escrito en la bomba y lo anotará en el pizarrón; luego el facilitador unirá los aportes emitidos a fin de concretar un concepto sobre disciplina; valiéndose además de la literatura sugerida para esta categoría.

4. Explicar a los padres de la importancia de la disciplina en el grupo familiar.

Actividades: El facilitador por medio de una exposición oral y con la ayuda del rotafolio, dará a conocer a los padres la importancia de la disciplina en el grupo familiar. Aclara dudas si las hay.

5. Lograr que los padres entiendan que disciplinar no significa castigar.

Actividades: El facilitador invita a los participantes a formar pequeños grupos de 07 (siete) personas, nombra un observador por grupo para realizar un ejercicio vivencial.

- El primer grupo, le corresponde representar ¿Cómo disciplinar a un niño que le gusta estar en la calle?
- El segundo grupo, le corresponde representar ¿Un adolescente que no quiere estudiar por estar oyendo música?
- El tercer grupo, representa a un niño que no quiere hacer tareas sino ver pura televisión.
- El cuarto grupo, representa a un joven desordenado y desobediente.
- El quinto grupo, representa a un niño que no le gusta bañarse.

Al finalizar las vivencias y aclarar las dudas preguntar ¿Si realmente se puede disciplinar sin castigar? ¿Nuestro nivel de compromiso?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRADOS, I. (1973): *La Orientación del Niño. Dinámica, Problemas y Soluciones de Casos*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz
- AGUILAR, E. (1981): *Padres Positivos*. México D.F., Editorial Pax
- ALBORNOZ, O. (1990): *La Familia y la Educación del Venezolano*. Caracas, U.C.V. Ediciones de la Biblioteca
- ALBORNOZ, O. (1995): *Familia y Educación* (4ª ed.). Caracas, Edit. Educación y Desarrollo.
- ALONSO C, G. y MONEY, P. (2000): *Los Estilos de Aprendizaje* (5ª ed.). Bilbao, Edic. Mensajero.
- ALONSO, J. y ROMÁN, J.M. (2005): Prácticas Educativas, Familiares y Autoestima. *Psicothema* 17, 1, 76-82.
- AMAYA, D. (1988): *Estudio Comparativo entre la Historia Familiar y las formas de crianza de un grupo de padres maltratados y un grupo de padres no maltratados*. Caracas, Tesis de Grado U.C.V.
- ANDOLFI, M. (1991): *Terapia Familiar*. Barcelona, Editorial Paidós
- ARÉS, P. (1990): *Mi Familia es así*. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales
- ARIAS, F. (1976): *Administración de Recursos Humanos*. México D.F., Editorial Trillas
- ARY, D., JACOBS, L. C., y RAZAVIEH, A. (1989): *Introducción a la investigación pedagógica*. México: McGraw-Hill.
- BARRERA, M. y otros (1993): *Cuaderno del Participante Adolescente. Conviviendo en Familia*. Programa Regional de Educación en Población.
- BARRERA, M. y otros (1993): *Guía del Facilitador Adolescente; ayudándolos a conocerse. Mejora su salud V convivir en familia. Programa Regional de Educación en Población*.
- BARROSO, M. (1989): *Autoestima, Ecología o Catástrofe*. Caracas: Editorial Galac
- BARROSO, M. (1991): *La Autoestima del Venezolano*. Caracas: Editorial Galac

- BARROSO, M. (1991): *La Experiencia de ser Familia*. Caracas: Editorial Galac
- BARROSO, M. (1995): *Autoestima del Venezolano*. Caracas: Editorial Galac
- BISQUERRA R. (1990): *Métodos de Investigación Educativa Guía Práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC
- BRITO, A. (1985): *Dinámica de Grupo*. Caracas: Líder Editores
- BROWN, G. (1980): *Que tal si jugamos...otra vez*. Caracas: Ediciones Guarura
- BURGOS, I. (1986): *Gerencia y Decisiones*. Caracas: Ediciones de la Universidad Central de Venezuela
- BUSCAGLIA, L. (1985): *El Amor*. Bogotá: Editorial Temas Sociales
- BUSCAGLIA, L. (1985): *Ser Persona*. Bogotá: Editorial Temas Sociales
- BUSCAGLIA, L. (1985): *Vivir, Amar y Aprender*. Bogotá: Editorial Temas Sociales
- BUSSET, J. (1985): *Investigación Educativa*. Maracaibo: Universidad del Zulia
- C.E.L.A.M. (1986): *Comunicación, Misión y Desafío*. Colombia: Editorial Decos
- CÁRDENAS, L., DÍAZ, M. y FUENTES, M. (1986): *Adaptación y aplicación de un programa de orientación de grupo para la prevención del maltrato infantil*. Tesis de Grado. U.C.V. Caracas.
- CARRASCOSA SALAS, M. J. (1979): *Las asociaciones de padres de alumnos: organización y dinámica*. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- CHIAVENATO, I. (1998). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. México, Editorial Mc Graw Hill.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DE VENEZUELA. Gaceta Oficial Número 662 extraordinario, del 23 de enero de 1961. Caracas.
- CRUZ, C. F. (2007): *La ley de la atracción: mitos y verdades sobre el secreto mas extraño del mundo*. Plantation, Fla, Taller del Éxito.
- CURCHO, A. (1994): *Orientación Educativa. (Tomo I Y II)*. Caracas, Universidad Nacional Abierta.
- DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO BÁSICO (1979): Valencia, Editorial Alfredo Ortella

- DINKMEYER, D. C. y MCKAY, G. D. (1981): *Padres eficaces con entrenamiento sistemático: libro de los padres*. Circle Pines, Minn, American Guidance Service.
- ESCOBAR, E. y PÉREZ, R. (1987). *El proceso de comunicación interpersonal en el concepto del estilo de autoridad familiar y su incidencia en el desarrollo del comportamiento autónomo en Jóvenes de 12 a 15 años de tres niveles socioeconómicos de la ciudad de Valencia*. Tesis de Grado. U.C. Valencia Edo. Carabobo.
- FOLEV, U. (1979): *An Introduction to family therapy*. New York: Gruve and Stration.
- FROMM, E. (2007): *El arte de amar: una investigación sobre la naturaleza del amor*. Nueva Biblioteca Erich Fromm, 1. Barcelona, Paidós.
- GAL, R. (1973): *La orientación escolar*. Buenos Aires, Kapelusz.
- GAMARGO, C. (1989): *Mis Experiencias en la Escuela para Padres*. Editorial Amal, nº 10.
- GARCÍA, P. (1986). *Padres + Hijos*. México, Editorial Limusa
- GARROTE, A. (1974): La Escuela en Acción. *La Familia y el cambio*, 10, 207. Madrid.
- GIRÓN, E. (1985): *Juegos y más juegos* Colección Experiencias, 19. Chapinero, Bogotá, Colombia, Indo-American Press Service.
- GONZÁLEZ, C. (1989): *Principios Básicos de la Comunicación*. México, Editorial Trillas
- GORDON, T. (2000): *PET: Padres Eficaz y Técnicamente preparados*. México, Editorial Diana.
- GORZ, A. (1959): *La morale de l'histoire*. Paris, Éditions du Seuil.
- HERRERA, A. (1989): *Efectividad de la Escuela de padres en la actuación escolar del alumno. Caso 8vo. Grado de U.E. "Rafael Bolívar, Cagua Edo. Aragua*. Tesis Magíster UPEL Maracay.
- ICETA, M. (1985): *Dejar ser: educar desde el encuentro personal*. Madrid, Ediciones S.M.
- PRAGA, J. y ROSSO, L. (1986): *Aprender a enseñar un programa para padres: elaboración y evaluación de un proceso audiovisual sobre técnicas de enseñanza dirigido a padres*. Tesis de Grado. U.C.V. Caracas.

EL DESEMPEÑO TEÓRICO-PRÁCTICO DE LOS DOCENTES COMO ASESORES DE INVESTIGACIÓN, BAJO EL PRISMA DE LAS COMPETENCIAS SOBRE CREATIVIDAD DEL DEPARTAMENTO DE COMPONENTE DOCENTE DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MARACAY

Autor: William C., Reinoso Martínez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador –Venezuela

williamre1954@gmail.com

Área temática; Comunicación y Educación

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La investigación representa un factor de vital importancia en la búsqueda del saber y de nuevos conocimientos en las diferentes ramas, tanto naturales como humanísticas. De ahí que se le identifique como la piedra angular de toda institución de educación superior en la promoción de conocimientos, pues es el instrumento por excelencia a través de la cual se puede reflejar la realidad de un país, de la comunidad y de la institución que la promueve, igualmente es la vía para proponer o solucionar problemáticas, generar teorías, entre otras aplicaciones.

El desarrollo de la investigación debe ser llevado a cabo por un personal docente preparado, que posea características que en opinión de Arends (1996) (pp.25) tenga dedicación al trabajo creador, sentirse atraído por la búsqueda de soluciones a los problemas que se encuentran todos los días, tener curiosidad epistémico, deseos de producir aportes entre otros. Albornoz (1998) (pp.31) al respecto señala, que los docentes universitarios tienen en la investigación una vía para la generación de conocimientos y para la solución de problemas educativos e institucionales, así como también para el desarrollo personal y profesional, cuyo resultado está relacionado con la calidad de la educación.

La investigación en la universidad debe ser ejecutada con miras a solucionar problemas de la comunidad o institución a la cual pertenece. Por ello, es una actividad básica de todo docente

universitario, lo que se traduce en que no solo están obligados académica y administrativamente a investigar, sino que todas las disciplinas, todos los ámbitos del proceso de enseñanza y aprendizajes, son susceptibles a ser investigados y de propiciar investigación. De allí, que la unidad docencia - investigación en función del proceso enseñanza y aprendizaje y la relación docencia - investigación en función de la producción de conocimiento.

Con respecto al primer plano que involucra a esta investigación- la relación se expresa en la necesidad de enseñar lo que se investiga, y en destacar el proceso de enseñanza y de aprendizaje como objeto de investigación.

Para asumir este proceso, el docente debe partir de una reflexión creativa reflejada en las asignaturas que dicte, en cuanto a dinámicas sobre tópicos de investigación, modelos o paradigmas, así como la manera de aprehender el objeto de estudio.

En este sentido, el docente debe cumplir funciones específicas dentro de su rol de facilitador como lo es el de asesor, ya que es el responsable de la conducción del proceso de aprendizaje del alumno y éste apoyado en esa responsabilidad, buscar la asesoría del profesor constantemente, de tal modo, que además de las horas de clase, el participante requiere de espacios en los que se pueda relacionar de manera más directa e individualizada con el asesor.

De tal manera, que resulta necesario que en el proceso de asesorías el participante aprenda a identificarse con lo que produce, y a su vez reconozca el proceso, y cómo construye el producto, es lo que se conoce como competencia. Brooklin (1997) (pp. 8) la define como “saberes en ejecución, acudiendo a lo que saben para realizar eficazmente su tarea”.

Ahora bien el Instituto Pedagógico de Maracay (IPMAR), como toda universidad cuenta con una estructura organizada dirigida al desarrollo de la investigación, en pregrado, postgrado y a nivel doctoral. En este contexto, la investigación en pregrado específicamente se produce a través de la llamada investigación académica expresada en los diferentes trabajos realizados con diferentes propósitos. En el caso particular de los educandos, éstos se inician desde el primer semestre en el mundo de la investigación con la asignatura Introducción a la investigación, donde se persigue que valore la investigación como estrategia para la ampliación de conocimientos, así como el desarrollo de una actitud favorable para la praxis educativa, A tal efecto, al culminar dicha asignación el participante debe presentar una investigación de tipo documental con características monográficas, que luego se pretende complementar en el cuarto semestre con la cátedra Investigación Educativa, la cual tiene como objetivo general, que el estudiante identifique

los métodos adecuados para abordar el objeto de estudio. El producto final, lo representa un proyecto de investigación, que a futuro pudiera ser ejecutado en la llamada Fase de Ejecución o en la asignatura Técnica y Elaboración de Instrumento que vienen a complementar la formación en investigación de forma optativa.

Cabe destacar, que las asignaturas introducción a la Investigación, - Investigación Educativa y, Técnica y Elaboración de instrumentos, tienen como características ser de tipo teórico - práctico lo que significa que el docente debe desempeñarse además como asesor en cada una, con encuentros planificados dirigidos a solucionar problemas y aclarar posibles dudas propias de las asignaturas. Por otra parte, es una oportunidad para que el alumno perciba el trabajo del docente como alternativa y posibilidad de interactuar de una forma menos formal e interpersonal.

No obstante, aun con las características antes descritas de las asignaturas en el IPMAR específicamente en el área de investigación, del departamento componente docente (CODO) no existe un lineamiento, un perfil que defina el "deber ser" de las asesorías, por cuanto cada facilitador, las ejecuta según su conveniencia y su visión, lo que trae como consecuencia, la ausencia de criterios institucionales establecidos que permitan direccionar este rol del docente tan importante desde el punto de vista, académico, institucional y hasta personal.

Fundamentando estas premisas, las asesorías de investigación del área de investigación del CODO del IPMAR, deben ser un proceso en el cual se desempeñe el profesional con un perfil bien delimitado y ajustado a las necesidades, propósitos e intereses institucionales, lo contrario conduciría inevitablemente a distorsiones, frustraciones y aislamientos en la práctica investigativa.

En tal sentido, esta investigación estará dirigida a dar respuestas a las siguientes inquietudes:

¿Cómo es el proceso de investigación y el rol del docente como asesor en el ámbito educativo a nivel de pregrado?

¿Cuál es el nivel de necesidad en la planta profesoral del área de investigación del Departamento Componente (CODO) del IPMAR. de proponer un perfil del docente en su rol de asesor de investigación bajo el enfoque de creatividad?

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Develar el perfil práctico y teórico del docente en su rol de asesor de investigación bajo el enfoque de competencias creativas y dirigidas al área de investigación del Departamento Componente Docente del Instituto Pedagógico de Maracay (IPMAR).

Objetivos Específicos

1. Analizar el proceso de investigación desarrollado y el rol del docente como asesor en el ámbito educativo a nivel de pregrado.
2. Determinar las acciones y necesidades profesoraes del área de investigación en su rol de asesor de investigación bajo el enfoque de competencias creativas.
3. Proponer el perfil creativo del docente en su rol de asesor de investigación bajo el enfoque de competencias dirigida al área de investigación del Departamento Componente Docente del IPMAR.

3. LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Antes de introducirnos en el tema, se considera necesario preguntarse: ¿Es posible una enseñanza universitaria, que favorezca la creatividad?

Para Rinaudo M. y Donolo D. (s/f) (pp. 30): *La creatividad consiste en generar algo verdaderamente nuevo y suficientemente valorado en una cultura, así las metas de la creatividad no resultarán extrañas o incompatibles con aquellas que apuntan a solucionar los problemas de la sociedad.*

Según De la Torre S. (2003) (pp. 62): *La creación es una realidad antropológica. Si el hombre no fuera creativo aun viviéramos en las cavernas. La creatividad extiende sus ramificaciones al ámbito neurobiológico, psicológico, organizativo y muy particularmente pedagógico.*

Para Einstein A., citado por De la Torre S. (2003) (pp. 148). “*El arte más importante de un maestro es saber despertar en sus educandos la alegría de crear y de conocer*”. Así lo creativo ha de pasar por el conocimiento, la actitud personal y la acción.

Esencia de la Creatividad

Citado por Rinaudo M. y Donolo D. (2006) (pp. 3) la mayoría de las personas piensan que la creatividad es una cualidad reservada a unos pocos elegidos.

Según ésta concepción las personas creativas serían las grandes personalidades como: Einstein A., Picasso, Galileo, Mozart o Beethoven; pocas veces se piensa en Gandhi, los Beatles y otros, y mucho menos se pensaría en mecánicos de autos, médicos cirujanos, albañiles y los diversos técnicos y científicos y artesanos que desarrollen en silencio tareas relevantes y llenas de creatividad.

Las Personas Creativas

Para Rinaudo M. y Donolo D. (2006) (pp. 5) la persona creativa se define como aquella *capaz de adaptarse a las características de un campo y un ámbito necesariamente particulares y cambiantes, las cualidades que lo identifican no pueden ser homogéneas, ni permanecer estables a través de la historia.*

La Universidad y la Creatividad

En este contexto, no se trata de cualidades individuales exclusivas de algunos genios, sino de un sistema, que opera en un contexto histórico social cuyas características connotan al proceso y a los productos creativos.

La enseñanza universitaria debe conducir a la autonomía de los aprendizajes.

Para Bruner J. (1963 - 1969) es necesario acercar a los estudiantes a las producciones de los campos disciplinarios. El material aprendido es anticuado o es desorientador en virtud de haber quedado muy atrás de los adelante en un determinado campo, ciencia o especialidad, ejemplo de ello lo constituye los contenidos anticuados que están presentes en el sistema educativo venezolano a nivel universitario, en relación al campo de la informática, el cual se caracteriza por sus constantes cambios e innovaciones.

La Investigación Creativa

Una de las preguntas más importantes que nos hacemos los docentes es la siguiente: ¿Es posible enseñar la creatividad? ¿No es acaso una cuestión de capacidad personal? ¿Ya habrá pasado mi tiempo de creación?

La mayor parte de los investigadores plantearon que todos tienen alguna o algunas capacidades que pueden hacer nacer producciones originales en la que pueden dejar huellas nuevas y valiosas, un impacto personal no meramente repetitivo y siempre se pueden incrementar.

El problema que se presenta es descubrir cuáles son las técnicas más eficaces, así encontramos a E. Paul Torrence (1986) citado por De la Torre S. (2003) (pp. 453) que se ha

encargado de ir recogiendo las investigaciones realizadas entorno a esta problemática ¿Puede enseñarse la creatividad? La respuesta es que si se puede. Se plantea convertir las antiguas enseñanzas memorísticas en un constante planteamiento de problemas que exigen poner en juego el pensamiento creador.

La conclusión emanada de investigaciones publicadas en revistas de creatividad sostienen que: todos pueden desplegar su latente creatividad si se comprometen seriamente en programas de eficacia contactada. Existen programas que han demostrado su validez y en cualquier edad los resultados han sido demostrados mediante investigaciones cuantitativas y cualitativas.

Para la autora Mexicana: Dabdoub A. L. (2006) (pp. 4):

¿Qué puede hacer el maestro para rescatar el potencial creativo de los estudiantes?

- Promover el uso de preguntas divergentes y provocadoras, no sólo por su parte, sino también por parte del estudiante.
- Desarrollar estrategias para favorecer el pensamiento hipotético y la imaginación utilizando frases como ¿Qué hubiera pasado si...? ¿Qué pasaría si...?
- Analizar el error y atenderlo como una oportunidad para comprender las nociones previas del estudiante así como las vertientes de donde surge su proceso de pensamiento.
- Tomar en cuenta todas las participaciones, fomentando el respeto y la confianza para expresarse.
- Diversificar el uso de estrategias de enseñanza y de aprendizaje.
- Estimular la participación de los estudiantes pidiéndoles a ellos que sugieran formas para estudiar y exponer los temas.

Una educación creativa tendría que partir de la capacidad del propio sistema educativo para autoregenerarse y lograr niveles evolutivos más elevados en busca de una mayor sintonía y congruencia entre sus fines y metas, la estructura y clima de las instituciones educativas, el hacer cotidiano en el aula y los procesos evaluativos entre otros aspectos a tomar en cuenta.

4. METODOLOGÍA

Tipo de Investigación

Develar el perfil práctico y teórico del docente en su rol de asesor de investigación bajo el enfoque de competencias creativas y dirigidas al área de investigación del departamento de Componente Docente del Instituto Pedagógico de Maracay (IPMAR). Constituye el propósito

fundamental del presente trabajo de investigación, por lo que el mismo atiende a la modalidad de investigación de campo, según el manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales Upel (2006 pp. 18) la define como, el análisis sistemático de problemas de la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad, en este sentido se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios. Para Ramírez (1998) citado por Paleska S. y Martín P. F. (2004 pp. 82) la investigación de campo consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variables. Estudia los fenómenos sociales en su ambiente natural.

El presente estudio atiende a las características del diseño no experimental ya que no se manipula la variable independiente, así para Hernández, Fernández y Baptista (2000 pp. 184) la investigación no experimental es la que se realiza sin manipular debidamente variables, se observan fenómenos tal y como se dan en el contexto natural, para después analizarlos.

La presente investigación reúne las características del estudio explicativo. Así tenemos que para Hernández, Fernández y Baptista (2000 pp. 66) los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos, están dirigidos a responder a las causas de los eventos físicos o sociales. Su interés se centra en explicar por que ocurre un fenómeno, y en que condiciones se da este o por que dos o más variables están relacionadas.

Población

La población de esta investigación estuvo compuesta por 16 docentes ordinarios que están adscritos al área de investigación del Departamento de Componente Docente del IPMAR (IPRAEL).

Los referidos docentes tienen características diferentes tales como:

- 1) Variedad en el tiempo de dedicación a la Universidad, existiendo desde medio tiempo, tiempo completo, hasta dedicación exclusiva.
- 2) Diferencias de categorías académicas, existen desde las instructoras (las más nuevas) hasta los titulares que son los de mayor experiencia.

- 3) Diferencias en cuanto a la dedicación o la investigación, existiendo desde el docente que solo imparte las clases (dador de clases), hasta los docentes dedicados a la investigación, además de cumplir con su cargo académico.
- 4) Diferencias en cuanto a los niveles académicos de preparación, existiendo desde los docentes que solo han cursado el pregrado, los docentes con especialización y/o maestrías (que son la materia) hasta los docentes con titular de doctor (solo una) y un grupo significativo que está cursando estudios doctorales.

La población estudiantil está conformado por 1.200 alumnos cursantes de las tres (3) asignaturas correspondientes al área de investigación. Ver cuadro.

El instrumento se aplicó a doce (12) docentes ordinarios que representan el 75% de la población investigada.

La Muestra

Para Sudman, citado por Hernández, Fernández y Baptista (2000 pp. 204 y 207) la muestra es definida como un subgrupo de la población. Es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población.

La muestra utilizada es la denominada no probalística, debido a que tal como lo plantea Fernández de Silva (2000 pp. 94), la elección de sus elementos no depende de la probabilidad de las unidades de estudio de pertenencia de la muestra, sino de causas relacionadas con las características del investigador o del que hace el muestreo. En este caso se utilizó una elección cuidadosa y controlada de los sujetos con determinadas características, es decir de ser docentes pertenecientes al área de investigación del IPMAR. En la presente investigación se utiliza el tipo de muestra denominado sujeto-tipo, que es la utilizada cuando el objetivo es la riqueza, la profundidad y la calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización tal como lo plantea Hernández, Fernández y Baptista (2000 pp. 227). En este tipo de muestra se pueden usar tanto los expertos como los sujetos-tipos.

Es necesario aclarar que se consideró pertinente aplicar la técnica de la encuesta en esta investigación, solamente al personal docente ordinario debido principalmente a la permanencia de la misma en la institución donde se desarrollo el trabajo de investigación, que es el IPMAR, en el Departamento de Componente Docente, específicamente del área de investigación. Existe un número considerable de personal docente contratado, que se caracterizan entre otras cosas, por lo siguiente: su permanencia es algo inestable ya que se contratan en base a las necesidades del área.

Aunque hay algunos que tienen varios años contratados. Para el tiempo en que se desarrollo la investigación existían 16 docentes ordinarios y a todos ellos se le aplicó la encuesta.

Este tipo de muestreo también se podría ubicar como muestreo intencional, debido a que tal como es planteado por Hurtado de Barrera (2000 pp. 164) la muestra se escogió en función del control que se pretendió establecer sobre determinadas variables extrañas, o con base en una serie de criterios que se consideran necesarios para tener una mejor aproximación al evento. En este muestreo intencional se eliminaron tal como se planteo anteriormente, a los docentes contratados, por considerarse atípicos a la investigación por su inestabilidad en su cargo en el área de investigación.

Técnica e Instrumentos de Recolección de Datos

Para cumplir los objetivos planteados por la presente investigación se elaboró un instrumento policotómico con cinco alternativas u opciones de respuesta.

El proceso de recolección de datos se baso en tres (3) actividades que fueron las siguientes:

- a) Selección del instrumento de medición.
- b) Aplicación del instrumento de medición.
- c) Preparación de las mediciones obtenidas para ser analizadas en forma correcta, que se denomina codificación de los datos.

Cada pregunta esta relacionada con los indicadores en los que se operacionaliza la variable en estudio. Se utilizó la técnica de la encuesta, que según Hurtado de B (2000 pp. 469), la encuesta es una técnica de recolección de datos parecida a la técnica de la entrevista por cuanto, consiste en obtener información a través de preguntas formuladas a otras personas. En la encuesta no se establece un dialogo con el entrevistado, se utilizó como instrumento el cuestionario de veinte (20) preguntas.

Una vez obtenidas las respuestas al instrumento, se analizaron c/u y a los resultados obtenidos se le aplicó la media ponderada \bar{a}_p fue llevada a la escala Ad Hoc, con la finalidad de verificar los objetivos planteados por la investigación.

Validez y Confiabilidad

La validez de los instrumentos es definido por Hurtado de B. (2000 pp. 135), como el grado en que un instrumento realmente mide lo que pretende medir, mide sólo lo que se quiere medir.

En el presente trabajo la validez del instrumento se realiza a través del Juicio de Expertos en investigación y en la elaboración de instrumentos de investigación.

El tratamiento empírico se realiza de la forma siguiente:

1. Se le entrego a cada experto una guía de validación, con un modelo del instrumento y una hoja para anotar los juicios y observaciones.
2. Se recogió la información y posteriormente fue tabulada en base a: redacción, contenido y pertinencia de los ítems.
3. Una vez realizada las fases anteriores se procedió a la construcción definitiva del instrumento, en base a las observaciones y preposiciones planteadas por los expertos.

La confiabilidad se realizó en base a las características del instrumento y se cálculo mediante el coeficiente alfa de Cronbach, que se requiere una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre 0 y 1. Lot.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el presente estudio, una vez procesada la información obtenida a través de la aplicación del instrumento de recolección de datos diseñado para lograr tal fin.

Para analizar la confiabilidad del instrumento se utilizó el Alfa de Cronbach que dice como resultado Alfa = 0,894, que es bastante confiable según la opinión emanada de la Dra. María Auxiliadora Arcia, que es Doctora en Estadística, la cual sirvió de asesora de estadística en la presente investigación.

En relación a los ítems se procederá a analizar los cinco más importantes para la temática estudiada, en base a los indicadores previamente establecidos.

Los resultados obtenidos permiten evidenciar lo siguiente:

- En base a la pregunta N° 1, todos los encuestados plantean la necesidad de la construcción de un perfil creativo del docente investigador.
- En la pregunta N° 2, el 83,3% respondió que están totalmente de acuerdo con que la investigación creativa contribuye con el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento en los estudiantes.
- En base al ítem N° 3, un 91,7% está totalmente de acuerdo con la contribución a la formación de un estudiante capacitado para pensar en forma lógica, crítica y creativa.

- En relación al ítem N° 4, un 100% está totalmente de acuerdo con la contribución a la consecución de un aprendizaje exitoso en los estudiantes.
- En base al ítem N° 5, un 83,3% manifestaron estar totalmente de acuerdo con la contribución del perfil asesor en investigación, a la creación de nuevos conocimientos que implican la consecución del crecimiento del desarrollo humano de los estudiantes.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Un 100% de los encuestados están totalmente de acuerdo con la necesidad de la construcción de un perfil creativo del asesor en investigación, debido entre otras cosas a la importancia de la creatividad en la investigación del siglo XXI, que plantea la necesidad de la creación de un nuevo docente, caracterizado entre otras características, por ser un docente creativo, formando por la creatividad.

El 100% de los encuestados están totalmente de acuerdo con la relación existente entre un perfil de asesor de investigación y la consecución de un verdadero aprendizaje exitoso en los estudiantes. Para el logro de esto se requiere un cambio significativo en el asesor de investigación, que pueda formar en la creatividad y para la creatividad.

Un 91,7% de los docentes encuestados opinan que el perfil del asesor de investigación transforma el aula de clases en una fuente de creatividad, para lograr esto el docente y los estudiantes deben estar motivados al logro de la creatividad, y en condiciones físicas y humanas que contribuyan con ese logro, es necesario convertir el aula de clases en un ambiente propicio para la creatividad.

Un 100% de los docentes encuestados, están totalmente de acuerdo en la necesidad de convertir al docente y a los alumnos en innovadores de la didáctica, para lograr esto se requiere de un docente abierto al cambio, capaz de dialogar, de comunicarse con sus estudiantes, y que esté envuelto en los cambios científicos – tecnológicos y culturales que vive nuestra sociedad, denominada actualmente como la sociedad del conocimiento que plantea el reto de la innovación constante y permanente del docente y de los futuros docentes, que se están formando en las actuales aulas de clases.

Recomendaciones

Las sugerencias que surgen de la presente investigación van dirigidas a las autoridades del Departamento de Componente Docente del IPRAEL de Maracay, a los docentes del Área de Investigación de dicho Departamento, y a las demás autoridades de la Universidad que le compete esta problemática, las cuales son las siguientes:

- Plantearse un nuevo perfil teórico y práctico del docente, que actúa como asesor de investigación, bajo el enfoque de competencias creativas, dicho perfil debe caracterizarse por su constante innovación.
- Comunicar a la comunidad universitaria en relación a los logros alcanzados con ese nuevo perfil del docente asesor creativo.
- Compartir con el personal docente adscrito al Área de Investigación del Departamento de Componente Docente, los resultados obtenidos con el presente estudio, con la finalidad de que sea evaluado para alcanzar el mejoramiento del mismo. En caso de ser necesario llevarlo más allá de la Upel-Maracay a fin de abrir un debate en relación a la temática planteada en la presente investigación.
- A la Universidad del siglo XXI se le presentan diversos retos. En el caso de la Upel, que es la formadora de la mayor parte de los docentes en Venezuela, se debería discutir y analizar en relación a la búsqueda de la formación de un nuevo docente que se encuentre capacitado para afrontar con éxitos los nuevos retos del presente siglo, lo cual implica el mejoramiento de la calidad educativa de la Universidad, donde la creatividad en la Investigación debe jugar un aspecto primordial, y la presente investigación pretende brindar su pequeño pero valioso aporte en la formación de ese nuevo docente investigador creativo.

7. LA PROPUESTA

Características del Docente Investigador Creativo

- Objetividad.
- Flexibilidad.
- Originalidad.
- Imaginativo.
- Tenacidad.
- Inconformidad.
- Sistemacidad.
- Buscador de soluciones.
- Actualizado.
- Didáctico.
- Analítico.
- Dialéctico.
- Artista.
- Amor por su profesión.
- Capacidad para hacer pronósticos pedagógicos.
- Autocrítica.
- Modesto.
- Generoso.
- De Avanzada.
- Científico.
- Investigador permanente.
- Creador.
- Mantiene buena relación con los estudiantes y colegas.
- Organizado.
- Sirve de ejemplo.
- Propicia un buen clima educativo.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBORNOZ, O. (1998): *La Educación Superior*. Caracas: Publicación de la Universidad Central de Venezuela.

ALVARADO, L. D. (2005): Desenterrando el potencial creativo en la escuela. *Revista Recre@rte*, 3, Junio 2005.
<http://www.iacat.com/Revista/recreate/recreate03/dabdoub/desenterrando.htm>

ALZURU, C. y NOEL A. (1996): *Propuesta de un Programa de Entrenamiento y Desarrollo Profesional para Consolidar el Perfil Profesional Deseado del Profesor Guía de las Fases: Docencia I e Integración Docencia Administración de la Opción Educación Integral del Instituto Pedagógico de Caracas*. Trabajo de Ascenso No Publicado-Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.

- ANDER-EGG, E. (2003): *Técnicas para la recogida de Datos e Información*. Buenos Aires, Grupo Editorial Lumen
- ARENDS, C. (1996): La Investigación Científica y Tecnológica en la Universidad. El caso de la Universidad Francisco de Miranda. *Revista de Educación Superior, Ciencia y Cultura de la Oficina de Planificación del Sector Universitario*, (OPSU. 1,C).
- AYALA, F. (2000): *La Función del Docente como Asesor*. México, Trillas.
- BARRIOS, M, (1986): *Docencia e Investigación*. Trabajo presentado en el seminario Taller La Investigación el Postgrado, Un fin o un medio. Caracas: Asociación Universitario Interamericano.
- BEAUPORT, E. (DE) Y DÍAZ, A. (2004): *Las tres caras de la mente*. 6ta Impresión. Coedición El Palacio de Bestseller, Valencia Estado Carabobo – Venezuela, Editorial Galac S.A.
- BROOKLIN, A. (1997): *El Capital Intelectual*. Buenos Aires; Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- BUSOT, A. (1985): *Investigación educacional*. Maracaibo, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Universidad del Zulia (LUZ).
- CASTILLO, M. (1999): *Manual para la Formación de Investigadores*. Colección Aula abierta. Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- CERDA GUTIÉRREZ, H. (2000). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. Colección Aula abierta. Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- DE LA TORRE, S. (1995): *Creatividad aplicada: recursos para una formación creativa*. Madrid, Escuela Española
- DE LA TORRE, S. (2000): *Manual de la Creatividad. Aplicaciones Educativas*. Barcelona: Ediciones Vicens Vives
- DE LA TORRE, S. (2003): *Dialogando con la creatividad: de la identificación a la creatividad paradójica*. Colección Recursos, no. 50. Barcelona, Octaedro.
- DILTS, R. (1998): *Liderazgo creativo: para forjar un mundo al que las personas deseen pertenecer*. Argentina [etc.], Urano.

- FERNÁNDEZ DE SILVA, I. O. (2002): *Diccionario de investigación holística*. Colección Holos. Colombia, Magisterio.
- FLORES VELAZCO, M. H. (2004): *Creatividad y educación: técnicas para el desarrollo de capacidades creativas*. México, Alfaomega.
- FOSTER, J. (1999): *Cómo generar ideas*. Bogotá, Colombia, Grupo Editorial Norma.
- GÓMEZ ARANGO, A. M. y PARRA DUQUE, D. (2006). *Creatividad para padres: guía para acompañar creativamente el crecimiento de sus hijos*. Bogota, Colombia, Norma.
- GUEDEZ, V. (1996): *Lineamientos Académicos para Definición de Perfiles Profesionales, Proyecto Multinacional del Curriculum*. O.E.A. - U.S.B. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- HELLER, M. (2005): *El Arte de Enseñar con todo el Cerebro*. Caracas: Fotoprin C.A.
- HERNÁNDEZ L., C. y DURÁN P., G. (1997): *Educación, creatividad y cerebro*. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- HERNÁNDEZ, S., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA P. (2000): *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- HERRERA, C. (1999): *Problemática Universitaria*. Caracas: Fondo Editorial U.C.V.
- HURTADO DE B. J. (2000): *Retos y Alternativas en la Formación de Investigadores*. Caracas - Venezuela: Fundación SYPAL.
- HURTADO DE B., J. (2000): *El Proyecto de Investigación. Metodología de la Investigación Holística*. Editorial Fundación Sypal. Caracas - Venezuela.
- HURTADO DE B., J. (2000): *Metodología de la Investigación Holística*. Tercera Edición. Sypal. Caracas - Venezuela.
- JIMÉNEZ VÉLEZ, C. A., DINELLO, R. A., y MOTTA MARROQUÍN, J. A. (2001): *Lúdica cuerpo y creatividad: la nueva pedagogía para el siglo XXI*. Colección Aula alegre. Santafé de Bogotá, D.C., Cooperativa Ed. Magisterio.
- KERLINGCR, F. (1988). *Investigación del Comportamiento Humano*. México: Graw-Hill.

- KIRST, W. y DIEKMEYER, U. (1974). *Desarrolle su creatividad: técnica de la actividad creativa y de las estrategias mentales productivas*. Bilbao, Mensajero.
- LANZ RODRÍGUEZ CARLOS (1998): *Reforma Curricular y Autoformación del Docente Investigador*. Primera Edición. Barquisimeto - Venezuela. Co- Edición Centro de Educación Popular EXEARIO, Sosa Lujan - Invedecor.
- MORAES, M. C. y ORRE, S. D. L. (2004). *Sentipensar fundamentos e estratégias para reencantar a educacão* Petrópolis, RJ, Vozes.
- MORLES, V. (1991): El Docente Investigador. *Investigación y Postgrado*. 6 (2), 7-22.
- MORLES, V. (2002): *Ciencia, Tecnología y sus Métodos. Técnica de la Ciencia y Ciencia de la Tecnología*. Caracas - Venezuela; Vicerrectorado Académico de la Universidad Central de Venezuela. Primera Edición.
- OSHO y MORAZA PÉREZ, J. I. (2006): *Inteligencia: la respuesta creativa al ahora*. México, Random House Mondadori.
- OSHO. (2007): *Creatividad/ Creativity Liberando Las Fuerzas Internas/ Releasing Internal Forces*. Debolsillo.
- PALLELLA STRACUZZI, S. y MARTINS PESTANA, F. (2006): *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas, Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador FEDUPEL.
- PÉREZ LUNA, E. (2004): Para pensar en la formación del docente venezolano. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 189-208. http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/TeoriaydidacticaCS/revista9_04/enrique_perez.pdf
- PÉREZ, L. (1997): *Sistema Tutorial para el Proceso de Investigación en Tesis o en Trabajos de Grado*. En Seminario de la Secretaria de Docencia y Capacitación y Coordinación en Educación Integral. Centro de educación Permanente para la Investigación Educativa y Jurídica.
- QUIROZ, M. T. (2003): *Aprendizaje y Comunicaciones del Siglo XXI*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- RIBEIRO, L. y MANZANO, M. (2003): *Inteligencia aplicada: usted tiene un potencial mayor del que imagina*. Planeta prácticos. Barcelona, Planeta.
- RINAUDO, M. C. y DONOLO D. (1998): ¿Creatividad en la Educación? Retos actuales de la Enseñanza Universitaria. *Monografías*. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos32/creatividad-educacion-retos-enseñanza-universitaria> (15/06/2007)
- RÍOS CABRERA, P. (2004): *La aventura de aprender*. Caracas, Cognitus.
- RODRÍGUEZ, M. (1995): *Psicología de la creatividad: manual de seminarios vivenciales*. Serie Creatividad Siglo XXI. México, D.F., Editorial Pax-México.
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2003): *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid, McGrawHill.
- TAMAYO Y TAMAYO, M. (1994): *El proceso de la investigación científica*. México, Limusa.
- UNIVERSIDAD DEL ZULIA (LUZ) (1984): *Programa de Maestría en Asesoramiento y Desarrollo de Recursos Humanos*. Mimeografiado. Maracaibo.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (2006): *Manual de Trabajo de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Cuarta Edición. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDEUPEL). Caracas – Venezuela.
- VALERINO, E. y YABER., Y. (1985): *La Investigación en Atesoramiento en Venezuela*. Trabajo presentado en el XX Congreso Interamericano de Psicología, Caracas: Datos no publicados.

MODELO EXPERIMENTAL CONFLUENTE (MEC). HERRAMIENTA PARA INCREMENTAR EL DESARROLLO PERSONAL, ACADÉMICO O LABORAL

Autora: Carmen Gamargo Lagonell.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Maracay

galaviii@hotmail.com

Área Temática: Comunicación y Educación

RESUMEN

A finales de los años setenta y principio de los ochenta, la autora comienza a conformar el Modelo Experimental Confluyente (de ahora en adelante identificado por sus siglas MEC). La alternativa propuesta radica principalmente en la mejor utilización de la mente-cerebro, con fines de propiciar el mejor desarrollo del ser humano. Se inicia con las actividades de Orientación familiar. A través de los años se aplicó al rendimiento estudiantil, escribir y defender tesis de grado, interacción humana para los privados de libertad, atención de desempleados. Reporta el trabajo tanto de investigación como de aplicación, realizado a nivel educativo, comunal y en menor grado empresarial. Referido al adiestramiento de universitarios, de familias, de integrantes de empresas petroleras y farmacéuticas, de desempleados y de personas privadas de libertad.

1. OBJETO

El objetivo fundamental es exponer lo realizado para mostrar si el MEC puede ser una herramienta eficaz para mejorar el desarrollo académico, personal o laboral de los asistentes al adiestramiento.

2. DENOMINACIÓN

- 1) **Modelo**, porque puede ser imitado o reproducido.
- 2) **Experimental**, porque se ejecuta bajo la premisa de una continua búsqueda para enriquecerlo y perfeccionarlo, de manera tal que responda a las peculiaridades valores, cultura, inquietudes y necesidades de la población venezolana.
- 3) **Confluyente**, porque se ha tomado de ciertas bases filosóficas, educativas y psicológicas, aquellos aspectos teóricos que han sido útiles (Tabla I).

El MEC se ha nutrido del psicoanálisis, de la fenomenología, del existencialismo, del

humanismo, de los estudios del cerebro, de la Programación Neurolingüística y de los estudios referidos a lo transpersonal.

Se presentan unas tablas que resumen tanto los autores que han servido de base teórica, como los elementos que de ellos se han tomado.

AUTOR	PUNTO ESPECÍFICO APLICADO EN EL MEC.
Platón 427-348 a.C.	a) El mayor bien: Conocerse a sí mismo. b) Las contradicciones como búsqueda de ideas. c) El bien, lo justo, lo bello, las verdades últimas. d) La percepción de las apariencias. e) Aprender a ser cautelosos con el lenguaje y el significado de las palabras. f) La metafísica. g) Los contrarios se excluyen.- h) Ante lo bello y lo bueno se despliega el alma.
Confucio Kung Fu-tseu, “Maestro Kung” 551-479 a..C.	a) Sólo una mente plena (abundancia de conceptos) es clara. b) La verdad habita en las profundidades. c) Bases en la política y en la ética. d) Los antepasados determinan la vida del hombre.
Leonardo Da Vinci 1452-1519	a) Uso del cerebro total. b) Los sentidos: puertas de la experiencia.. c) El todo y sus conexiones. d) Curiosidad. e) Demostración f) La ambigüedad y su enseñanza. g) Ciencia, arte, lógica e imaginación.
Renato Descartes 1.596-1650	a) Importancia del conocimiento intuitivo y del deductivo. b) Entrenamiento, imaginación y sentidos como instrumentos del conocimiento. c) El aprendizaje en el “Libro del mundo”. d) Existir como plenitud. Persona en funcionamiento total: en el pensar, percibir, sentir, desear, querer o actuar. e) Conocerse a sí mismo o el recto pensar.
Simón Rodríguez 1771-1854	a) Búsqueda de modelos en la América española. b) Enseñar divirtiendo. c) La alegría como método de vivir y enseñar. d) Aprender haciendo. e) Función del educador. f) El conocimiento como fortuna. g) El proceso creativo. h) Desarrollo del potencial del alumno. i) Captar la atención del discípulo. j) Concentración y lectura.
Emile Coué 1857- 1926?	a) Autosugestión o imposiciones de ideas a sí mismo. e) Influencia de la imaginación. c) Sugestión en estado de vigilia. d) Rol del subconsciente como rector de las funciones generales del organismo, del logro o realización de los actos. e) El poder está en el interior. f) La fuerza interna como dominio de sí mismo. g) Confianza en sí mismo.
Carl Gustav Jung 1875-1961	a) Atender las causas y no simplemente los síntomas. b) Ser humano: alimento psíquico y atmósfera psicológica. c) Importancia de la comprensión del amor, y del afecto.

	d) Salud anímica. e) Reforzar, conservar y proteger lo “sano”. f) Fuerzas creadoras. g) Poder del subconsciente y del inconsciente
Martín Buber 1878-1965	a) La relación Yo-Tú versus Yo-el. b) La cosificación del otro. c) Plenitud
Edwin Schrödinger 1887-1961	a) Las percepciones y observaciones son personales y subjetivas. b) Nosotros modificamos el entorno al someterlo a observación. c) La reacción de una misma persona ante la misma situación no da lugar a estadística alguna. d) El libre albedrío incluye, como parte más importante, el comportamiento ético del hombre. e) La ciencia es incapaz de explicar las razones para que la música nos deleite y hace que nos salten las lágrimas. f) La conciencia nunca se experimenta en plural, sino solamente en singular. g) La mente sólo se da en singular, no en plural. h) Para la mente sólo existe un ahora, que puede incluir recuerdos y expectativas.
Roberto Assagioli 1888- ¿?	a) Comunicación. b) Subpersonalidades. c) Influencia de la música en el ser humano
Werner Heisenberg 1901-1976	a) Principio de Indeterminación: Cuánto más sabemos acerca de una mitad del mundo subatómico, tanto menos sabemos de la otra mitad. b) Abundancia de conceptos para poder hablar de los problemas, describir las relaciones y lo observado. c) Cambio de los procesos mentales al estudiar las aparentes contradicciones. d) Nadie puede saber mucho acerca de ningún tema. e) Experto es quien conoce y sabe cómo evitar, los peores errores que pueden cometerse en su especialidad. f) El hombre desarrolla sus poderes mentales y espirituales en la sociedad humana. g) Papel fundamental de las exigencias éticas. La ética es la base de la vida en común de los seres humanos h) El investigador ha de buscar la verdad. i) La ciencia ha de ser consciente de sus límites.
Carl Rogers 1902-1985	a) Necesidad de amor y afecto para el ser humano. b) Aprendizaje significativo. c) Uso de las condiciones facilitativas, por parte del facilitador. d) Capacidad de crecimiento de cada persona. e) Utilización del potencial creativo. f) Contacto con la naturaleza interna.
Hobart Mowrer 1903-	a) Aplicación de “grupos de integridad” b) El compromiso. Involucrarse. c) El decálogo

Abraham Maslow 1908-1970	a) Satisfacción necesidades del ser humano. b) Valores. c) Autorrealización. d) Experiencias “pico” e) Desarrollo del potencial humano.
William Glasser 1925	a) Aplicación de la terapia de la realidad. b) Identidad de éxito o de fracaso. c) Satisfacción de necesidades básicas. d) Moralidad y responsabilidad. e) Enseñar una nueva conducta.
Frederick Perls 1893-1970	a) Comprensión de la experiencia personal “ahora” de manera emocional, cognitiva y corporal. b) La congruencia entre el mensaje del cuerpo, la emoción y el intelecto. c) El uso de mensajes directos. d) No utilizar preguntas cuando ya se tiene la respuesta. e) Tensiones como producto de vivir en el “pasado”, o en el “futuro”, y dejar escapar el “presente”.
Ida Rolf 1896...	a) La historia de vida en el cuerpo, en la manera de moverse
Albert Ellis 1913-2007	a) Aplicación de la terapia racional emotiva. b) Utiliza un modelo educativo. c) Uso de lo racional. d) Abandono de pensamientos mágicos y catastróficos e) La asignación de tareas. f) Revisión bibliográfica g) Aceptarse a sí mismo.
Virginia Satir 1916-1988	a) Comunicación verbal y no verbal. b) El mapa familiar c) Los momentos de pánico en la familia. d) Las esculturas o influencia de lo psíquico y mental en lo corporal y viceversa. e) Autoestima. f) Afecto
Eric Berne 1910-1970	a) Triángulo de Karpman. b) Estados del Yo: Padre-Adulto-Niño. c) Conocimiento e influencia en la vida cotidiana. d) Juegos. e) Guiones. f) Transacciones. g) Colección de estampillas.
Sydney Jourard 1926-1974	a) Los roles en la familia y en la escuela b) La transparencia. c) Conocimiento de sí mismo. d) Las emociones del otro. e) El “jugar a Dios”.
Rollo May 1909-1994	a) La conciencia creativa. b) Llegar a ser. c) .El coraje de ser uno mismo. d) Desarrollo del potencial humano.
Milton Erickson 1902-1980	a) El “rapport”. b) Importancia del presente y del futuro. c) El compromiso. d) El “trance” o la atención focalizada. e) La observación. f) Flexibilidad. g) Responsabilidad. h) El uso del lenguaje. i)

	La metáfora. j) Disociación. k) alternativas. l) Anclaje. m) Presuposiciones. n) El opuesto implicado. ñ) Papel del inconsciente.
Bert Hellinger 1925	a) Órdenes del amor. El amor en el vínculo. b) Relaciones familiares. Pertenencia a la red familiar. c) Patrones destinados a conservar problemas. d) Aceptación del carácter efímero de la vida. e) Expresión de lo más íntimo del alma, con los medios más escuetos. f) Enfoque “centrado en las soluciones”.
Richard Dawkins 1941	a) Memes b) energía mental. c) Comunicación mente a mente.
Francisco Mora	a) Emoción y valores morales.
Joseph LeDoux 1949	a) Campo de las neurociencias. b) Emociones y neurología. c) Respuestas emocionales inscritas en el cerebro. d) Procesos inconscientes. Inconsciente emocional. e) Funciones de la mente: Pensamiento, razón, organización, sentimiento. f) Existencia de la mente fuera de la consciencia.
Diane Ackerman 1948	a) Metáforas y aprendizaje. b) Mundos paralelos y sus relaciones. Los espacios mentales contradictorios. c) El cerebro requiere tiempo para circular los aprendizajes. d) Los ojos de la mente. Lo invisible frente a los ojos: e) Neurotransmisores, cuántica, espiritualidad. f) Distintos “yoes”. g) Integración y salud mental.
Gerald M. Edelman 1929 Giulio Tononi	a) Individualidad, complejidad y variabilidad de Mente-cerebro, en cada persona. b) Eventos conscientes e inconscientes y su integración.. c) Puertos de entrada, reentrada y salida.

Tabla I. Influencias teóricas en el Modelo Experimental Confluyente (MEC)

3. METODOLOGÍA

Este trabajo puede ser considerado como un proyecto especial de acuerdo con lo expuesto en el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales, (UPEL, 2006, 15-24), puesto que lleva a la propuesta de soluciones de problemas que responden a requerimientos familiares, educativos y sociales.

Se considera una integración de algunos de los elementos que forman parte de los procedimientos metodológicos siguientes: Investigación de campo, expo-facto, de análisis sistémico, documental, proyecto factible y especial. La cual la ponente se atreve a denominar:

“Metodología activa y de participación”.

3.1. Metodología de aplicación

1. Se organizan grupos voluntarios, con un mínimo de 10 y un máximo de 30 personas El adiestrador realiza una breve exposición acerca del modelo y su utilización.
2. El adiestrador, a medida que explica la fundamentación del MEC, y mientras muestra material audiovisual; a través de la voz y los gestos induce a una revisión personal. Teniendo en cuenta lo expresado por Bandler, Ackerman, Edelman, Tononi, Mora y otros, acerca de que el cerebro no distingue lo real de lo imaginado, procura ejecutar los siguientes pasos:
 - 2.1. Se les solicita a los adiestrados que entren en un estado de relajación corporal.
 - 2.2. A través del uso de visualizaciones se les sugiere que se imaginen del lado izquierdo de su cabeza (pasado), los problemas (rendimiento, desempleo, privación de la libertad, desencuentros familiares y otros), que han tenido.
 - 2.3. Se realiza una disociación mediante la comparación con un elemento negativo proveniente del reino animal, vegetal o mineral. El recurso que su cerebro le proporcione es observado mentalmente por arriba, por los lados y por debajo, de forma que obtenga una información total del problema, de manera no consciente.
 - 2.4. Seguidamente se disminuye el tamaño de las imágenes, tanto las que representan el problema, como la asociación con el elemento negativo; se alejan y oscurecen, sacándolas finalmente por el lado izquierdo y dirigiéndolas hacia el infinito, hasta dejar de observarlas.
 - 2.5. Finalmente, se les guía para que muevan sus ojos cerrados, suavemente hacia la derecha (futuro) y allí visualicen sus problemas resueltos. De modo que se vean mentalmente, usando sus posibilidades y potencialidades en relación con sus talentos. Los estudiantes se imaginan aprendiendo con placer, facilidad, rapidez; desde lo que dice el profesor en clases, hasta sus lecturas, conversaciones, programas constructivos de la televisión, de sus reflexiones, usando sus talentos y aspectos positivos. Los desempleados ejecutando una labor que les proporcione placer y les permita hacer uso de sus principales habilidades. Los padres

encontrando soluciones a los problemas que se generan en la interacción familiar. Los privados de libertad superando sus problemas, en libertad, con una adecuada comunicación.

- 2.6. También se repiten mentalmente algo parecido a: “En todo momento utilizo mis habilidades para mejorar: aprender rápido, (trabajar, interaccionar) bien y con gran placer. Todo me ayuda a aprobar mis cursos (conseguir empleo, llevarme bien con los demás, etc.)...”. A estas imágenes les colocan luz, color y gran tamaño. Las acercan a sí mismos. Se les sugiere que la vean primero como una película y luego congelen la imagen que más les agrada y se visualicen en una foto grande, luminosa y a colores. En ese momento abren sus ojos.

La metodología indicada es flexible, puede ser modificada por el adiestrador, siempre que éste conozca a profundidad lo que está haciendo y las razones para ello. En cuanto al tratamiento sistemático de alumnos, se ha estado realizando desde el año 2.002. Se organizaron grupos experimentales, a los cuales se les aplicó el MEC, mediante una convocatoria de asistencia voluntaria.

Se aceptó un mínimo de diez alumnos por grupos y un máximo de treinta. Se invitó a los estudiantes de las especialidades de Biología, Física, Castellano y Literatura, de la UPEL-Maracay. Asimismo se utilizó con tesis rezagados. También se trabajó con desempleados y con personas privadas de libertad.

Desde el punto de vista cualitativo hubo un cambio en la disposición para el estudio y para la adquisición y uso de conocimiento en los grupos experimentales de la UPEL-Maracay.

Los estudiantes rezagados presentaron y aprobaron sus tesis. Los desempleados manifestaron la obtención de empleos bien remunerados. En las personas privadas de libertad se mejoró la comunicación y, en los casos que salieron en libertad, no volvieron a reincidir.

En octubre del dos mil cinco se analizaron los datos y se verificó que el MEC puede servir como herramienta en nuestro sistema educativo, para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, escribir tesis, encontrar empleo, mejorar la comunicación. Sin embargo, es necesario controlar mejor las otras variables intervinientes, tales como la influencia de profesores, familiares, amigos, delegados penales y otros.

El rendimiento académico, al cual hacemos referencia, debe ser entendido, como ya se ha indicado, desde un punto de vista holístico, se desea que abarque el incremento de

calificación y la disposición para obtener una buena nota, por el simple placer de aprender. De igual manera con la situación de búsqueda de empleo u obtener la libertad, se ha de basar en una disposición integral de la persona.

4. CONCLUSIONES

- a) La experiencia de aplicación del MEC ha demostrado ser una herramienta efectiva en la búsqueda del desarrollo personal académico, social y laboral.
- b) En Venezuela ha demostrado cumplir con los objetivos propuestos, lo cual no significa que se haya atendido la demanda que requiere un país en proceso de desarrollo.
- c) Las instituciones donde se ha aplicado el MEC han ofrecido apoyo en la facilitación de los sujetos; sin embargo no han respondido a cabalidad con remitir los datos requeridos seis meses y un año después
- d) Se infiere que lo aplicado es insuficiente para la problemática que en rendimiento estudiantil, desempleo, escribir y defender tesis y atención a los privados de libertad requiere el país.

5. RECOMENDACIONES

- a) Realizar sucesivas aplicaciones del MEC elaborando resultados en cada aplicación.
- b) Establecer intercambio con otros países para estudiar la efectividad del MEC en ellos.
- c) Sería recomendable continuar con la investigación del MEC y a la vez plantearse los efectos de su no aplicación.
- d) Establecer las vías de solución para que las instituciones presenten los resultados del tratamiento.

ESTRATEGIAS DE COMPRESION LECTORA UTILIZADAS POR LOS ESTUDIANTES EXITOSOS DE LA CARRERA DE PROFESOR DE INGLÉS EN EL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MARACAY

Autora: Belkys Delgado Mayoral
Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela

belkys.delgado@gmail.com

Área Temática: Comunicación y Educación

RESUMEN

Esta investigación plantea el objetivo de determinar las estrategias de comprensión lectora que utilizan los estudiantes exitosos de inglés en el Instituto Pedagógico de Maracay-Venezuela. Se desarrolló una base teórico conceptual que permitió el desarrollo de un constructo de comprensión lectora para los fines del estudio. El método fue descriptivo por encuesta muestral con una muestra intencional no probabilística de 40 estudiantes. Se diseñó un cuestionario ad hoc, con validez de contenido y constructo y de análisis factorial. Confiabilidad: $\text{Alpha} = 0,7736$. Los resultados obtenidos mostraron una visible diferencia en el uso de estrategias antes y durante la lectura, por lo que se concluye que los estudiantes exitosos, en efecto, utilizan las estrategias señaladas como apropiadas en el marco teórico-conceptual para comprender lo que leen.

Descriptor: Estrategias de comprensión lectora – aprendizaje de una lengua extranjera – comprensión lectora – la lectura en el aprendizaje de una lengua extranjera.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La adquisición o el aprendizaje de un idioma ha sido objeto de estudio de muchas disciplinas, desde diferentes perspectivas científicas y profesionales. Pero es que además, la psicolinguística y la neurolinguística, como ínter disciplinas, conjugan sus esfuerzos para esclarecer las dudas o inquietudes que surgen sobre la adquisición y procesamiento del lenguaje como fenómeno evolutivo y natural del ser humano y, de los factores relacionados con la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera, y hasta comienza a estudiarse su extinción o pérdida por desuso.

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso bastante complejo y tal como lo apunta Gracia (2006) comprende no sólo la adquisición de un vocabulario nuevo, sino también la conciencia de que existe una manera diferente de ordenar y unir las palabras para formar oraciones significativas y expresar conceptos. Además, parecen existir otros factores cuando se conjuga este proceso con el de enseñanza: Así, Brown (2000) señala: los niveles de educación, los socio-económicos y el de las capacidades intelectuales; el tipo de contenido que se enseña, los logros de aprendizaje; el tiempo que se le dedica al aprendizaje del idioma, el entorno socio-cultural que rodea el aprendizaje y el motivo por el cual el estudiante está aprendiendo el nuevo idioma. Tanto para él como para Krashen (1987) y Oxford (1990) el aprendizaje es el conocimiento consciente de las reglas del lenguaje que no conduce necesariamente a la fluidez conversacional, y que además procede de la instrucción formal.

Si bien es cierto, que el acto de comunicarse en un idioma distinto al materno implica el desarrollo y la práctica de las destrezas de oír, de hablar, de leer y de escribir, parece ser que, a través de la lectura, el estudiante adquiere el lenguaje de una forma más natural. De la misma manera, se beneficia el aprendizaje correcto de la escritura, la fluidez verbal y la capacidad de comprender lo que escucha. Al menos eso es lo que plantea Cross (1992) quien considera que desarrollar la destreza en la lectura hace más autónomo al estudiante, por lo que será capaz de llevar la lectura fuera del aula y mantenerse en contacto con el idioma. De igual forma, la lectura facilitaría la adquisición de un vocabulario más extenso y como lo señala Jiménez (2004) es la herramienta más importante de aprendizaje en el contexto escolar.

En la lectura en un idioma extranjero además de su complejidad, intervienen de manera significativa, las estrategias que utilizan los estudiantes. Al menos es lo que demuestra las investigaciones realizadas por Chamot & El-Dinary (1999); El-Dib (2004); Green & Oxford (1995) y Oxford & Burry-Stock (1995).

De esas estrategias se destacan las de comprensión lectora que utilizan los estudiantes para comprender textos en un idioma diferente al propio. Y que según parece se desarrollan a través de la propia lectura. Es así como Gracia (2006) demostró que con la lectura de textos auténticos, medianamente largos, en estudiantes de español como lengua extranjera a nivel universitario, se puede desarrollar una base para elaborar vocabulario y estructuras sintácticas, lo que favorece la lectura de contenidos y sirve para el desarrollo de las estrategias de comprensión lectora.

Por otra parte, Thomas y Rohwer (1986) expresan que el fracaso escolar de muchos estudiantes está relacionado entre otras cosas con la falta de estrategias de comprensión

lectora que permitirían el procesamiento profundo y eficaz de la información. También, Corral y Alcalá (2002) examinaron el desempeño académico de estudiantes universitarios y demostraron que los alumnos no manejaban las técnicas de resumen, esquemas o diagramas, que son precisamente las más idóneas para el logro de la comprensión lectora. Por el contrario utilizaban el manejo de notas, los apuntes de clases y el subrayado que se podrían considerar técnicas básicas.

También Pérez (1992) encontró que existe una relación significativa entre las variables de comprensión lectora y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Sin embargo, se establece la duda de si los estudiantes que fueron sometidos al estudio podrían haber traído estas deficiencias de niveles de estudio precedente. Y es eso lo que expresan Mendoza, Jiménez, Quinto, y Hernández (2002) al referirse a un estudio sobre comprensión lectora aplicado a estudiantes universitarios cuyos resultados fueron muy similares a los antes citados, en el sentido de que la insuficiencia que ellos presentan podría venir de niveles de estudios anteriores.

Más aún, las investigaciones realizadas por Abraham & Vann, 1987; Chamot, Kúper, & Impink-Hernández, 1988a, 1998b; Vandergrift 1997^a, 1997b; Vann & Abraham, 1990) revelan que los estudiantes exitosos de idiomas tienen pleno conocimiento de la estrategia de aprendizaje más adecuada a la tarea que deben realizar. Estas indagaciones también evidencian que los estudiantes menos exitosos las utilizan, pero carecen de conocimiento metacognitivo para la selección de la estrategia apropiada.

Por otra parte, la literatura sobre estrategias de comprensión lectora en estudiantes de idiomas sugiere que pueden ser desarrolladas a través de programas de intervención. Pero sobre todo que su dominio es de carácter universal. Es así como, Chamot y Keatley, (2003) demuestran que es más fácil desarrollar las estrategias de comprensión lectora a través de intervenciones en la lengua materna del estudiante y que tal aprendizaje es transferible a la comprensión de textos en otro idioma. Es así como, los estudiantes sometidos al estudio fueron capaces de expresar mejor sus ideas y mostraron una mejor comprensión del texto en la lengua meta.

En lo concerniente al éxito estudiantil o académico, es muy importante destacar, para los fines de este estudio, lo que señalan Ortigosa, González, Rodríguez *et al.* (2003) especialmente en educación superior. Ellos advierten que definirlo en términos de rendimiento y en función del aprendizaje es limitativo por la complejidad de este proceso aunado al de enseñanza. Es por ello que proponen lo que indica Garnica Olmos (2000) por

ellos citado, que más bien debe exponerse en atención al estudio de varias dimensiones como son: calidad, cantidad, deserción de los estudios y prosecución en los mismos.

Sin embargo, cuestionan el término calidad por considerarlo muy amplio y difícil de definir, y porque supone la existencia de parámetros de comparación aceptados como válidos. Mientras que, la cantidad pareciera más manejable por cuanto se refiere a un índice de eficiencia que relaciona el número de cursos aprobados de los inscritos por un estudiante en un lapso académico.

Resulta interesante, señalar lo que, Debera, Machado y Nalbarte (2004) denominan estudio de trayectorias estudiantiles. Que no es otra cosa que el análisis de la evolución de las cohortes de estudiantes en el marco de la normativa vigente de un plan de estudio. La idea es construir tipologías de trayectorias de estudiantes en términos de tiempo, eficiencia y rendimiento escolar. Es decir, el ritmo de avance en la carrera correspondiente a la cohorte del estudiante, el seguimiento del ritmo previsto en el plan de estudio de la carrera, o mejor dicho la aprobación a la fecha de todos los cursos previstos para el lapso académico que corresponda.

Sin duda alguna, un estudiante exitoso sería aquel que ha aprobado todos los cursos previstos en el plan de estudio para los lapsos académicos correspondientes a su cohorte.

Objetivo

Determinar las estrategias de comprensión lectora que utilizan los estudiantes exitosos de la carrera de profesor de inglés en el Instituto Pedagógico de Maracay- Venezuela; específicamente antes, durante y después de la lectura.

Importancia del estudio

La identificación y descripción de las estrategias de comprensión lectora que utilizan los estudiantes exitosos de inglés en el Instituto Pedagógico de Maracay es particularmente importante por cuanto podría presumirse la ocurrencia de un proceso de transferencia de las estrategias de comprensión lectora utilizadas en idioma español. Toda vez que la idea de éxito que se maneja equivale al de una prosecución en los estudios ajustada al tiempo mínimo establecido para obtener el título de Profesor de inglés. Lo que supone que el estudiante las ha venido utilizando desde el comienzo de la carrera, por cuanto y en cierta forma abriría la posibilidad de hacer investigaciones para determinar si existe o no una estructura de estrategias propias para la comprensión de textos en inglés.

Por otra parte, el hecho de que las estrategias pueden ser desarrolladas mediante programas de intervención, tal y como fue asumido en el razonamiento del problema, abre la

posibilidad de que los resultados de este estudio, que identifica las que utilizan los estudiantes de éxito académico, sean utilizados para el diseño a futuro de programas de intervención, sobre una base más científica.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para Corrado y Eizaguirre (2003), la comprensión lectora es actualmente objeto de mucho estudio y consideración tanto por parte de los estudiantes porque confiesan sus dificultades para comprender textos y por parte de los profesores porque expresan su preocupación por las deficiencias que muestran los estudiantes en la lectura.

Por otra parte, Mendoza (1994) considera que no hay dominio de una lengua sin comprender sus producciones escritas, en cuanto que son exponentes culturales. Más aún, Jouini (2005) expone que los resultados de las investigaciones en esta área y las consideraciones teóricas coinciden en la necesaria reconceptualización de la lectura, por lo que habría que profundizar sobre lo que significa y su influencia en el campo del aprendizaje.

En consecuencia, resulta muy conveniente examinar lo que se entiende por lectura y su comprensión. Para Mendoza, Jiménez, Quinto y Hernández (2002) la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, donde intervienen por una parte: el texto, la forma y el contenido, y por la otra: el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos.

Arrondo (2007) y Jiménez (2004) presentan tres modelos de lectura: el modelo ascendente o “bottom-up”, donde lo básico es la decodificación, el modelo descendente o “top-down”, donde los conocimientos previos semánticos y sintácticos del lector son más importantes que el texto, y el modelo interactivo que contempla los aspectos positivos de ambos modelos.

Adams y Collins (1985); Sainz (1991) coinciden en que la lectura comprende una secuencia de pasos o acciones que van de la decodificación a la conversión de signos.

Sin embargo, Condemarín, Galdames y Medina (1996,) expresan que la lectura es un proceso cognitivo complejo que una persona usa en la interacción con un texto.

Suetta (1998) considera la lectura como un proceso de búsqueda de significación, que implicaría dos aspectos: el hábito del lector, entendido como la frecuencia de la lectura y el desarrollo de estrategias de lectura asociadas a las acciones sistemáticas que el lector debe emplear ante la necesidad de leer.

La posición de la autora, antes citada, sirve para discutir un poco sobre el significado y alcance de la comprensión lectora. Así pues, Jouini (2005); y Arrondo (2007) consideran que la manera de concebir la comprensión lectora ha cambiado para darle paso al estudio de

los procesos cognitivos que se ven reflejados en el lector, quien requeriría de métodos y estrategias para mejorar sus conocimientos.

Por su parte, Arrondo (2007); Mendoza et.al (2002) y Cooper(1998) opinan que en la comprensión lectora intervienen: el conocimiento previo del lector, que le brinda información lingüística y no lingüística, los objetivos que definitivamente dirigen la lectura y la motivación. Además, Condemarín, et.al (1996) acota que un buen lector debería tener habilidades cognitivas y metacognitivas. A lo que le agrega Jiménez (2004) el manejo de componentes de órdenes fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos del lenguaje.

Lo comentado hasta ahora se refiere a la comprensión lectora en lengua materna, y el trabajo que se desarrolla se refiere a la comprensión de lectora en una segunda lengua. Sin embargo, pareciera que este tipo de lectura es influida por componentes de conocimientos previos distintos, no tanto en calidad sino como en cantidad. Esto porque, en el proceso coexistirían e interactuarían dos códigos lingüísticos que podrían ser distantes. Sin dejar de lado, en el caso de lectores adultos, que existe una experiencia previa de aprendizaje y la presencia de esquemas conceptuales ya afianzados, tal como lo señala Fernández (1999).

Todo lo comentado hasta ahora sobre la comprensión lectora, se puede resumir en lo que Jouini, ob.cit (2005) expone como los rasgos esenciales de la comprensión lectora. Un lector como constructor de significados, acompañado de sus características cognitivas, experiencias y actitudes. Pero lo que hay que recalcar de sus aportes es que la comprensión lectora es un proceso estratégico, toda vez que el lector utiliza estrategias para comprender lo que lee.

Resulta interesante discutir ahora sobre las estrategias de aprendizaje, a fin de colocar el objeto de este estudio en perspectiva.

Para Oxford (1990) y Monereo (1997) las estrategias de aprendizaje son los pasos, o conjunto de acciones que los estudiantes realizan para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Particularmente, Oxford (1990) acota que el uso de las estrategias en el aprendizaje de idiomas ayudaría al alumno a desarrollar su destreza comunicativa y su sistema lingüístico. Mientras que Monereo (1997) compromete en su explicación la presencia de aspectos básicos de la psicología educativa, como son las capacidades y las habilidades cognitivas. Es así como él reconoce las siguientes habilidades cognitivas como muy importantes: la observación, la comparación y el análisis, la ordenación, la clasificación, la representación de datos, la retención, la recuperación, la interpretación inductiva y deductiva, la transferencia y la evaluación y auto evaluación.

Como se verá, es en cierta forma equivalente a lo que exponen Winstein y Mayer (1987); y Williams y Burden (1999) cuando se refieren a las estrategias de aprendizaje como conductas, pensamientos por parte del estudiante para realizar su tarea.

En lo que sí se nota cierta divergencia es en lo que exponen Genovard y Gotzens (1990), quienes le dan preponderancia a los comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que influirían en su proceso de codificación de la información que debe aprender.

En adición, Williams y Burden (1999) plantean la dificultad para clasificar las estrategias de aprendizaje por la sinonimia que existiría en cuanto a los términos destrezas, estrategias, procesos ejecutivos, micro estrategias y macro estrategias. Aún cuando, consideran que las estrategias de aprendizaje son tácticas compuestas por una serie de destrezas con el propósito de lograr un aprendizaje concreto.

Los que si intentan distinguir algunos conceptos son Nisbet y Shucksmith (1991), quienes explican que una destreza es algo que el individuo posee, mientras que la estrategia sería la capacidad de saber cuando utilizarla.

Por otra parte, Gómez (2002) establece la diferencia entre estrategia y habilidad. La habilidad es vista como la actividad mental que puede aplicarse a tareas específicas de aprendizaje. Tales como: predecir, resumir, elaborar mapas mentales. Por el contrario, las estrategias son procedimientos específicos o formas de ejecutar una habilidad determinada; por ejemplo, usar un conjunto delimitado de reglas para resumir. Así mismo, distingue a la técnica, que, según él, es considerada por muchos como una actividad específica que ejecutarían los alumnos en el acto de aprender, tales como la repetición, el subrayado, la formulación de preguntas, los esquemas, la inducción, y la deducción. Serían más que todo mecanismos usados de forma automática. Por el contrario, las estrategias son conscientes, intencionales dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

Así Morles (1991) propone tres categorías generales de estrategias de naturaleza cognitiva: 1) las de procesamiento de la información, 2) las de resolución de problema. Y 3) las de autogestión del proceso de comprensión de la lectura.

En las de procesamiento de la información ubica las de organización, las de elaboración, las de focalización, las de integración y las de verificación. Las de organización serían las que permiten ordenar la información de manera distinta al escrito, hasta acceder al significado del texto. Las de elaboración son las que utilizaría el lector frente a los contenidos para generar información que le permita construir su significado. Las de focalización que servirían para precisar el significado esencial en atención al proceso de la lectura. Las de

integración para establecer un todo coherente con la información que se vaya obteniendo. Finalmente, las de verificación que se utilizarían para verificar las hipótesis y predicciones que se hayan podido formular durante la lectura.

Las de resolución de problemas al procesar la información, que consistirían en releer, parafrasear, evocar, suponer, etc.; darle significado al vocabulario desconocido, precisar las ideas fundamentales e identificar antecedentes, entre otras.

Las de autogestión del proceso de comprensión de la lectura, que el autor las denomina metacompreensión y que consistirían en el uso consciente de las estrategias señaladas en el párrafo anterior, ya que involucra su autogestión en la planificación, ejecución y evaluación de lo que está leyendo.

Sin embargo, Ochoa y Aragón (2005) en una investigación sobre la relación entre el funcionamiento metacognitivo y comprensión lectora, en treinta y tres estudiantes universitarios de psicología que leyeron y reseñaron dos tipos de artículos científicos, encontraron que no necesariamente quienes planifican y hacen monitoreo y control durante la lectura comprenden lo que leen. No obstante, explican, que cuando los estudiantes planifican y no logran comprender pudiera deberse a que no siguen los planes o no los modifican cuando éstos son irrelevantes o insuficientes.

Todo lo que se ha venido exponiendo y discutiendo hasta ahora, sirve de base para intentar un constructo de estrategia de comprensión lectora para los efectos de este estudio: *Las estrategias de comprensión lectora serían el conjunto de acciones sistemáticas, conscientes e intencionales que el lector activa y que surgen del propósito de la lectura y su evaluación.*

Dentro de esta idea general habría que dilucidar qué tipo de estrategias de comprensión lectora se vienen discutiendo actualmente. Díaz y Hernández (2002) exponen que existen dos tipos de estrategias de comprensión lectora. Las de autorregulación y las específicas de la lectura. Ambas tendrían que ver con los momentos de preparación, ejecución y finalización de la lectura.

Así señalan que las estrategias autorreguladoras antes de la lectura son: el establecimiento del propósito y la planificación de la actuación; y las específicas de la lectura: la activación del conocimiento previo, la elaboración de predicciones y de preguntas.

Durante la lectura, las de autorregulación son de monitoreo o supervisión, mientras que las específicas de la lectura son la determinación de las partes relevantes del texto y el desarrollo de acciones de apoyo al repaso.

Después de la lectura, las de autorregulación son las propias de evaluación; y las específicas de lectura son: la identificación de la idea principal, la elaboración del resumen y la formulación y contestación de preguntas.

Es importante aclarar que aún cuando Solé (1998) no hace mención específica de las estrategias de comprensión lectora, sólo expone un conjunto de acciones que ejecuta el lector, coincide con los con los autores arriba citados, toda vez que también menciona los momentos que rodean a la lectura.

Por otra parte, Adams y Collins (1985) y Solé (1992), Gómez (200) señalan que el lector activo utiliza el aporte de conocimientos y experiencia previos, habilidades lectoras, la formulación de hipótesis, la realización de inferencias, la construcción de una interpretación, la recapitulación, el resumen y ampliación de la información obtenida para comprender y dar significado al texto.

Es bueno acotar, ya para finalizar este acápite, que para Fernández (1999) el proceso de leer en una lengua extranjera no resulta difícil. No es tan necesario poseer un vocabulario extenso y buen conocimiento de la gramática. Que lo relevante sería tener capacidades para lograr una buena comprensión lectora.

III. PARTE EMPÍRICA

A. Método: El método que se utilizó en la investigación fue el descriptivo por encuesta muestral, por cuanto se requirió recolectar información sobre el *status quo* de las estrategias de comprensión lectora que utilizan los estudiantes exitosos de la carrera de profesor de inglés de la Upel Maracay.

B. Muestra: intencional no probabilística de 40 estudiantes del quinto semestre de la Especialidad de Inglés, considerando la definición de alumno exitoso, documentada y establecida en el Planteamiento del Problema.

C. Instrumento: Se diseñó un cuestionario ad hoc que constaba de dos partes: la primera que contenía los datos referidos a la edad, sexo y la verificación de si cursaba por primera vez la asignatura Inglés V, y las instrucciones para responderlo. Una segunda parte, que contenía el cuestionario en sí, que se estructuró en tres subescalas (antes, durante y después de la lectura) de cinco ítems, para un total de quince. Para cada frase se establecieron cinco alternativas posibles de respuesta, graduadas de manera continua y creciente, de menor a mayor, con un valor del uno al cinco (escala) de la siguiente manera: nunca=1; casi nunca= 2; algunas veces= 3; la mayoría de las veces = 4; y siempre = 5.

Validez del Instrumento: De Constructo y de Contenido. Además, se aplicó el Análisis Factorial que se realizó utilizando el método de extracción de factores mediante componentes principales y también se le aplicó a las tres subescalas (Antes, Durante y Después de la lectura) contenidas en el instrumento. Los dos factores que emergieron del análisis corresponden a los dos tipos de estrategias (autorreguladoras y específicas de la lectura) representadas en los ítemes que conformaron el cuestionario. Los quince ítemes correlacionaron real y positivamente con uno u otro de los factores emergentes. Y mayoritariamente, con el factor esperado. Se concluye que el instrumento es consistente en cuanto a que mide lo que se espera que mida.

Confiabilidad del instrumento: El Alpha de Crombach, arrojó los siguientes resultados: la confiabilidad completa del instrumento. Alpha = 0,7736, y por subescala. Antes de la lectura: Alpha = 0,60. Durante la lectura: Alpha = 0,63 y Después de la lectura: Alpha = 0,68 y la validez tanto de contenido como de constructo. Según lo que señala Ruiz (2002) la confiabilidad del instrumento es aceptable.

D. Análisis Estadístico: Se utilizó el análisis de frecuencia y sus respectivos porcentajes como análisis estadístico. Los resultados se vaciaron en tablas que muestran la distribución por alternativa de respuesta y sus porcentajes de respuesta a cada una de las alternativas.

E. Procedimiento: La investigación se llevó a cabo las dos últimas semanas del mes de Junio de 2007.

IV. RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

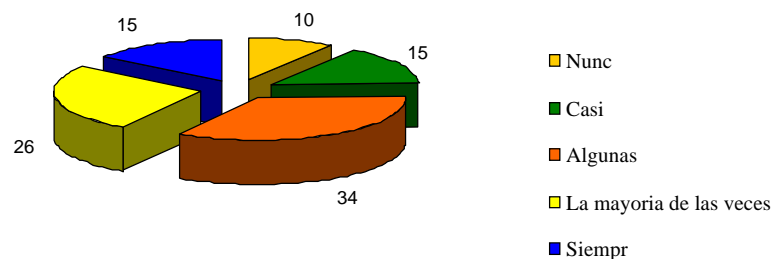


Grafico n° 1. Porcentajes por alternativas de respuestas estrategias de comprensión antes de la lectura

Los estudiantes exitosos, en un porcentaje menor que moderado, prevén y anticipan eventos relacionados con la lectura. (la Σ de *la mayoría de las veces* y *siempre* = 41%).

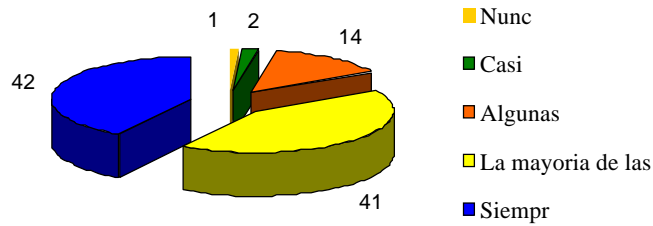


Gráfico n° 2. Porcentajes por alternativas de respuestas estrategias de comprensión durante la lectura

En un porcentaje bastante alto (42% + 41% = 83%) utilizan estrategias autorreguladoras de monitoreo o de supervisión, durante la lectura (Gráfico 2), en un porcentaje por encima del promedio (38% + 18% = 56%) autorregulan su lectura evaluando elementos específicos referidos a los propósitos previamente establecidos, identifican las ideas trascendentales del texto, acompañándose con resúmenes y auto-evaluaciones sobre lo leído y la consistencia de las predicciones que formularon sobre la lectura. (Gráfico 3).

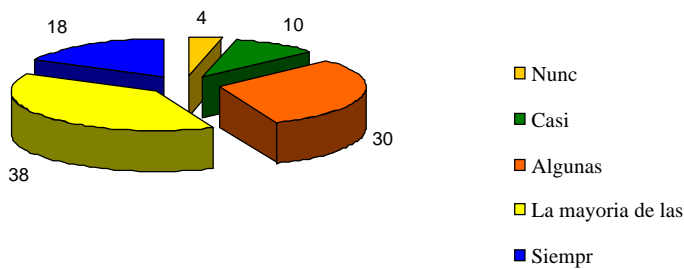


Gráfico n° 3. Porcentajes por alternativas de respuestas estrategias de comprensión después de la lectura

La lectura de los resultados integrados indica que un 60% de los estudiantes exitosos utilizan estrategias de comprensión lectora que la literatura expone como apropiadas. (Gráfico 4).

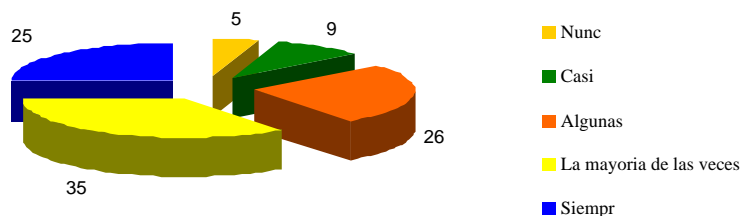


Gráfico n° 4. Porcentajes totales por alternativas de respuesta

La primera conclusión: Los estudiantes exitosos de la carrera de profesor de inglés del Instituto Pedagógico de Maracay, aún cuando no planifiquen, anticipen o prevean eventos a ser desarrollados *durante* la lectura, si utilizan estrategias autorreguladoras y específicas de la lectura, que les permitirían comprender lo que leen.

La segunda conclusión: Los estudiantes exitosos de la carrera profesor de inglés del Instituto Pedagógico de Maracay, realizan un conjunto de acciones sistemáticas, conscientes e intencionadas durante la lectura, que ocasionalmente surgen del propósito de la misma y la mayoría de las veces de la evaluación de lo leído.

La tercera conclusión, Los estudiantes exitosos utilizan las estrategias de comprensión lectora de manera consciente e intencionada y orientada hacia el logro de comprender lo que leen.

Finalmente, y ya como recomendación habría que procurar estudios que diluciden la presunción de factores modeladores del uso de Estrategias de Comprensión Lectora, debido a la importancia que reviste los resultados referidos a la alternativa de respuesta *algunas veces*. Que más se percibe como que existieran circunstancias para utilizar alguna estrategia en particular, que como una respuesta evasiva.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABRAHAM, R. y VANN, R. (1987): Strategies of two language learners: A case study. En WENDEN, A., & RUBIN, J. (Eds.): *Learner strategies in language learning*. Language teaching methodology series. Englewood Cliffs, N.Y., Prentice/Hall International. Pp. 85-102
- ADAMS, M y COLLINS, A. (1985): A shema- theoretic view of reading. En Singer, H. y RUDELL, R.B. (Eds.): *Theoretical models and processes of reading*. Newark: Del. IRA.
- ARRONDO, G. (2007): Evolución histórica del concepto de comprensión lectora. [Versión electrónica]. Extraído el 27 de Mayo de 2007, de <http://www.edusofmelo.iespana.es/complectora.htm>
- BROWN, H. D. (2000): *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY, Longman.
- CHAMOT, A. y KEATLEY, C. (2003): *Learning strategies of adolescent low-literacy Hispanic ESL students*. Paper presented at the 2003 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- CHAMOT, A., KÜPPER, L. e IMPINK-HERNÁNDEZ, M. (1988a): *A study of learning strategies in foreign language instruction: Findings of the longitudinal study*. Malean, VA: Interstate Research Associates.

- CHAMOT, A., KÜPPER, L. e IMPINK-HERNÁNDEZ, M. (1988b): *A study of learning strategies in foreign language instruction: The third year and final report*. McLean, VA: Interstate Research Associates.
- CHAMOT, A.U., y EL-DINARY, P.B. (1999): Children's learning strategies in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 83(3), 319-341.
- CONDEMARÍN, M., GALDAMES, V. y MEDINA, A. (1996): *Taller de lenguaje*. Madrid: CEPE.
- COOPER, D. (1998): *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid: Visor.
- CORRADO, R. y EIZAGUIRRE, M. (2003): El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario [versión electrónica] *Revista iberoamericana de educación*. <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/646Corrado.PDF>
- CORRAL DE ZURITA, N. y ALCALÁ, M. (2002): *Estrategias de aprendizaje y estudio de estudiantes universitarios*. <http://www.unne.edu.ar/cyt/2002/09-Educacion./D-003.pdf>
- CROSS, D. (1992): *A practical handbook of language teaching*. Great Britain: Redwood Books Prentice Hall International.
- DEBERA, L., MACHADO, A. y NALBARTE, L. (2004): *Trayectoria y desempeño escolar de los estudiantes de la facultad de ciencias económicas y administración*. Documento en línea Junio, 2004. Instituto de Estadística, Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Universidad de la República, Uruguay. http://www.iesta.edu.uy/docs/documento_%20trab_final_conanexos.pdf (20/05/ 2007)
- DÍAZ, F. y HERNÁNDEZ, G. (2002): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (2da. Edición.) México: McGraw-Hill.
- BAKER EL-DIB, M. A. (2004): Learning Strategies - Language Learning Strategies in Kuwait: Links to Gender, Language Level, and Culture in a Hybrid Context. *Foreign Language Annals*. 37, 85-95.
- FERNÁNDEZ, P. (1999): Conocimiento previo, esquemas de género y comprensión lectora del inglés como lengua extranjera. Universidad de Murcia. http://www.tesisenred.net/TESIS_UM/AVAILABLE/TDR-1129105134046//Toledo.pdf (22/05/2007)
- GENOVARD, C. y GOTZENS, C. (1990): *Psicología de la Instrucción*, Madrid, Santillana

- GÓMEZ, C. (2002): Comprensión lectora: ¿Qué es una estrategia? [Versión electrónica] *PLANCAD*, <http://www.ciberdocencia.gov.pe> (31/10/2004)
- GRACIA, A. (2006): La lectura – una destreza imprescindible para la adquisición del Español como lengua extranjera [Versión electrónica] *Didáctica Lengua y Literatura*, 18, 147-161.
- GREEN, J.M. y OXFORD, R. (1995): A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.
- JIMÉNEZ, V. (2004): *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escala)*. Memoria para optar al grado de doctor, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid, España, Madrid.
- JOUINI, K. (2005): Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. [Versión electrónica]. *Glosas didácticas* 13, 95-113.
- KRASHEN, S. D. (1987): *Principles and practice in second language acquisition*. Language teaching methodology series. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall International.
- MENDOZA, A. (1994): Las estrategias de lectura: su función autoevaluada en el aprendizaje del español como lengua extranjera. En SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (eds.): *Problemas y métodos en la enseñanza del E/LE*. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, 1994, págs.313-324
- MENDOZA, G., JIMÉNEZ, J., QUINTO, M. y HERNÁNDEZ, C. (2002, noviembre): Comprensión lectora y aprendizaje significativo en la educación universitaria. En MENDOZA, G. Mesa 4 *Sujetos de la educación*. Retos y expectativas de la universidad. Congreso realizado en Universidad Autónoma del Estado de México, México.
- MONEREO FONT, C. (1997): *Las estrategias de aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona, Edebé.
- MORLES, A. (1991): *El Desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción Docente*. En PUENTE, A. (dir): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Biblioteca del libro. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Pp. 259-274.
- NISBET, J. D. y SHUCKSMITH, J. (1987): *Estrategias del aprendizaje*. Madrid, Santillana

- OCHOA, S. y ARAGÓN, L. (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 4 (2), 179-196
- ORTIGOSA, M. y otros. (2003): El rendimiento y la prosecución estudiantil en la escuela de arquitectura, LUZ: aproximación a un modelo de evaluación permanente. *Revista Multiciencia*, 3, (2), 117-125. http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?pid=S1317-22552003012000006&script=sci_arttext&tlng=es
- OXFORD, R. L. (1990): *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, Heinle & Heinle.
- PÉREZ DE SALAZAR, D. (1992): Comprensión lectora y rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Pedagógico de Maturín. *Paradigma*, 13 (1), 63-71.
- RUÍZ, C. (1998): *Instrumento de Investigación educativa. Procedimientos para su Diseño y Validación*. Barquisimeto-Venezuela: CIVEG.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona.
- SOLÉ, I. (1998): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Cuadernos de Educació, 28. Barcelona, I.C.E. Universitat de Barcelona.
- SUETTA, L. (1998): ¿Aprender a leer o leer para aprender? *La lectura*, 1.
- THOMAS, J. W. y ROHWER JR., W. D. (1986): Academic Studying: The Role of Learning Strategies. *Educational Psychologist*. 21, 19-41.
- VANDERGRIFT, L. (1997a): The Comprehension Strategies of Second Language (French) Learners: A Descriptive Study. *FOREIGN LANGUAGE ANNALS*. 30, 387-409
- VANDERGRIFT, L. (1997b): The Cinderella of Communication Strategies: Reception Strategies in Interactive Listening. *MODERN LANGUAGE JOURNAL*. 81, 494-505.
- VANN, R. J., y ABRAHAM, R. G. (1990): Strategies of Unsuccessful Language Learners. *TESOL Quarterly*. 24, 177-98.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Cambridge, Cambridge University Press
- WINSTEIN, C. E. y MAYER, R. E. (1986): The teaching of learning strategies. En WITTRICK, M. C. (dir): *Handbook of research on teaching*. New York, Macmillan.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA EN MÉXICO VISTA DESDE LA COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN

Autora: Luz Eugenia Aguilar González

Universidad de Guadalajara, México

luzeugenia_aguilar@yahoo.com.mx

Área Temática: Comunicación y Educación

RESUMEN

Este trabajo analiza la incorporación del desarrollo de las competencias comunicativas en el currículum nacional de México. Al acercarnos en el análisis se percibe una tensión entre las competencias comunicativas que necesitan los niños del siglo XXI, y las que se sugieren en el curriculum y nacional. De ahí que el análisis no puede quedar en las prácticas educativas, sino debe incluirse una dimensión social. Desde esta línea de pensamiento surgen algunos cuestionamientos que dirigen el tema de esta ponencia: ¿cómo se incorporan nuevos lenguajes al curriculum? La incorporación de estos nuevos lenguajes, ¿no nos lleva a pensar en la enseñanza de lenguajes y no de lengua? ¿Cuáles son las competencias comunicativas que se deben desarrollar en la escuela dentro de la diversidad de medios de comunicación y mensajes de diferente índole a los que están expuestos los niños?

1. EL ACERCAMIENTO DISCIPLINAR

Los campos de la comunicación y de la educación en convergencia han centrado sus reflexiones en torno a la relación entre la comunicación, la educación, el entorno social y las políticas culturales que rigen, a su vez, las políticas de los sistemas educativos. La unión de la Comunicación y de la Educación ha dado como resultado un nuevo campo de estudio: la Comunicación/Educación (Huergo, 2000) o la educomunicación (Oliveira, 1999). Cualquiera que sea la nomenclatura que se le asigne, ha resultado ser una fórmula eficaz para el análisis, para las prácticas y para la elaboración de políticas y de estrategias

pedagógicas a diferentes niveles educativos, eliminando la aséptica forma de pensar la educación como una serie de prácticas educativas exentas de ideologías, razas o clases sociales. Desde una perspectiva práctica, la Comunicación/Educación nos ayuda a comprender de mejor manera la adquisición del conocimiento en un entorno social y cultural determinado, y a su vez, puede guiarnos en la construcción de propuestas educativas más exitosas.

Disciplinariamente, la relación entre la Comunicación/Educación ha ayudado a comprender y a utilizar la interdisciplinariedad, convergencia necesaria para abordar problemas como la integración de la pedagogía para consolidar nuevas formas de actuación en una sociedad global o la importancia de las prácticas comunicativas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si se enfoca la atención en las intersecciones entre la comunicación y la educación, priorizando el aspecto cultural, entonces se podrán vislumbrar estrategias de trabajo pedagógico más incluyentes de los miembros de las sociedades. Un ejemplo claro lo tenemos en el trabajo realizado por Freire o Kaplún en Sudamérica.

Para analizar la manera en que se enfoca la enseñanza de la lengua materna en México, el acercamiento desde los principios de la Comunicación/Educación es muy útil. Para empezar, ya no se puede pensar en la enseñanza de la lengua materna desde una perspectiva gramatical o estructural. Ya es sabida la incorporación de la propuesta pedagógica del desarrollo de la competencia comunicativa como un modelo que incluye no sólo aspectos lingüísticos, sino también aspectos sociales y culturales, lo cual es ya un avance en la concepción educativa.

De esta manera, al moverse el objeto de la educación lingüística, de la gramática normativa a la gramática estructural, y de ahí a la competencia comunicativa, el objeto de aprendizaje cambia sustancialmente. Bajo el enfoque comunicativo el objeto de aprendizaje es el desarrollo de competencias comunicativas, entre las que está la competencia lingüística y semántica. Para alcanzar el objetivo se pretende enriquecer las capacidades comunicativas de los alumnos para que puedan “saber comunicarse de manera eficaz en contextos culturales significantes’ y por tanto ‘saber cómo servirse de la lengua en función

del contexto social' (...) el conocimiento formal de la lengua no garantiza por sí solo el dominio de las habilidades expresivas y comprensivas que hoy se requieren en los diferentes ámbitos de la vida comunicativa de las personas" (Gumperz y Hymes, 1984, cit. por Lomas, 1999a, p. 137).

2. ACERCAMIENTO A LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

La competencia comunicativa se compone de los conocimientos y de las habilidades lingüísticas, es decir: saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo, y cuándo callar (Lomas, 1999a), lo cual se aprende, primordialmente, en los espacios de socialización: la familia, la escuela, el grupo de pares e incluso, en la actualidad, por los medios de comunicación. La competencia comunicativa integra una serie de conocimientos no lingüísticos tales como conocimientos estratégicos, sociolingüísticos y textuales, de ahí que los autores que tocan el tema delimiten cada vez más subcompetencias comunicativas a saber: competencia lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica (Canale y Swain, 1980 y Hymes, 1984 cit. por Lomas, 1999a); la competencia literaria (Colomer, 1995, cit. por Lomas, 1999a); la competencia semiológica (Lomas cit. por Lomas, 1999a); la competencia televisiva (Pérez Tornero, 2000) y la competencia mediática (Pérez Rodríguez, 2004).

Ante este desglose de competencias, los objetivos de la enseñanza de la lengua materna pueden perderse, ya que no sólo se encuentran inmersos contenidos lingüísticos sino también aspectos comunicativos. De ahí la importancia de delimitar claramente los objetivos curriculares que corresponden a la enseñanza de la lengua: ¿será el sistema lingüístico? ¿La estandarización de la lengua? ¿El desarrollo de las estrategias y recursos comunicativos? ¿La comprensión de mensajes?

En México se realizó una reforma curricular en educación básica en 1993, y una nueva reforma a los programas de español en el 2000. El enfoque teórico para la enseñanza de la lengua basada en la lingüística textual y en las competencias comunicativas, privilegia el proceso comunicativo sobre los elementos lingüísticos; el uso sobre la norma; la interdisciplinariedad sobre la disciplinariedad; ante ello, nos enfrentamos al problema de definir el objeto de enseñanza en el área de lengua: si nos enfocamos a los procesos

comunicativos que nos ayudan a conocer el sistema lingüístico, (competencia lingüística) y a la coherencia discursiva (competencia discursiva) estamos ante el conocimiento, reflexión y dominio del sistema de la lengua. Si incluimos las normas de uso social (registros y variables), la situación y el contexto comunicativo (competencia sociolingüística) y el uso de los diferentes códigos del lenguaje se desarrollan posibilidades de usos reales de la lengua, por lo que nos ubicamos en una dimensión sociocultural del uso comunicativo, es decir, se desarrolla la competencia comunicativa. Dentro de estas dos condiciones, se abarca el *how* y el *know how*. La primera visión *-how-* se centraría en una perspectiva lingüística y la segunda *-know how-* en una socio-cultural ¿por cuál debemos optar los profesores de lengua?

Por otro lado, en diseños curriculares de países más desarrollados que el nuestro, (Gran Bretaña, Canadá, Australia, España, ver Aguilar, 2007a) se ha iniciado la discusión sobre la importancia de incorporar a los medios audiovisuales -y sus mensajes- no sólo como recursos didácticos sino como contenidos curriculares, tanto para el análisis como para la producción de mensajes. Dicha incorporación curricular plantea un reto más a definir: cómo debe incorporarse la alfabetización para los medios dentro del curriculum: (a) como una asignatura separada del área de la lengua; (b) como un contenido más de la clase de lengua o (c) como un contenido transversal, es decir, contenido y herramienta de diferentes espacios curriculares. Por otra parte, si se incorpora el análisis y producción de mensajes mediáticos a la clase de lengua, tendríamos que cambiar el enfoque de la misma, y hablar de enseñanza de lenguajes, no de lengua (Alonso, Mantilla y Vázquez, 1995), los contenidos serían más complejos y amplios y habría que diseñar estrategias que abarcaran mensajes, códigos, sistemas comunicativos, variantes, estandarización, interpretación, conciencia lingüística y dominio del sistema, entre otras cosas. No es sencilla la respuesta, ya que la tendencia curricular es eliminar asignaturas y contenidos a favor del desarrollo de diversas habilidades, además del diseño de las estrategias correspondientes.

Las competencias comunicativas, entonces, abren mayores posibilidades de abordar, no sólo los fenómenos lingüísticos sino también los fenómenos del lenguaje y hasta los culturales. Recapitulando, ¿cuál sería el objetivo de una enseñanza lingüística? El desarrollo integral de los individuos debe considerar el desarrollo del mayor número de

subcompetencias. Por lo tanto, la enseñanza de lengua “requiere de una postura abierta a las múltiples y plurales visiones que existen en nuestros días en torno a los diferentes y variados fenómenos comunicativos, la complicación de las estructuras de significado y la hibridación de los códigos” (Pérez Rodríguez, 2004, p. 141).

En México, desgraciadamente, esta discusión todavía no comienza. El enfoque de enseñanza de la lengua materna es el comunicativo. La enseñanza se está centrando en el desarrollo de algunas subcompetencias ya mencionadas anteriormente. Los programas de educación básica primaria se organizan en cuatro ejes: Expresión oral, Lectura, escritura y Reflexión sobre la lengua. Sus propósitos son mejorar la comunicación oral, la comprensión lectora, la producción de textos y los conocimientos gramaticales. Sin embargo, los contenidos de los programas de educación básica enfatizan la identificación, el reconocimiento, el desarrollo lingüístico progresivo y la producción lingüística. Como actividades se tienen la identificación de categorías gramaticales, identificación y análisis de tipos de textos, y práctica de la oralidad, pero no se toman en cuenta los avances de los medios de comunicación. Es de resaltarse que a los niños de cuarto año de educación básica, todavía se les enseña a redactar un telegrama, siendo que ellos ya ni si quiera los conocen, y, muchos de ellos, ya manejan el *Messenger* a la perfección. En educación básica secundaria, las Nuevas tecnologías son tomadas en cuenta sólo como apoyo didáctico, sin embargo, en la reforma realizada en el 2006, ya se habla de la dimensión social de la lengua, en la importancia de ésta para la interculturalidad. A pesar de que se encuentra en el discurso, la dimensión social de la lengua no se encuentra aterrizada en los contenidos ni en las actividades sugeridas.

La perspectiva funcionalista de la lengua es notoria: la lengua y sus diferentes manifestaciones sirve para comunicarnos, pero el aspecto social de la lengua, el desarrollo del pensamiento crítico, la lengua como una forma de darle el poder al sujeto está ausente de las prácticas educativas. Lo peor del caso es que los profesores ignoran no sólo la perspectiva social y cultural de la lengua, sino el enfoque teórico de las competencias

comunicativas desde su perspectiva funcional, mismo que debería ser la base de su reflexión pedagógica¹.

3. UNA PROPUESTA

La producción de mensajes y los códigos en los que nos expresamos actualmente han cambiado vertiginosamente. De ahí la trascendencia del desarrollo de la competencia comunicativa, desde un plano formal y sistemático (en la escuela), sin perder de vista su adquisición natural en los diversos procesos de socialización. Dentro del proceso educativo formal, que es el que nos interesa en este trabajo, el desarrollo de competencias comunicativas deberá atender lo siguiente:

a) Identificación, uso y reflexión sobre el sistema lingüístico y diversos lenguajes.

El dejar de lado a la gramática como centro de la enseñanza exige cuestionarnos acerca de cómo enseñar la reflexión sobre la lengua, pues al no ser ésta el objetivo educativo, no significa que no deba enseñarse. El punto es cómo y cuándo introducir el tema. La idea es orientar la reflexión sobre la lengua hacia los usos lingüísticos, las funciones sociales de la lengua y las diferentes situaciones comunicativas en donde se producen los mensajes comunicativos. Habilitar a los sujetos para que puedan cambiar de registro lingüístico a partir del grupo en donde se encuentren, o bien desarrollar su capacidad para que identifiquen variantes sociológicas, geográficas y culturales, lo cual los hará realmente competentes en el manejo del lenguaje.

Desde esta perspectiva se entenderá la necesidad de favorecer los saberes lingüísticos, más que los conceptos para poder analizar; asimismo, se identifica la necesidad de comprender y de producir mensajes en diferentes niveles. Algunos de los temas que podrían considerarse en este punto son: el contexto lingüístico, la cohesión y coherencia textual (Cassany, 2000); la sintaxis tomada desde situaciones comunicativas reales; la identificación, uso y precisión de algunos fenómenos del significado como la

¹ Esta afirmación se fundamenta en la investigación que se está realizando sobre las representaciones de los docentes de educación primaria sobre la enseñanza de las competencias comunicativas.

polisemia, la homonimia, la sinonimia, metáforas, neologismos, derivación, composición de palabras, etc. También se puede considerar la fonética y la ortografía, siempre en atención al uso real de la lengua.

Consideramos que los momentos en los que se introduzca cada uno de los temas dependerán, más que del nivel educativo, de la madurez intelectual de los sujetos. En los primeros grados educativos, los niños están todavía en el proceso de adquisición del sistema lingüístico; además están aprendiendo a relacionar los fonemas con las grafías y las palabras con sus referentes y significados; están aprendiendo a formar las primeras palabras, están en un primer momento de reflexión lingüística, el cual se va haciendo más complejo por medio de la lectura, de la identificación y producción de textos. Las propuestas españolas sobre la enseñanza de la lengua nos dicen que el nivel secundario (Lomas, 1999b) sería el ideal para comenzar a nombrar los diferentes elementos, funciones y fenómenos de la lengua: las categorías gramaticales, las partes de la oración, los niveles lingüísticos, siempre y cuando no se convierta en el único contenido y se sigan desarrollando las competencias comunicativas.

Los lenguajes, considerados estos como otras formas de comunicación no lingüística, se sofistican cada vez más, por lo cual no debemos dejarlos de lado. Las teorías semióticas y la semántica son la base para el análisis, la producción y la comprensión de mensajes no lingüísticos, por ejemplo, para construir o comprender la publicidad, la reflexión sobre la sintaxis, los referentes, las connotaciones, son categorías teóricas que se pueden emplear en el proceso pedagógico.

b) Identificación, uso y reflexión sobre la multiplicidad de códigos comunicativos

En la era de la información, la lectoescritura es importante, pero también lo es la comprensión, producción e interpretación de diferentes códigos. Los sujetos ya no sólo leen o escriben, sino que se comunican audiovisualmente, o bien por medio de íconos (en el *chat*) o con diferentes abreviaturas del código escrito (los mensajes de texto en los teléfonos móviles):

el nuevo peso de los lenguajes de componente icónico-gráfico ha empezado a transformar profundamente la misma sustancia del lenguaje natural –al menos en su dimensión más pragmática-. ¿Tendrá, acaso, la misma funcionalidad –psicológica, social y humana- un lenguaje natural que antes se actualizaba de modo eminentemente oral y personal y que, en cambio, hoy fluye mediante técnicas hertzianas y se transmite digitalizado por el contexto social? (Pérez Tornero, 2000, p. 91)

Por lo tanto, ya no basta con que los sujetos identifiquen y usen diferentes variantes y registros lingüísticos, sino que también tienen que cambiar de un código a otro, con cierta frecuencia y asertivamente, a partir del medio que empleen para comunicarse. A esta nueva alfabetización se le ha llamado alfabetización audiovisual, que, al igual que la alfabetización tradicional, debe considerar la indagación, el pensamiento crítico, la democracia, los valores y la interdisciplinariedad como método y sustento teórico. La perspectiva de las propuestas didácticas en este sentido, tiene como teleología alfabetizar a los niños como consumidores y usuarios de los nuevos lenguajes de la comunicación y de la información (Pérez Rodríguez, 2004).

La transversalidad curricular de este tipo de contenidos es crucial. Por una parte se puede tener un espacio curricular en donde se desarrollen, teórica y prácticamente las distintas competencias de las que ya se ha hablado, pero también es conveniente que los diferentes lenguajes se utilicen en otros espacios curriculares, independientemente de los contenidos que aborden, ya sea matemáticas o ciencias naturales, los lenguajes están inmersos en todos los ámbitos, y su manejo y utilización permea cualquier producción comunicativa.

El centrarnos sólo en la enseñanza de lengua, y no abordar los diferentes lenguajes, está condenando a las personas a una doble marginación: a una marginación producto del deficiente manejo del código lingüístico y a una marginación tecnológica al ignorar la lógica y estructura de las nuevas formas de comunicación (Aguilar, 2007b).

c) La alfabetización dentro del contexto

Freire en algunas de sus reflexiones sobre la trascendencia de la lectura dice que “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél.” (1999, p. 94). En la cita, se pone de relieve la importancia del entorno para producir cualquier aprendizaje e

interpretación, más adelante afirma: “la lectura de la palabra, de la frase, de la oración, jamás significó una ruptura con la ‘lectura’ del mundo. Con ella, la lectura de la palabra fue la lectura de la palabra-mundo” (Freire, 1999, p. 100). Y a partir de la comprensión del entorno, el proceso de lectura se tornará significativo.

Sin embargo, la escuela se ha encargado de separar a las personas de su entorno; la separación es tan artificial que los conocimientos se dividen en horas, en contenidos, en materias, como si la realidad fuera así de fraccionaria; y no sólo eso, sino que también separa la vivencia de la realidad, de la interpretación y de la significación de la realidad. De ahí la frecuente pregunta del alumnado: ¿y esto, para qué me va a servir? Los conocimientos escolares no son significativos para los alumnos, a pesar de que se intenten vincular los conocimientos escolares con la vida diaria. En el caso del desarrollo de competencias comunicativas, y siguiendo la lógica freiriana, no basta con presentar situaciones comunicativas o de comprender en qué momentos y cómo se emplearían ciertos códigos (partiendo de la definición de competencia comunicativa) sino que también es necesario comprender de dónde surge el texto, qué parte del mundo está representando, para así, comprender y resignificar la realidad.

Por ello se recomienda pasar de la lectura del texto en contexto, a la lectura del texto dentro del contexto, es decir, el proceso educativo no puede estar marcado solamente por lo que directivamente dicte el programa o los contenidos de éste, sino que las necesidades, el mundo del sujeto y su comprensión es lo que ayudará a la interpretación y a la lectura del mundo. Baste recordar cómo el método alfabetizador de Freire parte de los conceptos de uso común de los campesinos, y no de conceptos que se encuentran alejados de su realidad.

Desde esta lógica, por qué no incorporar también los mensajes de los medios de comunicación y de la información, como parte del contexto de muchos de los niños actuales. La alfabetización audiovisual, en este caso, puede contribuir para una mejor y más compleja lectura del mundo. Así, la vinculación de la lengua y de la sociedad, el para qué de la alfabetización contribuye no sólo al dominio de los diferentes lenguajes, sino también a la reflexión y a la utilización de la realidad para la emancipación del sujeto. En suma, esta

perspectiva rescata no solo el dominio y utilización de diferentes lenguajes, sino también rescata el papel social de la lengua como promotora de la liberación del sujeto.

4. DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A LA CONCIENCIA COMUNICATIVA

Hasta este momento hemos hablado de lengua y de competencias. En este punto tendremos que detenernos un poco más. Partimos de la definición de lengua como un instrumento simbólico para organizar nuestro entorno (Tusón, cit. por Cassany, Luna y Sanz, 2003). La lengua es comunicación, sirve para comunicarnos. Especialmente, la lengua oral ha sido considerada como la más común e importante, bajo el conocimiento de que no todas las sociedades o sujetos cuentan con la lengua escrita. La lengua también cuenta con una dimensión social. El saber identificar situaciones comunicativas y utilizar adecuadamente los códigos no es suficiente. El sujeto debe identificar conscientemente para qué utiliza el código lingüístico: para conocer, para interpretar y para reconstruir el mundo, les permite actuar exitosamente dentro de las diferentes situaciones comunicativas además de facilitar la utilización del lenguaje como vehículo del pensamiento.

Ambos aspectos: la comunicación y la trascendencia social de la lengua se incluyen en distintas definiciones de alfabetización. La conceptualización de Wells puede ser ilustrativa: “[estar alfabetizado es] estar en condiciones de enfrentarse convenientemente con textos diferentes para acudir a la acción, sentimiento u opinión que se propone en ellos, en el contexto de un campo social determinado” (parafraseado por Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 42).

Hasta aquí se pueden identificar tres esferas en las cuales se engloba la enseñanza de la lengua y que implica un concepto más amplio de alfabetización: la esfera de uso, que correspondería a la pragmática del lenguaje y a la finalidad comunicativa de la lengua; la esfera del conocimiento del sistema lingüístico que corresponde a la competencia lingüística y la esfera social, que consideraría la lengua como un vehículo para el pensamiento y para alcanzar la conciencia crítica.

Es a partir de estas tres esferas que se pueden construir los objetivos educativos en el área de lengua, y entonces adquiere sentido el tomar ejemplos de mensajes de

diferentes medios de comunicación y de la información, la identificación de las características de diferentes lenguajes, así como la utilización de los mismos: el habilitar al sujeto para que comprenda, identifique, produzca o analice, tanto una página de internet, como una conversación en un *chat* o un artículo académico.

Entonces, no podemos hablar solamente de que la clase de lengua debe desarrollar competencias comunicativas, sino que también debe desarrollar una conciencia comunicativa.

En suma, enseñar lengua es enseñar a utilizar el código lingüístico, es decir, enseñar a las personas a comunicarse, incluyendo los registros, las variantes, la lengua estándar y los diferentes *argots*, en situaciones comunicativas determinadas.

Enseñar lengua es enseñar para qué sirve la comunicación, el desarrollo de las competencias comunicativas como una forma de leer y comprender la realidad, como una forma de empoderamiento del sujeto: para ayudarlo a defenderse, a respetar la diversidad cultural, a entablar diálogos más democráticos.

Enseñar lengua es enseñar la manera en que funciona el sistema lingüístico. Es una reflexión que sirve para manipular o para producir creativamente mensajes de distinta índole. Por supuesto, el nivel educativo en donde se comenzará a introducir la reflexión sobre la lengua debe ser una discusión basada en la teoría psicológica y en los colectivos académicos de cada nivel o institución educativa.

Finalmente, enseñar lengua debe ser una responsabilidad social que no recaiga únicamente en el profesor de lengua. Es una enseñanza y un aprendizaje compartido por los miembros de una comunidad. La lengua construye realidad, una realidad compartida por lo que la enseñanza, debe ser compartida también.

Para terminar, podemos afirmar con Freire que “el educando va percibiendo el sentido profundo del lenguaje , cuando va percibiendo la solidaridad que existe entre el lenguaje-pensamiento y la realidad, cuya transformación, al exigir nuevas formas de comprensión, plantea también la necesidad de nuevas formas de expresión” (1999, p. 55).

5. REFERENCIAS

- AGUILAR GONZÁLEZ, L. E. (2007a): La intertextualidad, una forma de desarrollar la recepción crítica. En OROZCO GÓMEZ, G. (dir). *Al filo de las pantallas*. México: ILCE.
- AGUILAR GONZÁLEZ, L. E. (2007b, julio-diciembre): Nuevos lenguajes y nuevas alfabetizaciones, materia prima para la democracia. *Universitas Humanística* (64)
- ALONSO, M., MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1995): *Teleniños públicos, teleniños privados*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- BUCKINGHAM, D. (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (2003): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (2000): *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- FREIRE, P. (1999): *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- HUERGO, J. A. (2000): Comunicación/Educación: Itinerarios transversales. En VALDERRAMA, C. E. (Ed.). *Comunicación/Educación- coordinadas, abordajes y travesías*. Colombia: Universidad Central. Departamento de investigaciones.
- HYMES, D. (1974): *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. New Jersey: University of Pennsylvania Press.
- LOMAS, C. (1999a): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. I. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C. (1999b): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. II. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- DE OLIVEIRA SOARES, I. (1999): Comunicação/Educação: a emergencia de um novo campo e o perfil de seus profissionais (19-74). *Contato* (2). Brasília.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M^a. A. (2004): *Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios*. Barcelona: Paidós Papeles de comunicación 42.

PÉREZ TORNERO, J. M. (2000): *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós, Papeles de comunicación 27.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2006): *Plan de estudios 2006. Educación básica secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1993): *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2000): *Programas de estudio de español. Educación Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

ESTUDIO COMPARATIVO DE LA SALUD PSICOLÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Autora: Mireya Mendoza

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela

mymendozap@hotmail.com

Área Temática: Comunicación y Educación

La educación, a través de la historia, se ha considerado como la posibilidad de alcanzar el desarrollo y transformación social, pues mediante el proceso educativo se transmite y generan los valores fundamentales y la preservación de la identidad cultural y ciudadana. La educación es la base de la formación de los seres humanos que la sociedad necesita.

Es evidente entonces que la sociedad actual, compleja y cambiante, exige cada vez más la transformación y actualización del proceso educativo, en concordancia con los cambios humanos, económicos, políticos, científicos y tecnológicos, para así poder ofrecer los conocimientos, la formación adecuada y desarrollo de las capacidades productivas requeridas, el cual demanda la superación de las condiciones de atraso, de resistencia al cambio, que caracterizan a la educación en su dimensión más global.

Por otra parte, la situación educativa venezolana no escapa a la situación de crisis educativa mundial y, en especial la latinoamericana, caracterizada por condiciones políticas, económicas y sociales de inestabilidad, endeudamiento y pobreza acentuada. La situación educativa generalizada de crisis y de fracaso se evidencia en los estudios realizados con distintos y variados criterios de evaluación, los cuales muestran resultados desfavorables a los objetivos planteados por el ente rector de la educación y por las aspiraciones de la sociedad.

En este contexto, la responsabilidad protagónica de los docentes en el logro de las metas y en los cambios de la educación, es cada vez más relevante. El docente, desde el nivel preescolar hasta la educación superior, representa uno de los pilares fundamentales del proceso educativo, es él, junto a la familia, quien tiene en sus manos la tarea y responsabilidad de concretizar uno de los objetivos fundamentales de la educación: la

formación de un ser humano pleno, con valores de libertad, honestidad, solidaridad y con desarrollo de sus dimensiones biofisiológicas, intelectual, volitiva, social y afectiva. Sin embargo, su importancia va más allá de la preparación académica. La presencia del docente trasciende a la formación del alumno en forma directa y determinante, al dejar su influencia en la personalidad del mismo, quien se convertirá luego en un adulto autónomo e independiente.

Cabe agregar que, en los primeros años de la Educación Básica, la acción del docente también está dirigida a la formación de hábitos, a la enseñanza de pautas de comportamientos y a despertar la sensibilidad de los alumnos sobre aspectos importantes relacionados con su formación personal. Esto conlleva, a esperar el establecimiento de una favorable relación docente – alumno, que implique una interacción afectiva estrecha, que propicie el conocimiento y apoyo mutuo, donde se potencie el desarrollo de cada uno al vivenciar la capacidad de respeto, apertura, aceptación y comprensión hacia el otro. No obstante, para alcanzar esta forma de interacción entre el docente y los alumnos se requiere que el maestro se encuentre íntegramente saludable y especialmente que posea bienestar psicológico.

Según la Organización Internacional del Trabajo citado en González, Moreno y Borges (1993), con frecuencia los docentes se ven afectados por problemas de estrés. Esta afirmación es apoyada en diversos indicadores, tales como: número de licencias por depresión, problemas crónicos de salud, enfermedades de alto riesgo a causa del trabajo, consumo alto de medicamentos por la misma razón y estrés asociado a baja satisfacción laboral, ausentismo y abandono.

Conservar la salud psicológica en el trabajo docente es una meta que requiere esfuerzo porque, aún cuando dicha labor se realice en condiciones y ambientes adecuados, provoca un desgaste afectivo natural, acumulable, parecido al que ocurre en profesiones donde la relación humana es central: médicos, enfermeras, psicólogos entre otras. A esto se le unen las inadecuadas condiciones de trabajo de la mayoría de los docentes venezolanos, las cuales propician el aumento de la relación insatisfacción – enfermedad, con los riesgos del ejercicio de la docencia.

En relación con lo anterior, Herrera (2000) expresa que aproximadamente el 90% de los pacientes que acuden al servicio de Psiquiatría del Ipasme, corresponde a problemas depresivos causados por estrés laboral o por factores externos y, en menor grado, por la

influencia de las condiciones de trabajo y las exigencias del mismo, como responsables del deterioro de la salud psicológica del docente.

De allí la importancia de asumir la salud psicológica del docente como evento de estudio. De su abordaje se obtiene información que clarifica y permite apreciar en forma comprensible su trascendencia en la calidad de la interacción docente – alumno y en los resultados del proceso educativo.

Ante esta situación, la autora asume dicha temática como línea de investigación y realiza dos estudios de tipos descriptivos y comparativos, donde primero se caracteriza la salud psicológica de los docentes de la I y II etapa de Educación Básica en consideración a las manifestaciones de congruencia, sintonía, expresividad, correspondencia evolutiva y equilibrio dinámico en cada una de las dimensiones personales intelectual, biofisiológica, volitiva y ética. Como segundo estudio se presentan las semejanzas y diferencias en la salud psicológica según la edad, años de servicio docente y nivel de profesionalización. Además, de los resultados aportados dichos estudios representan un aporte bibliográfico en la escasas referencias del tema.

Otra condición de relevancia asociada a la condición de salud integral es la referida a la edad, Pereira (2005) refiere la diversidad de posiciones en cuantos estudios que establecen la prevalencia de alteraciones en la salud según la edad, desde la incidencia directamente proporcional hasta la falta de diferencias significativas. Por lo que se genera interés por conocer si grupos de docentes diferenciados en edad o con particularidades temporales presentan similitud en sus condiciones de salud psicológica. En razón de lo expuesto, se formula la siguiente interrogante: ¿Cuales son las diferencias y semejanzas en la salud psicológica de los docentes de la E.B.E. “Alida Pérez Matos” de Municipio Sucre del Edo. Aragua, según su edad?

Objetivos de la Investigación

General

Comparar la salud psicológica de grupos de docentes menores de 45 años con los mayores de 45 años de edad de la E. B. E. “Alida Pérez Matos” del Municipio Sucre del Edo. Aragua, en el año escolar 2006 - 2007.

Específicos

1.- Describir la salud psicológica de los docentes menores de 45 años de edad de la E.B.E. “Alida Pérez Matos” del Municipio Sucre del Edo. Aragua, en el año escolar 2006 - 2007.

2.- Describir la salud psicológica de los docentes mayores de 45 años de edad de la E.B.E. “Alida Pérez Matos” del Municipio Sucre del Edo. Aragua, en el año escolar 2006 - 2007.

3.- Comparar el grupos de docentes de menos de 45 años con los mayores de 45 años de edad, en cuanto a salud psicológica, considerando su aspecto global como en sus dimensiones, en la E. B. E. “Alida Pérez Matos” del Municipio Sucre del Edo. Aragua, en el año escolar 2006 - 2007.

Salud Psicológica del Docente

La educación es una actividad social que, desde tiempos remotos, los seres humanos han desarrollado y con la cual legan a sus descendientes sus conocimientos, habilidades y destrezas que les posibilita mantenerse como sociedad. Es decir, la educación es la forma como los adultos transmiten su cultura a los jóvenes, pero no como algo acabado, sino en forma abierta a las innovaciones y a los cambios. Así la educación cumple con dos importantes misiones: legar los conocimientos de generaciones anteriores y preparar para los cambios sociales futuros.

De ahí la importancia que tiene la educación en toda sociedad, Pérez (2004) la define como un evento social trascendente, al ser el fundamento de la vida en colectivo. Por medio de ella se logra transmitir y estabilizar el respeto a las costumbres que han legado las generaciones anteriores, así como también preparar a los seres humanos que conforman esa sociedad para la convivencia.

Estas son las razones por la cual se establece como función primordial de los sistemas educativos el garantizar la formación integral del ser humano, mejorar la calidad de la vida personal y social, a la vez propiciar la convivencia humana, pacífica y constructiva. De igual manera, Ugalde (2007) afirma que la educación como prioridad social debe trascender sus errores, innovar y crear con calidad política, social, ambiental y de salud para alcanzar la calidad de vida.

En definitiva, el sistema educativo venezolano presenta innumerables dificultades debido a la influencia de diversos factores, entre que los que se destaca, en forma especial, lo relacionado al docente, a quien se le asigna una cuota de responsabilidad.

En este sentido, Buxarrais (ob. cit.) señala que la calidad del sistema educativo depende en parte de las características propias de los docentes que laboran en los centros educativos.

El docente es un profesional que desde siempre ha sido un factor decisivo para contribuir al desarrollo educacional deseado, por lo que es significativo recalcar la importancia del mismo; por esta razón, las condiciones laborales y su situación social son aspectos decisivos para lograr las metas educativas, tal como ha sido recomendado por la Organización Internacional del Trabajo y por la UNESCO.

Al considerar a la educación como un proceso permanente e integral, que responda fehacientemente a la realidad social y económica del país que se desea construir, se debe aspirar a un docente comprometido con todos los cambios. En fin, tal como lo acota Ugalde (2007), requiere ser una persona cuyas condiciones sociológicas, sociales, físicas y morales deba representar un modelo del buen ciudadano que trabaja para ser mejor, una persona equilibrada, asertiva, responsable de sus acciones, ejemplo y en constante formación.

Desde todo punto de vista que sea estudiado el proceso educativo, se destaca la importancia del docente en la formación integral del alumno, razón significativa que demanda características personales, formación para el ejercicio y el estado de salud óptimo. Todas estas condiciones inciden en el comportamiento del docente.

Vista la importancia de la salud psicológica en el contexto educativo se destaca la dificultad que se presenta en la definición de salud, en virtud de las diferentes nociones que hasta ahora han existido. El concepto de salud ha experimentado una evolución sustancial, en consideración a las transformaciones sociales.

Según Gavidia (1998) se ha considerado la salud como un estado natural de la vida, como un concepto opuesto a la enfermedad, o la salud como ausencia de enfermedades. Luego la O.M.S. la definió como el estado de bienestar físico, mental y social. Para Dubos (1967) la salud es el estado de adaptación al medio y la capacidad de funcionar en las mejores condiciones de dicho medio. También Perignan (1978) la considera como la forma de vivir que es autónoma, solidaria y gozosa, responsabiliza a la propia persona de la salud. En 1984 la O.M.S. la define como la capacidad de realizar el propio potencial y responder en forma positiva a los problemas del ambiente, consiste tener equilibrio consigo mismo y el ambiente que le rodea.

Ante la evolución de la concepción de salud Moles (2000) afirma:

Concibiendo al ser humano como un todo integral no cabe duda que la salud es algo más que la ausencia de enfermedades, es un estilo de adecuada calidad de vida tanto en la preservación de su fisiología como la adaptación del sujeto con el entorno ambiental y la conciencia que de ello tiene. Por consiguiente cualquiera sea su causa se repercusión se da en todas las esfera. (p. 228)

Sin embargo estas han sido concepciones fragmentadas de las personas y de la salud, en virtud que solo destacan o se sustentan en aspectos aislados de las diferentes dimensiones del ser humano.

Al concebir a la persona como un ser único, integral y universal, conformado en diversas dimensiones biofisiológicas, intelectual, social y ético – volitiva, Barrera (2005), la salud se considera como expresión de la integralidad del ser humano, por lo que también es vista como un fenómeno que abarca aspectos físicos, psicológicos, sociales y ecológicos en constante interacción e interdependencia, Dávila (1999).

Según Coll (s/f) “ la salud psicológica es un término que no puede ser definido de manera precisa. Está íntimamente relacionado con las costumbres y el requerimiento de la sociedad los cuales varían el concepto que podamos adaptar de ella” Para este autor la concibe como el grado de felicidad y satisfacción que permiten el establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas que facilitan su adaptación. Destaca tres aspectos fundamentales como lo son: el equilibrio entre los deseos y las exigencias de la sociedad, experiencias de bienestar interno y buenas relaciones con los demás.

En la bibliografía relacionada con la salud psicológica suele emplearse de manera indistinta otros términos como salud mental y bienestar psicológico, por lo que es importante destacar algunas diferencias entre cada uno de estos conceptos.

Entonces, para el presente estudio la salud psicológica es definida como la condición óptima de bienestar, en el cual la persona integra en forma armónica sus experiencias vivencias internas y comportamientos, adecuando los mismos a su satisfacción interna y a las exigencias del contexto, en correspondencia con su responsabilidad social y con su etapa de desarrollo.

La salud psicológica concebida de tal manera, conlleva una serie de características que se expresan en cada una de las dimensiones que conforman el ser humano y en cada uno

de las áreas de convivencias personal, familiar, laboral y social, como es: congruencia, sintonía, correspondencia evolutiva, equilibrio dinámico y expresividad.

La Congruencia se describe el estado perceptivo cognitivo en el que la persona tiende a encontrar y conservar el equilibrio. Es el estado de adecuación y consonancia entre las conductas emitidas y la satisfacción emocional y cognitiva. En forma sencilla, es la coherencia entre el pensar, sentir, actuar y decir. Stagner (1.981) la define como la tendencia a desarrollar, en forma organizada, los rasgos, aptitudes y valores, de tal manera que los actos no los quebrante.

La congruencia es vista como un eje fundamental de la salud psicológica para Mejías (2007) el estar a gusto con cada uno de los vínculos que se establecen propician una autoestima adecuada, niveles de seguridad y procesos comunicativos favorables. Pereira da Silva (2005) refiere estudios cuyas conclusiones señalan que las personas satisfechas vivencian menos malestares, apreciaciones personales adecuadas, dominio del entorno y poseen mejores habilidades sociales para establecer vínculos acordes al contexto.

La congruencia es una característica muy importante en el docente. Su presencia expresa la unidad interna que posibilita lograr la coherencia consigo mismo, al comunicar y actuar en perfecta armonía con el contenido interior, lo cual produce sentimientos de plenitud que son captados por las personas que le rodean. Si por el contrario, se carece en alguna medida de esta característica, prevalecen la incoherencia interna que se manifiesta en conductas discordantes que son percibidas con facilidad los alumnos.

Sandia (1995) expresa que la falta de congruencia en los docentes se debe a que la personalidad, intereses y vocación no se corresponden con las características contextuales donde deben desempeñarse profesionalmente, lo que trae como consecuencia al bajo nivel de satisfacción laboral e inestabilidad personal.

La sintonía está referida a la adecuación entre el comportamiento de la persona y las condiciones del entorno. Es la coincidencia de ideas, opiniones y actuaciones con los demás, con el contexto y con la situación. Es el comportamiento dentro de los límites de lo aceptado socialmente. La sintonía está referida a patrones de comportamiento referente a las formas variables que se establecen con el entorno.

Sidelkis (2006) refiere que como seres sociales que se vive en sociedad es importante las gratificaciones derivadas de la interacción social, la misma se obtiene de la actuación acorde criterios establecidos en el contexto en el que se desenvuelve cada persona, lo que se llama un actuar moral con el respeto y defensa de los derechos propios y de los demás. En este mismo orden de ideas, las manifestaciones de salud el sacrificarse así misma sólo hasta cierto límite, en beneficio del bienestar general, en virtud de que se vive en sociedad y existe el interés social que redundan en beneficio personal.

La sintonía es la característica más apreciada socialmente. Un docente que desconozca las normas y pautas sociales, que asume conductas no acordes al contexto y a la situación, además de promover formas de comportamientos inadecuados en sus alumnos, crea alejamiento y genera críticas que afectan aún más su imagen social.

Se refiere **la expresividad** como la capacidad y plenitud en la expresión de las conductas asumidas, en función de su intensidad, cantidad, frecuencia y espontaneidad con que son requeridas, para poder satisfacer las necesidades propias y del contexto. La expresividad en medida justa favorece el intercambio fluido de las relaciones personales, el cual es el aspecto central de la labor docente. No obstante, su manifestación en forma alterada corresponde a conductas desproporcionadas, ya sea por encima o por debajo de lo necesario.

La **Correspondencia Evolutiva** es relación que se establece o existe entre las respuestas emitidas por las personas en consonancia con su edad o etapa de desarrollo se le denomina correspondencia evolutiva. Es la adecuación del comportamiento esperado para su edad.

Para Hurtado (2006) señala que según sea el momento evolutivo de la persona, le son propios algunos comportamientos y experiencias que exigen concordancia y adecuación. Estos comportamientos y vivencias se corresponde tanto con el desarrollo evolutivo natural, como las exigencias culturales y sociales que establecen en cada grupo.

El **equilibrio Dinámico** es la condición personal caracterizada por la estabilidad en el comportamiento. Se expresa a través de la adaptabilidad a los cambios, flexibilidad, aceptación, buen manejo de situaciones conflictivas y tendencia a la ecuanimidad. El equilibrio dinámico es el punto intermedio entre dos extremos del comportamiento

humano que aleja a la persona de su salud psicológica, como lo son la labilidad y la rigidez.

La labilidad es la condición personal caracterizada por la inestabilidad o fragilidad de la conducta. Se evidencia en los cambios bruscos e inesperados, en manifestaciones contradictorias de manera casi simultánea o por la emisión intermitente de conductas. Mientras que la rigidez se caracteriza por mantener en forma fija de una conducta, un punto de vista o costumbre, a pesar de ser una respuesta inadecuada. Es la persistente resistencia a los cambios y a las nuevas situaciones.

Ambos extremos del comportamiento en el ámbito de la docencia son negativos. La interacción docente alumno requiere de adaptabilidad a los cambios, de apertura a las situaciones que se presentan diariamente, por el dinamismo propio de las relaciones interpersonales en los ambientes escolares. Del mismo modo, se requiere de un docente estable, que muestre ecuanimidad y flexibilidad. Según Moles (ob. cit.) en cualquier contexto todo avance implica cambio y todo cambio obliga a un proceso de adecuación, para lograrlo se necesita cierto grado de flexibilidad en los esquemas cognitivos que facilitan los aprendizajes comportamentales que las nuevas situaciones requieren.

Según el enfoque cognitivo conductual el proceso de pensamiento consciente se construye por creencias, reglas, aptitudes y valores los cuales se organizan en esquemas. Beck (citado en Moles, 2000) define los esquemas como: “la estructura cognitiva que organiza la experiencia y la conducta” (p216). Dicho autor asume los esquemas como estables y duraderos, pero a su vez tienen amplitud y flexibilidad. Moles (ob. cit.) afirma que los esquemas pueden llegar a ser tan estereotipados que la persona generaliza todas situaciones similares (real o elaborada) lo que limita la capacidad de adaptación, pierde espontaneidad y puede llegar a presentar posibles alteraciones propio de los comportamientos excesivamente rígidos.

La rigidez se caracteriza por mantener en forma fija un comportamiento, un punto de vista o costumbre, a pesar de ser inadecuado. Es la persistente resistencia a los cambios y a las nuevas situaciones. Es la tendencia a mantener el mismo comportamiento años tras años, con rechazo hacia cualquier nueva situación, que es lo que se conoce como docente rutinario. Por supuesto, que el docente con rigidez vivencia muchos conflictos, ya que cualquier situación que signifique cambio o salirse de lo acostumbrado se presenta como difícil de superar o como una amenaza.

Ambos extremos del comportamiento en el ámbito de la docencia son negativos. La interacción docente alumno requiere de adaptabilidad a los cambios, de apertura a las situaciones que se presentan diariamente, por el dinamismo propio de las relaciones interpersonales en los ambientes escolares. También, se le pide al docente la comprensión de nuevas concepciones filosóficas, psicológicas, metodológicas que implican la incorporación de nuevos aspectos al quehacer docente, a la utilización de estrategias diferentes. Del mismo modo, se requiere de un docente estable, que muestre ecuanimidad y flexibilidad, que asuma las situaciones difíciles como superables y enfoque su comportamiento a las soluciones de los problemas sin llegar a vivirlos como conflicto que no pueden superarse.

Algunas de las condiciones que caracteriza a quienes poseen equilibrio dinámico refiere muy bien Sidelkis (2006) quien señala que “las personas sanas y maduras procuran evitar establecer reglas rígidas e inalterables con ellas mismas y con los demás. Sus planteamientos y actitudes son tolerantes y pluralistas. Mantienen posturas flexibles y están abiertas al cambio” Esta condición también hace referencia a la posibilidad de aceptar las equivocaciones propias y ajenas como un derecho y no como condición condenable, lo que permite admitir los aspectos negativo como reales y superables.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Con la finalidad de alcanzar la visión amplia de la salud psicológica de los docentes de la primera y segunda etapa del plantel seleccionado, se presentan los resultados que comprenden las manifestaciones de dicho evento de investigación y la información generada del proceso de análisis estadístico, como es la obtención de la mediana, la cual permite conocer la tendencia general del grupo.

De igual manera, se explicita la distribución de los casos en las categorías de salud psicológica, lo que permite conocer con mayor exactitud la caracterización por grupos en cuanto a frecuencias y porcentajes. Para darle respuesta al objetivo general se destacan las semejanzas y diferencias en los resultados obtenidos tanto en la salud psicológica como evento global como en cada una de sus dimensiones a través de la contrastación de las medianas. Para ello se recurrió a la U de Mann Whitney, según Hurtado (2000) “es una prueba estadística no paramétrica que se utiliza cuando el nivel de la medida de la variable o evento de estudio es ordinal, y se pretende compara los resultados de dos grupos independientes” (p 535).

Resultados de la salud psicológica de los docentes menores de 45 años

De los puntajes totales de salud psicológica obtenidos por cada uno de los docentes entrevistados cuyas edades son menores a 45 años. Se obtuvo que en el estudio de la salud psicológica de los docentes con menos de 45 años de edad, la mediana obtenida es de 79 puntos, la cual se ubica según la escala de interpretación en la categoría suficiente, lo que significa que los docentes pertenecientes a la primera y segunda etapa de Educación Básica y conformaron la muestra de estudio, poseen buena salud psicológica, es decir, que en su mayoría la población estudiada se muestra muy homogénea en cuanto a que mantiene un estado eventualmente satisfactorio, donde se integran de forma favorable sus vivencias, lo que permite establecer relaciones interpersonales y conductas acordes a la satisfacción interna, a las exigencias del contexto, a la responsabilidad social y la esperada para su edad, en términos generales.

Del procesamiento de la totalidad de la información recabada se expone la forma como se ubica la muestra en las distintas categorías de la escala de interpretación de la salud psicológica y los porcentajes acumulados en cada de ella, lo que permite conocer la distribución total de la población.

La totalidad del grupo se ubica en las categorías suficiente y excelente de salud psicológica. El 42,85 % se ubica en la categoría suficiente y el 21,42% en la categoría excelente, lo que evidencia una distribución favorable. Esto coincide en cierta forma con las apreciaciones derivadas del análisis de la mediana. Es importante destacar, la conveniencia que en la distribución de las categorías regular, deficiente y muy deficiente no se haya ubicado ningún caso, en virtud de que al estar un docente en una de ellas, sus condiciones en salud psicológica estarían muy deteriorada lo que incidiría muy negativamente en su desempeño laboral.

Para el **análisis por dimensión de salud psicológica en docentes menores de 45 años** se parte de la misma como un evento que está conformado por aspectos, que si bien tienen características propias, también están estrechamente relacionados, como son: congruencia, sintonía, expresividad, correspondencia evolutiva y equilibrio dinámico. De los puntajes alcanzados por los docentes de menor edad en cada uno de los aspectos señalados y las apreciaciones derivadas de su comparación se apreció que las dimensiones que obtuvieron mayores puntajes en las medianas son correspondencia evolutiva y sintonía, las cuales se ubicaron por encima de las dimensiones congruencia,

expresividad y equilibrio dinámico, lo que significa que en los docentes entrevistados, los comportamientos y expresiones de las diferentes dimensiones tienden a ser más evidentes en consonancia con las exigencias sociales y lo esperado con el momento histórico, que las otras características estudiadas.

Al comparar los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones se observa que el mayor puntaje lo alcanza la correspondencia evolutiva, con media de 94,74 y la dimensión sintonía con media de 90,48, por lo cual se ubican en la categoría excelente, es decir, que la población estudiada muestra comportamientos bien adecuados a su edad, a las exigencias del contexto y las situaciones vividas.

La dimensión congruencia se ubica en la categoría suficiente, con 76,19, lo que indica que las manifestaciones de coherencia y satisfacción interna en los docentes entrevistados son adecuadas. Pero, en las dimensiones expresividad y equilibrio dinámico se obtuvieron los puntajes más bajos 63,16 y 65 puntos respectivamente, lo que indica que para este grupo de docentes son menores las manifestaciones de estabilidad, flexibilidad y adaptabilidad al igual que la calidad, cantidad e intensidad en cada una de las manifestaciones en las áreas biofisiológicas, afectivas, intelectivas, volitivas y sociales.

En cuanto a los **resultados de la salud psicológica de los docentes mayores de 45 años** los puntajes totales obtenidos por cada uno de los docentes entrevistados cuyas edades son mayores a 45 años. Se apreció que el estudio de la salud psicológica de los docentes con o mayor a 45 años de edad, la mediana obtenida es de 61 puntos, la cual se ubica según la escala de interpretación en la categoría regular, lo que significa que los docentes pertenecientes a la primera y segunda etapa de Educación Básica y conformaron la muestra de estudio, poseen mediana salud psicológica, es decir, que en su mayoría la población estudiada se muestra muy homogénea en cuanto a que mantiene un estado regularmente satisfactorio, es decir, que el comportamientos referidos a la satisfacción interna, a las exigencias del contexto, a la responsabilidad social y lo esperado para su edad se evidenciaron moderadamente en cada uno de los aspectos explorados.

En la distribución de los puntajes obtenidos por los docentes con 45 o más años de edad en cada una de las categorías de la escala de interpretación de la salud psicológica. Se observó que los docentes de la muestra estudiada cuyas edades son de 45 o más años de

edad obtuvieron puntajes de salud psicológica que se agrupan de la siguiente forma: el 42,85% de los maestros entrevistados se ubico en la categoría suficiente, lo que significa que un porcentaje menor manifiesta niveles adecuados de congruencia, sintonía, expresividad, correspondencia evolutiva y equilibrio dinámico en cada uno de los aspectos explorados en las áreas biofisiológicas, afectivas, intelectual, volitiva y social. Mientras, que un porcentaje mayor de los docentes, el 57,14 se ubico en la categoría regular, lo que indica que en este grupo de maestros las manifestaciones de salud psicológica fueron menos evidentes, ya que su satisfacción interna, su adecuación al contexto y a las exigencias según la edad, como la calidad de sus expresiones, la flexibilidad y estabilidad en los aspectos estudiados manifestada en forma moderada.

En el análisis de los **resultados de las entrevistas realizadas a los docentes cuyas edades son igual o mayor de 45 años** se puede apreciar que en la manifestaciones de las distintas dimensiones que conforman la salud psicológica la que mayor promedio obtuvo fue la dimensión correspondencia evolutiva con 89,47 puntos, la cual se ubica en la categoría excelente o muy favorable, resultando muy por encima al resto de las dimensiones estudiadas, lo que sugiere que los docentes pertenecientes a este grupo consideran importante, valoran y actúan en cada una de sus áreas en consideración a lo establecido socialmente y las condiciones y pautas del contexto. Mientras, que en las dimensiones restantes, a pesar de que el promedio alcanzado le corresponde a todas a la categoría regular, se evidencia que las dimensiones congruencia y sintonía obtuvieron puntajes más elevados (66,67 y 78,19 respectivamente), es decir, que los docentes tiene manifestaciones de satisfacción interna y coherencia, además de ser adecuadas al contexto y la situaciones de forma medianamente satisfactoria.

En cuanto las dimensiones expresividad y equilibrio dinámico obtuvieron los promedios más bajos (42,11 y 40 puntos), lo que indica que a estos docentes les cuesta algo ser flexibles, adaptarse a nuevas situaciones y con mayor tendencia a la rigidez, además de que sus expresiones son orientadas a carecer de la calidad e intensidad requerida.

Comparación de la salud psicológica según grupos de edad de los docentes

Realizada la descripción de la salud psicológica de los docentes estudiados en forma amplia se procedió a establecer las semejanzas y diferencias existentes en grupos con edades menores y mayores a 45 años. Para alcanzar dicho objetivo se utilizó como técnica de análisis estadística la U de Mann Whitney, la cual es una prueba estadística

adecuada para comparar grupos independientes, cuya escala de medición es ordinal y arroja como resultado la existencia de diferencias significativas entre las magnitudes obtenidas.

Para la conformación de los grupos a comparar se consideró la edad 45 años por ser la edad donde el conjunto total de docentes en estudio se divide en dos partes iguales, por lo que se estableció como primer grupo los maestros cuyas edades son menores a 44 años y como segundo grupo los docentes mayores e igual a 45 años.

Con la finalidad de comparar los grupos de docentes en cuanto a su salud psicológica, se contrastó las medianas obtenidas, con los siguientes resultados. Al comparar de las medianas de ambos grupos se observa que en los docentes mayores a 45 años la medida que distribuye equitativamente los puntajes se ubica en la categoría regular, ya que la mediana obtenida es de 61 puntos, lo que significa que varios de estos maestros obtuvieron puntajes de salud psicológica más bajos o con condiciones menos favorables. Mientras, en el grupo cuyas edades son menores a 45, igual medida se ubicó en la categoría suficiente con 79 puntos, lo que indica que los puntajes por ellos alcanzados son superiores al grupo de mayor edad.

Esto sugiere que los docentes con más de 45 años presentan características menos saludables de manera global, en las áreas biofisiológicas, afectivas, intelectual, volitiva y social. De igual manera, se evidencia que el grupo de maestros más jóvenes tiende a un estado de eventual satisfacción, integra en forma más favorable sus vivencias, por lo que puede establecer relaciones interpersonales y compartimientos acordes a la armonía interna, a las exigencias del contexto, a la responsabilidad social y a lo esperado para su edad.

Al aplicar el procedimiento correspondiente la U de Mann Whitney para comparar ambos grupos se aprecia que el valor obtenido es de 0,140 mayor a 0,05 por lo que se concluye que no existen diferencias significativas entre los docentes con menos de 44 años y los docentes con más de 45 años de edad en cuanto a su salud psicológica.

Como conclusión se obtuvo que la salud psicológica de los docentes de menos de 45 años de edad de manera general puede considerarse aceptable y adecuada, en virtud que tienden a evidenciar estados satisfactorios, donde integra en forma favorable sus vivencias, lo que da la posibilidad de establecer relaciones, comportamiento y expresiones de cada una de sus dimensiones acordes a la satisfacción interna, a las

exigencias del contexto, a la responsabilidad social y lo esperado para su edad en forma adaptativa, flexible y estable.

Mientras que los docentes mayores de 45 años de edad pertenecientes a la primera y segunda etapa de Educación Básica que conformaron la muestra de estudio, poseen mediana salud psicológica, es decir, que en su mayoría la población estudiada se muestra muy homogénea en cuanto a que mantiene un estado regularmente satisfactorio, es decir, que el comportamientos referidos a la satisfacción interna, a las exigencias del contexto, a la responsabilidad social y lo esperado para su edad se evidenciaron moderadamente en cada uno de los aspectos explorados

Al comparar ambos grupos se aprecia que los docentes con más de 45 años presentan características menos saludables de manera global, en las áreas biofisiológicas, afectivas, intelectual, volitiva y social. De igual manera, se evidencia que el grupo de maestros más jóvenes tiende a un estado de eventual satisfacción, integra en forma más favorable sus vivencias, por lo que puede establecer relaciones interpersonales y compartimientos acordes a la armonía interna, a las exigencias del contexto, a la responsabilidad social y a lo esperado para su edad. Sin embargo, estadísticamente no existen diferencias significativas, por lo que se puede concluir que la edad no es una característica que condicionante de la salud psicológica.

SEGUNDO BLOQUE

INTERCULTURALIDAD

LA ESTRATEGIA COGNITIVA DE REPRESENTACIÓN PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ARITMÉTICOS EN EDUCANDOS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL. DESDE UNA PERSPECTIVA TEÓRICA

Autora: Thaiz Arráez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela

thaizarraez@gmail.com

Área Temática; Interculturalidad

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar un conjunto de proposiciones de valor teórico-conceptual de una muestra de autores sobre la aplicación de las estrategias de representación para la resolución de problemas aritméticos en educando con discapacidad intelectual, bajo el paradigma cognitivo. Desde el punto de vista metodológico, se enmarcó en una investigación documental de carácter monográfico. El método usado fue deductivo, empleando como técnica el análisis de contenido a través del programa Atlas-ti. La guía para la recolección de datos en el muestreo teórico fue la técnica de la pregunta. El estudio se desarrolló en tres fases: la fase I se llevó a cabo a través de la búsqueda y revisión bibliográfica. La fase II, se seleccionaron las obras más importantes en correspondencia con los objetivos planteados. La fase III, se realizó el análisis y discusión de la literatura seleccionada. Se trabajó con una muestra de obras de autores tales como Miranda y Gil (2002); Sternberg y Detterman (1992); Rimoldi (1996); Orrantía (2003); Jintendra, Hoff y Beck (1999); Puente (1998); Benedet (1991); García y Jiménez (2000), que permitió la formulación de las siguientes conclusiones: la estrategia de representación proporciona una metodología para la enseñanza de los problemas aritméticos en educandos con discapacidad intelectual, con su aplicación se pueden construir representaciones mentales, se ejercita la memoria a largo plazo y se pueden obtener los procesos ejecutivos de autorregulación para generalizar la estrategia a otros problemas de la vida cotidiana. Se recomienda que el uso de la estrategia cognitiva de representación disminuyan las dificultades en

la adquisición del conocimiento declarativo y procedimental; asimismo se propone incluir estos planteamientos en los cursos de la especialidad de retardo mental del Instituto Pedagógico de Caracas.

Descriptor: discapacidad intelectual, resolución de problemas aritméticos, paradigma cognitivo.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el mundo actual, la matemática es la base de la ciencia y la tecnología. La ciencia y la tecnología están presentes en todos los aspectos de la vida, desde la salud y el ambiente, hasta asuntos financieros y de defensa nacional. En estos momentos, las mejores oportunidades de trabajo y progreso serán para aquellos que estén preparados en hacer frente confiadamente a asuntos cuantitativos, científicos y tecnológicos. El poder de la matemática provee la llave para estas oportunidades (Committee on the Mathematical Sciences in the Year 2000 y National Research Council, 1989).

La matemática, por supuesto, no es la única piedra angular de la oportunidad en el mundo de hoy. Sino también, cómo el individuo resuelve problemas que se le presentan en su vida, en función de la lógica en su pensamiento.

Polya (1962), plantea que la capacidad de superar una dificultad, de seguir un camino indirecto cuando el directo no aparece, es lo que coloca al animal inteligente sobre el tope, lo que coloca al hombre por encima de los animales más inteligentes y a los hombres de talento por encima de sus compañeros, los otros hombres.

En este mismo orden de ideas, Simon (1978), establece que un individuo se enfrenta a un problema, cuando ha aceptado una tarea pero no sabe cómo la va a realizar. El hecho de haber aceptado la tarea implica que la persona tiene algún criterio para determinar el momento en que la tarea se ha completado con éxito. .

Los procesos de solución de problemas están íntimamente relacionados con el aprendizaje de la matemática, hasta el punto de que es difícil encontrar aspectos dentro de lo que Mayer (1986) llama la “capacidad matemática” que no se relacionen con la capacidad de resolver problemas.

En cuanto al objetivo general se persigue, analizar un conjunto de proposiciones de valor teórico-conceptual de una muestra de autores sobre la estrategia cognitiva de representación y la resolución de problemas aritméticos en el educando con retardo mental bajo el enfoque cognitivo.

En relación a los objetivos específicos, se pretende: (a) Identificar la estructura conceptual que subyace en las obras estudiadas como elemento constituyente para la resolución de problemas en el educando con retardo mental bajo un enfoque cognitiva (b) Caracterizar los constructos en los que confluyen los autores estudiados en cuanto a la resolución de problemas y la estrategia de representación en el educando con retardo mental y (c) Integrar los elementos teóricos de las obras presentadas con los principios fundamentales de las estrategias de representación para la resolución de problemas aritméticos en el educando con retardo mental.

Específicamente, este estudio puede ofrecer su contribución en el área de los procesos de aprendizaje en educandos con retardo mental, desde varios ángulos: (a) desde el punto de vista teórico, aborda un tema poco investigado en Venezuela; (b) desde el punto de vista metodológico reviste un intento de reunir evidencias sobre la base de documentos originales y el análisis exhaustivo de ellos; para entender cómo las estrategias de representación favorecen la resolución de problemas en educandos con retardo mental (c) desde el punto de vista práctico, constituye una oportunidad para que, sobre la base de los resultados se den orientaciones y desarrollen metodologías para la atención educativa integral de los educandos con retardo mental.

2. REFERENTES TEÓRICOS ADOPTADOS EN EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN PLANTEADA

Las investigaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos se ha visto influenciado por grandes cambios desde su origen, ha ido desde el paradigma conductista hasta la psicología cognitiva actual.

En relación al paradigma conductista, Hernández (1998) argumenta que cualquier conducta académica puede ser enseñada si se elabora una programación efectiva basada en el análisis detallado de las posibles respuestas de los estudiantes y cómo estas serán reforzadas. Otro aspecto resaltante es la transmisión de información en este caso, los contenidos matemáticos de resolución de problemas sería enseñados por medio de la repetición de ejercicios a fin de que estos puedan ser memorizados.

Desde la perspectiva cognitiva, Simon (1980), plantea que la solución satisfactoria y eficaz de problemas, desde el más elemental al más complejo e independientemente de la naturaleza, requieren esencialmente el uso de las mismas destrezas de procesamiento de información.

Puente (1998) define que resolver problemas es un proceso cognitivo dirigido a transformar una situación no deseada en una deseada, cuando no existe un método obvio de solución.

Para aclarar lo antes expuesto, Orrantia (2003) precisa que la resolución de un problema se inicia con un texto lingüístico y finaliza con una operación que culmina en una solución numérica. Así el texto verbal se traslada a una representación interna que recoge las relaciones y proposiciones

Autores como Carpenter, Empson y Jacobs (1995), afirman que la investigación sobre el conocimiento matemático informal de los niños y las investigaciones con expertos- noveles tienen implicaciones para la instrucción.

Igualmente, Hughes (1987) plantea, que las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas de los niños menos dotados, se deben fundamentalmente, a la necesidad de tener que traducir lo que ya conoce a un lenguaje formal a través de su experiencia práctica. Es necesario presentarles material didáctico concreto, representaciones pictóricas, como diagramas, o la línea numérica, de modo que facilite la percepción a través de sus sentidos e ir paulatinamente substituyendo por los símbolos, que dan significado al conocimiento matemático.

En cuanto al desarrollo cognitivo de la persona con discapacidad intelectual se ha pretendido explicar desde dos teorías diferentes, la teoría evolutiva y la teoría estructural. La teoría evolutiva sostiene que las personas con discapacidad intelectual pasan por las mismas etapas de desarrollo como cualquier persona normal, pero lo hacen más lentamente y no consiguen alcanzar el mismo nivel final que sería el de las operaciones formales. El mejor exponente de este enfoque lo ofrece la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1983) y su defensor inicial es Zigler (1969).

Al estudiar el proceso cognitivo de resolución de problemas en el educando con retardo mental, Benedet (1991) considera que se observan ciertas particularidades, como son: la falta de planificación y la ausencia del uso espontáneo de estrategias de almacenamiento.

En esta aproximación se destacan los procesos cognitivos y se adjudica que son modificables a través de entrenamiento continuo. Por su parte, la teoría estructural sostiene que

las personas con discapacidad intelectual se caracterizan no tanto por un desarrollo retrasado, sino por un déficit específico que afectarían especialmente al sistema cognitivo de la memoria.

En esta línea, Ellis (1963) sostiene que las personas con discapacidad intelectual presentan un déficit particular en su huella de memoria, por lo que la información se debilita más rápidamente en las distintas memorias. Luria (1963) por su parte sostiene que las personas con discapacidad intelectual tienen un déficit muy particular en el uso de la mediación verbal y del lenguaje interno para orientar el pensamiento y la conducta.

Asimismo, los autores Hale y Borkowski (1991) señalan que, sí es posible enseñar a las personas con retardo mental a seleccionar y supervisar estrategias, pero sólo los que incluyen el entrenamiento de procesos de control ejecutivos de autorregulación parecen ser los que, además, consiguen la generalización de esas estrategias a situaciones nuevas.

Un aspecto importante a considerar, es la representación mental, que consiste según Rimoldi (1996) en la creación de imágenes, símbolos o representaciones para transformar la información presentada en una forma más fácil de almacenar en el sistema de memoria, e incluye la identificación de las metas y los datos.

Miranda y Gil (2002), plantean que es importante resaltar que al estudiar las estrategias empleadas por los niños de temprana edad para resolver problemas, es indispensable observar los mapas que desarrollan en sus juegos. El descubrimiento o innovación son formas adecuadas de representación que facilita el progreso de las estructuras más complejas que requiere el proceso educativo. Podría afirmarse que la evolución del conocimiento requiere de representaciones mentales en el educando que faciliten la comprensión y apropiarse de un sistema de relaciones y operaciones que existen entre los componentes del problema que se intenta resolver.

Jintendra, Hoff y Beck (1999) expresan que las técnicas de representación como los esquemas permiten una traducción efectiva o una interpretación de la información del texto median la resolución del problema. Al enseñar a los estudiantes a utilizar las representaciones para resolver problemas, su rendimiento y el mantenimiento de los conocimientos son mejores que los estudiantes que reciben instrucción básica a través de los libros de texto.

Asimismo, García y Jiménez (2000), manifiestan que, desde la década de los ochenta, se insiste en la importancia de los problemas en la formación matemática en los niños, debido a que representa una opción en el desarrollo de conceptos de adición y sustracción, al propiciar sentido al aprendizaje de estas operaciones en el contexto escolar.

3. METODOLOGÍA

Este estudio, se enmarcó en una investigación documental, de carácter monográfico, Balestrini (2003) la define como una de las alternativas de la investigación científica donde se sugiere la incorporación de un esquema de investigación, en el cual la recolección de información se encuentra vinculada a la delimitación de un diseño bibliográfico.

La muestra teórica seleccionada para este estudio respondió a tres (3) criterios fundamentales: en función de los objetivos de la investigación, en base a los modelos trabajados y de manera más específica a las teorías sobre procesamiento de la información y de los nódulos de representación.

Categorías	Autores	Año	Obras
Resolución de problemas bajo un enfoque cognitivo	Simon, H	1978	Simon, H. (1978). Information-Processing. Theory of human problem solving. En W. K. Estes (Comps), <i>Handbook of Learning and Cognitive processes: vol 5</i> (pp: 81-96). Aellsdale : N. J : L. E. A.
	Simon, H	1980	Simon, H. A. (1980) Problem solving in education. En D.T. Tuma y F. Reif (Comp.) <i>Problem solving and education: Issues in Teaching and research.</i> (pp. 81-96). Hillsdale; N.J.: Erlbaum.
	Bermejo y Rodríguez	1994	Bermejo, V. y Rodríguez, P. (1994). Competencia conceptual y de procedimiento: comprensión de la propiedad conmutativa de la adición y estrategias de solución. <i>Estudios de Psicología</i> , 51, 3-21
	Puente	1998	Puente, A. (1993). Modelos mentales y habilidades en la solución de problemas aritméticos verbales. <i>Revista de Psicología General y Aplicada</i> . 46. (2), 149-160
Estrategias de representación	Sterneberg, R y Detterman, D	1992	Sternberg, R., y Detterman, D. (1.992). ¿Qué es la Inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición. (2a ed.). Madrid: Pirámide.
	Rimoldi, H	1996	Rimoldi, H. (1996). Estructuras e imágenes en la solución de problemas. <i>Revista de Psicología General y Aplicada</i> , 30, (3), 285-296
Resolución de problemas en el educando con retardo mental	Jintendra, A Hoff, K y Beck, M	1999	Jintendra, A., Hoff, K y Beck, M (1999). Teaching middle scholl students with learning disabilities to solve word problems using a schema-based approach. <i>Remedial and Special Education</i> , 20, 50-64
Resolución de problemas en el educando con retardo mental	Miranda, C y Gil, M	2002	Miranda, C, y Gil, M; (2002). Las dificultades de Aprendizaje de las matemáticas en educación primaria: el cálculo. En <i>Aplicaciones de Intervención Psicopedagógica</i> . Coordinador Garcia, J. Ediciones Pirámide.
	Benedet, J	1991	Benedet, J. (1991). <i>Procesos cognitivos en la deficiencia mental. Concepto, evaluación y bases para la intervención</i> . Madrid: Pirámide.

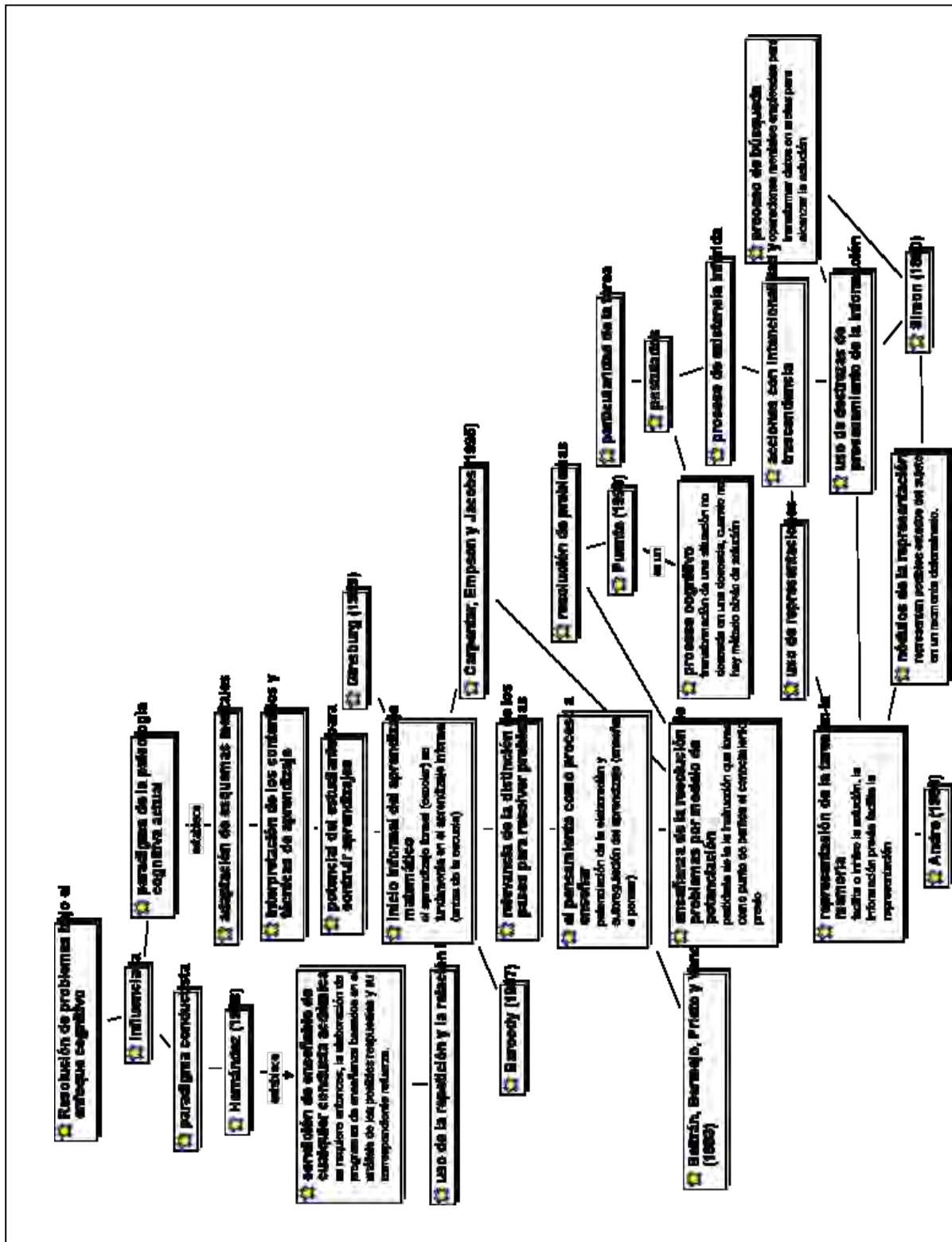
Cuadro nº 1. Elaboración propia elaborado por la autora

En el cuadro 2, se puede apreciar la muestra seleccionada, considerando los aspectos inherentes a toda referencia bibliográfica.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El Análisis e interpretación de los datos se realizó a través del recurso informático Atlas-ti versión 5.0. Esta confrontación se hizo con los aportes teóricos expresados por los autores estudiados en esta investigación.

En relación al objetivo uno, el cual tenía como propósito, identificar la estructura conceptual que subyace en las obras estudiadas como elemento constituyente para la resolución de problemas en el educando con retardo mental, se encontraron resultados orientados a la comprensión de los procesos.



Cuadro nº 2. Red Semántica elaborado por la autora con las obras sobre resolución de problemas bajo un enfoque cognitivo

En relación al segundo objetivo de la investigación orientado a caracterizar el proceso de resolución de problemas aritméticos y de las estrategias de representación en el educando con retardo mental, a partir de los planteamientos de los autores estudiados, se ha de considerar lo expresado en el gráfico 4.

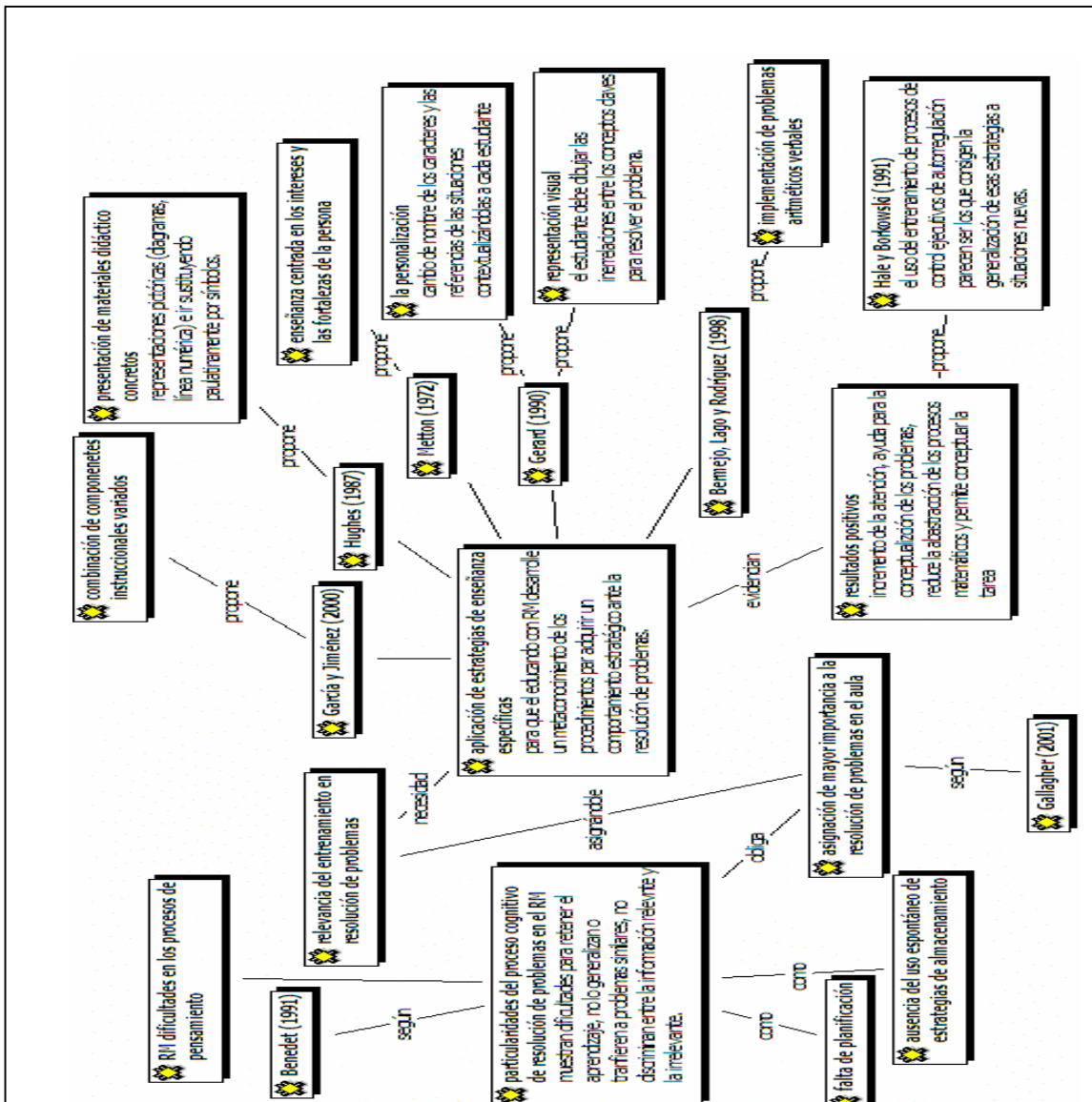
Se muestra la postura de los autores Benedet (1991) y Gallagher (2001), los cuales plantean las dificultades en los procesos de pensamiento de los educandos con retardo mental para resolver problemas aritméticos.

Estas características de pensamiento radican en que retienen la información por un tiempo muy corto en la memoria de trabajo, por lo que se le conflictúa la generalización y la transferencia de lo aprendido a otras situaciones.

Presentan dificultad para discriminar la información relevante y la irrelevante, se les dificulta la planificación de la información, igualmente presentan déficit en la toma de decisiones, ausencia del uso espontáneo de estrategias de almacenamiento y problema para recordar la información.

La explicación dada por los autores sobre los déficits presentados se debe posiblemente a problemas en la memoria de trabajo, a problemas atencionales o a una combinación de ambos factores. Otra explicación, es que al acceder a estos conceptos no es solamente cuestión de aprendizaje, sino que está íntimamente ligado a la evolución de la capacidad intelectual, lo que es natural que el educando con una discapacidad intelectual tarde más en adquirirlos.

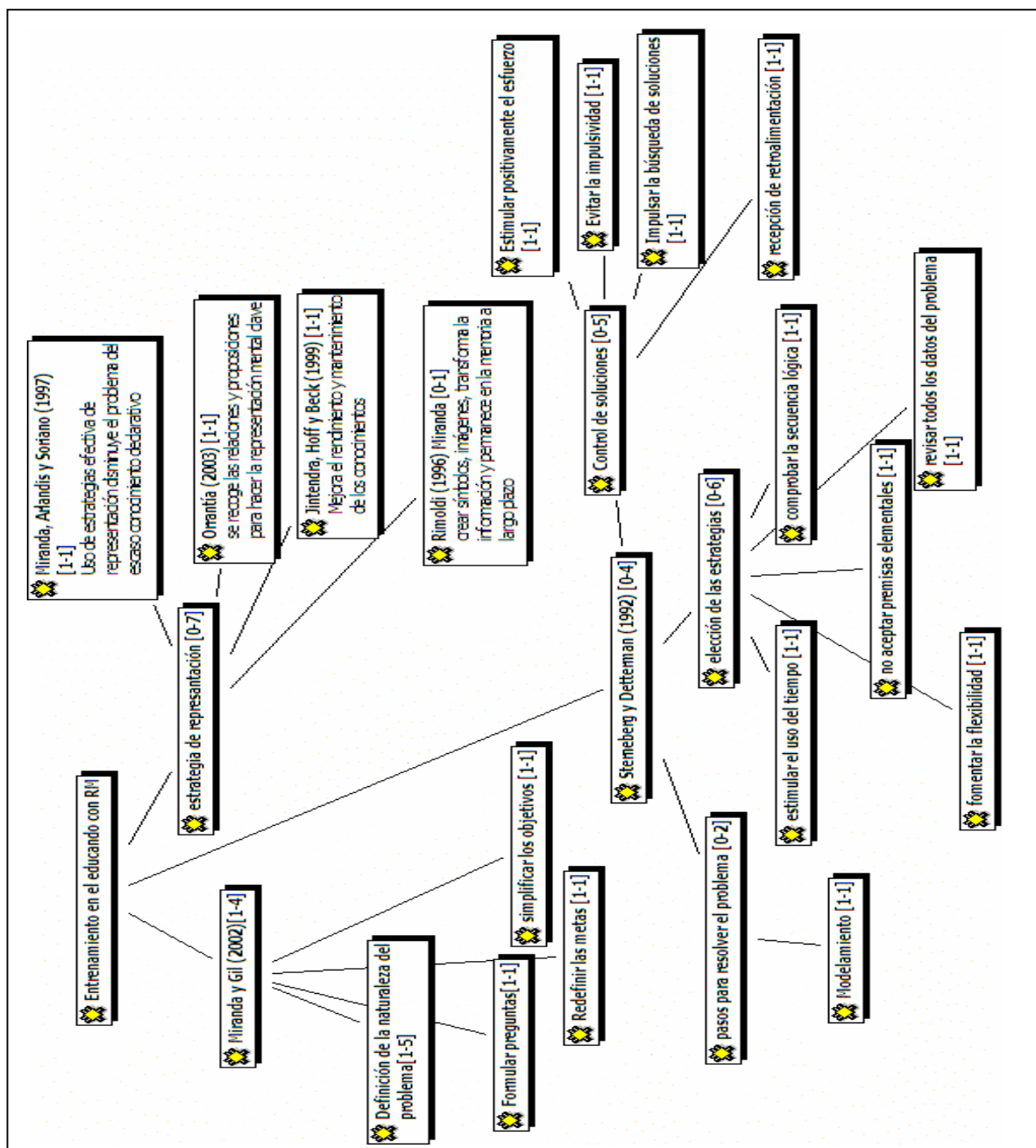
Por tanto, es necesario alargar el periodo de prácticas manipulativas, visualización de los esquemas, así como de los conceptos claves los cuales son indispensables para la asimilación e interpretación de los ejercicios que conducen a la solución del problema planteado.



Cuadro nº 3. Red semántica sobre la caracterización del proceso de resolución de problemas aritméticos y las estrategias de representación en el educando con retardo mental

En cuanto al objetivo tres, éste busca integrar los elementos teóricos de las obras presentadas con los principios fundamentales de las estrategias de representación para la resolución de problemas aritméticos en educandos con retardo mental. A partir de los diferentes planteamiento realizados (ver grafico 6), Miranda y Gil (2002); Sternberg y Detterman (1992), destacan los pasos y la elección de la estrategia. Ellos consideran que estos aspectos deben ser entrenados en el educando con retardo mental potenciando en él la aplicación de los siguientes

pasos: simplificar los objetivos, redefinir las metas de problema y formularle preguntas acerca de cómo entendieron el problema.



Cuadro nº 4. Red semántica sobre las estrategias de representación para la resolución de problemas aritméticos en educandos con retardo mental

5. CONCLUSIONES

Con los resultados alcanzados en el análisis se concluye que:

➤ El aprendizaje de la resolución de problemas aritméticos puede ser estimulado a través de la aplicación de estrategias cognitivas de representación donde se formulen diferentes esquemas mentales que encaminen al educando en cuál es el procedimiento que debe seguir para la solución, bajo un enfoque cognitivo.

➤ El organismo humano puede aprender estableciendo los sistemas de relaciones entre los componentes de un problema representándolo de manera sucesiva y simultánea, estos conceptos nacen de la teoría del procesamiento de la información que refiere que los dos modos de procesar la información tienen que ver con las condiciones determinadas por los factores socioculturales, genéticos y las demandas de la tarea.

➤ La resolución de problemas bajo un enfoque cognitivo especifica el puente que se hace entre el proceso de enseñanza- aprendizaje y los conocimientos que se desarrollan en otras asignaturas académicas y en la vida cotidiana.

➤ Al descomponer las particularidades del funcionamiento cognitivo del educando con retardo mental desde un modelo de procesamiento de la información, se obtiene tres componentes: simultáneo, sucesivo y planificación, donde su interrelación con la información recogida, le permite conseguir el resultado acertada al problema planteado.

➤ Al estudiar el proceso cognitivo de resolución de problemas en el educando con retardo mental, se observan ciertas rasgos, como son: la falta de planificación y la ausencia del uso espontáneo de estrategias de almacenamiento, pero cuando se les entrena en el uso de estrategias, muestran facilidad para retener ese aprendizaje y lograr generalizarlo o transferirlo a otras situaciones similares.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALESTRINI, M (2003): *Estudios documentales, teóricos, análisis del discurso y las historias de vida. Una propuesta metodológica para la elaboración de sus proyectos*. Segunda edición. Venezuela: BI Consultores Asociados. Servicio Editorial.
- BENEDET, J. (1991): *Procesos cognitivos en la deficiencia mental. Concepto, evaluación y bases para la intervención*. Madrid: Pirámide.
- BERMEJO, V., LAGO, M. O., y RODRÍGUEZ, P. (1998): Aprendizaje de la adición y sustracción. Secuenciación de los problemas verbales según su dificultad. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51, 533-552
- COMMITTEE ON THE MATHEMATICAL SCIENCES IN THE YEAR 2000 y NATIONAL RESEARCH COUNCIL (U.S.). (1989): *Everybody counts: a report to the nation on the future of mathematics education*. Washington, D.C., National Academy Press
- ELLIS, N. (1970): *Memory processes in retardates and normals*. International Review of Research in Mental Retardation. New York, Academic Press
- GALLAGHER, M.L (2001): Helping students with learning disabilities make sense of word problems. *Intervention in School and Clinic*, 37, 13-18.
- GARCIA, A. E., y JIMENEZ, J. G. (2000): Resolución de problemas verbales aritméticos en niños con dificultades de aprendizaje. *Cognitiva*, (12) 2, 153-170.
- GERARD, G. (1990): Strategies that learning-disabled students solve verbal mathematical problems. *Preventing School Failure, Fall*, 35.
- GIL, M y MIRANDA, A (2002): Las dificultades de aprendizaje de las matemáticas en educación primaria: la resolución de problemas. En GARCIA, J. (Coord.): *Aplicaciones de Intervenciones Pedagógicas*. Madrid: Ediciones Pirámide
- GINSBURG, H. (1989): Prólogo. En A. BAROODY (Comp.) *El pensamiento matemático en los niños*. Madrid: Visor.
- GONZÁLEZ-PÉREZ, J. (2003): *Discapacidad Intelectual Concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Editorial CCS.

- GREENO, J. G. (1980): Threads in the Theory of knowledge for problem solving. In D. T: TUMA y F. REIF (Eds): *Problem solving and education: Issues in Teaching and Learning*. Hillsdale, N. J. Erlbaum. Pp. 9-24
- HALE, C y BORKOWSKI, J. (1991): Attention, memory and cognition. En MATSON, J. y MULICK, J. (Eds). *Handbook of Mental Retardation*. New York: Pergamon Press
- HERNÁNDEZ, G. (1998): *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador
- HUGHES, M. (1987): *Los Niños y los Números* Barcelona: Planeta
- JINTENDRA, A., HOFF, K y BECK, M (1999): Teaching middle scholl students with learning disabilities to solve word problems using a schema-based approach. *Remedial and Special Education*, 20, 50-64
- LURIA, A. (1963): Psychological studies of mental deficiency in the Soviet Union. En ELLIS, N. R. (Ed): *Handbook of mental deficiency*. New York: McGraw-Hill.
- MAYER, R. (1986): Capacidades matemáticas. En R. J. STERBERG, *Las capacidades humanas*. Barcelona: Editorial Labor. Pp.165-194
- MAYER, R. E. (1989): Cognition and instruction in mathematics. Introduction to special section. *Journal of Educational Psychology* ,81, 452-456.
- METTON-GRANIER M. (1970): L'acquisition de la notion de nombre chez l'enfant déficient mental. *Revue De Neuropsychiatrie Infantile Et D'hygiène Mentale De L'enfance*. 18
- MIRANDA, A.; ARLANDIS, P y SORIANO, M. (1997): Instrucción en estrategias y entrenamiento atribucional: efectos sobre la resolución de problemas y el autoconcepto de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 80, 37-52
- MIRANDA, C, y GIL, M; (2002). Las dificultades de Aprendizaje de las matemáticas en educación primaria: el cálculo. En GARCÍA, J. (coord.): *Aplicaciones de Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- ORRANTIA, J (2003): El rol del conocimiento conceptual en la resolución de problemas aritméticos con estructura aditiva. *Infancia y Aprendizaje*, 20, (4), 451-468.
- PIAGET, J. (1983): *Psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica

- POLYA, G. (1962): *Mathematical discovery*. New York: John Wiley y Sons.
- PUENTE, A. (1998): *Cognición y Aprendizaje. Fundamentos psicológicos*. Madrid: Pirámide.
- RIMOLDI, H. J. (1996): Estructuras e imágenes en la solución de problemas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 30, (3), 285-296
- SIMON, H. (1978): Information-Processing. Theory of human problem solving. En ESTES, W. K. (Comps): *Handbook of Learning and Cognitive processes: vol 5*, Aellsdale: N. J : L. E. A. Pp. 81-96.
- SIMON, H. A. (1980): Problem solving in education. En TUMA, D.T. y REIF, F. (Comp.) *Problem solving and education: Issues in Teaching and research*. Hillsdale; N.J.: Erlbaum. Pp. 81-96.
- STERNBERG, R., y DETTERMAN, D. (1.992): *¿Qué es la Inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. (2a ed.). Madrid: Pirámide.
- ZIGLER, E. (1969): Developmental versus defference theories of mental retardation and the problem of motivarion. *American Journal of Mental Deficiency*, 73, 536-556.
- ZIGLER, E., y BALLA, D. A. (1982): *Mental retardation, the developmental-difference controversy*. Hillsdale, N.J., L. Erlbaum Associates.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA INFANCIA: UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Autora: Marlene C. Fermín González

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela

fermarlene@yahoo.com

Área Temática; Interculturalidad

RESUMEN

En el presente artículo se mostrará un estudio de campo que buscó generar una reflexión en torno a los nuevos retos y desafíos para atender a la población infantil, por sus características heterogéneas y diversas. Esta atención a la diversidad infantil, se hizo a través de una mirada desde la educación intercultural, pues esta educación no es más que una manifestación de atención a la diversidad.

Tuvo como objetivos centrales, en un primer momento, determinar los conocimientos que manejan los estudiantes que se están formando para ser docentes infantiles, sobre la educación intercultural; y en un segundo momento, explorar las necesidades de formación que tienen estos futuros docentes, sobre este tipo de educación, con el fin de proponer lineamientos que pudiesen ser considerados en los planes de estudio de formación de educadores infantiles.

Está organizado de la siguiente manera: en primer lugar se abordarán los aspectos teóricos sobre la educación para la diversidad, el significado de una educación infantil intercultural y la formación del profesorado para atender esta diversidad; en segundo lugar, se explicará el abordaje metodológico, a través de la selección de los informantes y de la técnica empleada para la recolección de la información, siendo ésta el foro de discusión online; y por último, la presentación y análisis de los resultados, producto de las intervenciones en el foro.

Este análisis generó diversas conclusiones, entre las que se destaca la necesidad de que en nuestras instituciones de formación de educadores infantiles se produzcan cambios trascendentales al ritmo de las exigencias actuales, en los que se considere la atención a la diversidad infantil en todas sus manifestaciones, como un eje transversal del currículo, indicando que es necesario que esta formación sea consecuente con la implantación de políticas de inclusión y atención a la diversidad.

PALABRAS CLAVE: diversidad infantil, formación docente, educación inicial, educación intercultural infantil.

1. EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD

Es en el marco de la concepción del educador infantil, como mediador y en las dimensiones personales y socioculturales reflejadas en el perfil del docente que se desempeña en este nivel educativo, donde se inserta, la formación del docente para trabajar con la diversidad de la infancia. Asimismo se destaca en el Currículo de Educación Inicial (MED, 2005), dentro de uno de sus objetivos el “favorecer el desarrollo de la identidad de niños y niñas en respeto a su dignidad y sus diferencias individuales, sociales, económicas, culturales, lingüísticas y religiosas” (pág. 71), principio éste, que destaca la atención a la diversidad de la población infantil, y a las diferencias culturales, que caracterizan a nuestra infancia, y que representan un valor como país.

Latinoamérica nos ha mostrado que las culturas que sustentan nuestros estados, las componen, para bien nuestro, un conjunto variado de matices negros, indios, europeos, entre otros. Y la escuela está intentando recuperar nuevas concepciones, como la de diversidad. Es por esto, que en las últimas décadas dentro del sector educativo, se ha ido empleando un término, que destaca las diferencias que nos caracterizan como seres humanos, desde un concepto que las engloba, como es el de diversidad.

La atención a la diversidad es una cuestión de derechos, y es además un deber de todos los que estamos implicados con el sector educativo, brindar respuesta a ese derecho. Esta forma de entender la diversidad, lleva a los distintos actores del campo educativo, a tener una visión diferente, en la que se reconoce que cada estudiante tiene unas necesidades y características propias, que son producto de los múltiples factores biológicos y ambientales que han incidido en su desarrollo y aprendizaje; lo que necesariamente los hace diferentes, siendo esta una condición inherente a los seres humanos. Es por ello, que para dar respuesta a esta diversidad, se requiere mayor flexibilidad en el diseño y aplicación de los currículos, pues las escuelas que atienden la diversidad, deben desarrollar medios de enseñanza que respondan a las diferencias grupales e individuales, lo que beneficia a todos los niños y niñas, y al desarrollo profesional de los docentes, lo que además es cónsono con el concepto de igualdad de oportunidades, a lo que debe agregarse igualdad de condiciones. Esta diversificación en la aplicación de los medios beneficiará no sólo el proceso de aprendizaje de los involucrados, sino que generará actitudes de respeto, tolerancia, solidaridad, cooperación

y valoración de las diferencias, lo que necesariamente ayudará a construir sociedades más justas y menos discriminatorias.

Es así como en la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, se estableció que “todos los niños tienen derecho a crecer y desarrollarse en un contexto donde haya equidad y respeto a la diversidad, y tienen derecho a servicios educativos de buena calidad para la infancia, sin forma ninguna de discriminación – manifiesta o encubierta, individual o estructural- por causa de su etnia, género, estructura familiar, clase o capacidad”.

Ha sido a partir de este y otros acuerdos internacionales, que los actuales programas curriculares, específicamente el venezolano, han empezado a introducir cambios que reflejan la necesidad de atender a la diversidad que caracteriza a la infancia. Cambios que han permitido la elaboración de currículos estatales y locales considerando las particularidades de los entornos sociales, culturales, y lingüísticos, en atención al principio de diversidad contemplado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela – CRBV- (1999), principio éste, que reconoce la diversidad social y cultural en una sociedad democrática, participativa, multiétnica y pluricultural, como es la nuestra.

Sin embargo, a pesar de estos cambios curriculares, y de la introducción en los instrumentos legales de la atención y el respeto por la diversidad, el cambio más trascendental, que viene a ser el actitudinal, es el que aún no se ha dado del todo, pues todavía vemos como algunos docentes infantiles, se cuestionan en ocasiones la posibilidad de discutir temas de la diversidad con los más pequeños, a causa del “nivel” de conocimiento de los niños y niñas en esas edades. Desconociendo esto, la importancia del aprendizaje social que se da en las primeras etapas, por lo que se hace necesario que el niño y la niña, realicen actividades que le permitan el conocimiento y contacto con otras personas, culturas, religiones, costumbres, etc., puesto que producto de los aportes de la psicología evolutiva, sabemos que ya alrededor de los tres o cuatro años, los más pequeños son capaces de reconocer las diferencias, y además crearse ideas a partir de ellas, es decir, desarrollar actitudes hacia esas diferencias, las cuales serán influenciadas por las actitudes que demuestren los adultos de su entorno.

Ahora bien, de acuerdo a lo planteado por Vandebroek y Van (2002), todo planteamiento educativo que esté basado en valores de igualdad y respeto a la diversidad debe asegurar que cada pequeño y cada adulto significativo puedan: experimentar su sentido de pertenencia; el respeto por cada aspecto de su identidad; aprender de los otros, por encima de las barreras culturales y de otro tipo; actuar positivamente frente a los prejuicios y cooperar para eliminar las formas institucionales de prejuicio y discriminación.

Es precisamente, dentro de este contexto de educación para la diversidad, que se tratará un tipo de diversidad que es de interés para este trabajo investigativo, se trata de la diversidad cultural (reconociendo que esta es sólo una de las tantas manifestaciones de diversidad que caracterizan a la población infantil). La cual ha sido producto, de los procesos migratorios que han vivido muchos países, como es el caso de Venezuela, además de los procesos de globalización. La existencia de estos procesos migratorios, ha venido creando una realidad multicultural en nuestras grandes y pequeñas ciudades, en los que se han dado situaciones de convivencia y relación de culturas y formas de vida, a veces, muy diferentes. Y tal como ha sido comprobado en algunos estudios, esta diversidad cultural que “supone su integración a la escuela conlleva, sin embargo, un riesgo evidente: el de la marginación y la creación de ghettos” (Carbonell, 2002), lo que destaca la función social de la educación intercultural, para evitar la discriminación, el irrespeto, la segregación que pudiesen generarse a partir de la convivencia entre todas esas diferencias.

Es refiriéndonos a esta educación intercultural, como una manifestación de atención para la diversidad, donde introduciremos, el concepto de ***Educación Infantil Intercultural***.

Tal como se venía planteando, una vía para dar respuesta a la diversidad de la población infantil, ha sido la ya mencionada educación intercultural, que parte del concepto de interculturalidad, que de acuerdo a Codina (2000) “es un aspecto específico de la educación de la sociabilidad, y que en buena parte es cuestión de actitudes, por lo que nos damos cuenta que la escuela infantil tiene mucho que hacer al respecto” (pág. 31), vemos como el énfasis de este concepto, está en las *actitudes* que se tienen con respecto al “diferente”. Ahora, según lo planteado por Domínguez (2006), la interculturalidad “es un principio y un proyecto para la mejora de las acciones y relaciones entre las culturas, configurada mediante el diálogo y el encuentro compartido entre los distintos actores educativos” (pág. 12), a partir de este concepto vemos como la autora destaca la atención a las diferentes culturas, y a la necesidad de la convivencia participativa.

Partiendo del reconocimiento de que la escuela infantil le muestra a los niños y niñas los patrones culturales dominantes, y que además constituye un lugar y un tiempo favorable para educar la personalidad en un marco de diversidad, es una gran responsabilidad la que tienen los educadores infantiles. Tal como lo plantea Codina (2000):

...sí desde el primer momento y cuando todavía no tienen prejuicios propios, a los pequeños se les inicia en el aprendizaje positivo de la sociabilidad y la diversidad... experimentarán que es posible hallar lo que les une sin despojarse de nada de lo que les es

más propio, es decir, sin uniformizarse, y de lo que les enriquece precisamente por lo que cada uno tiene de peculiar y diferente (pág. 31)

Además es necesario, que dentro de esta convivencia en la escuela infantil, se tenga en cuenta que lo prioritario es formar y salvaguardar la identidad cultural de cada niño y niña, fortaleciendo su identidad y autoestima, mientras que se va trabajando paralelamente, para favorecer el intercambio entre cada uno de ellos y sus identidades culturales. Pues debemos recordar, que el conocimiento y la aceptación que tengan de ellos mismos, son fases básicas de la identidad, y previas a la percepción y aceptación del otro.

Adicionalmente, debemos entender que así como la cultura, no es estática, sino dinámica, la educación intercultural, también lo es, pues representa un proceso dinámico de intercambios y de transformación permanente. Este tipo de educación persigue una serie de objetivos.

Objetivos de la educación intercultural:

- Se debe brindar acompañamiento educativo en el proceso dinámico de construcción de una identidad étnica. (Carbonell, 2002).
- Busca favorecer en los niños y niñas el conocimiento de aspectos culturales distintos a los de ellos mismos.
- Brindar apoyo a los niños y niñas en su “ser diferentes”, y en que aprendan a valorar esas diferencias, como la riqueza que nos caracteriza a los seres humanos.
- Fomentar el respeto por los diversos estilos de vida, formas familiares y hábitos culturales, entre otros.

Consideraciones para desarrollar una práctica de educación infantil intercultural

Para el alcance de estos objetivos en la educación intercultural, es fundamental tomar en cuenta algunas consideraciones, que han surgido de las mismas experiencias de proyectos educativos interculturales. Es necesario cuidarse de las construcciones que algunos docentes se hacen sobre una determinada cultura, por ejemplo creer que todos los niños y niñas venezolanos comparten una misma cultura, homogénea e idéntica, desconociendo así, otros factores que inciden en el desarrollo, y las diferencias que existen en cada microcultura.

Seguidamente, se debe cuidar que la escuela brinde actitudes y actuaciones favorables para la aceptación de la diversidad cultural, cuidando los prejuicios, estereotipos, y en general, actitudes excluyentes o segregacionistas. Pues, en un primer momento, se debe reconocer que los maestros y maestras, también proceden de una determinada cultura, por lo que tienen que hacer el ejercicio de superar prejuicios, y acercarse al conocimiento de otras culturas.

Adicionalmente, se debe reconocer que la relación entre las culturas, no se limita sólo a la lengua, ni al vestido, ni al color de piel, ni a las costumbres folclóricas, pues existen diferencias en cuanto a la ideología, las motivaciones, así como en la jerarquización de valores.

Finalmente, es importante que las acciones de los educadores, deban demostrarle a los pequeños, que ellos importan, que pueden actuar en los centros tal como son, con sus hábitos adquiridos, de forma que los ayuden a crearse una imagen positiva de sí mismos.

Prácticas de educación infantil intercultural

Son diversas las experiencias reportadas de prácticas de educación intercultural en centros de educación infantil, tal es el caso del Centro de la Infancia, de Sheffield (Meleady, C. y Broadhead, P., 2002), que reporta la experiencia de un centro abierto a la comunidad de su entorno, destinado a los pequeños y a sus familias. Allí se encuentran las diversas culturas, lenguas y costumbres. Han desarrollado una serie de actividades como: préstamos de libros para las casas, en los que se cuestionan los estereotipos; se celebran toda una serie de fiestas, que permitan llegar a conocer otras manifestaciones de fe y creencias; se programan sesiones físicas, con carácter transcultural, en los que se valoren las distintas formas de ejercitarse físicamente, según diferentes culturas.

Por su parte, la Fundación Bernard Van Leer (1997, citado por Gallego, 2002), se propuso iniciar un Programa de Convivencia Intercultural, que entre otras cosas, ha permitido observar cómo el fenómeno multicultural está generando nuevas formas de “vivir” en la diversidad, y además propone algunas estrategias para favorecer el aprendizaje y construcción de la convivencia intercultural, tales como: favorecer cambios en las prácticas institucionales y en los métodos de intervención con familias en situación de riesgo, establecer redes entre instituciones sensibles a lo intercultural, desarrollar procesos de capacitación y aprendizaje en relación a las prácticas interculturales, mantener un debate activo en la sociedad sobre la diversidad y participar en foros que influyan en las políticas que afectan la convivencia intercultural.

Por otro lado, Gómez, y Uria (2002), son parte de un grupo de maestras infantiles que presentan lo que fue su experiencia desarrollando un proyecto en educación infantil, denominado ¡Viva la diferencia! que buscó fundamentalmente dos cosas: por un lado reflexionar como adultos sobre una variable pedagógica que está adquiriendo cada vez más fuerza, la multiculturalidad; y por el otro, empezar desde la educación infantil a trabajar con los más pequeños aspectos relacionados con la diversidad cultural como un factor que permite el intercambio y la interacción con el grupo. Dentro de una de las actividades desarrolladas

estuvo el conocer costumbres, juegos, música y formas de vida de personas de la comunidad, que pertenecían a otros grupos culturales.

Es a partir de algunas de estas prácticas, y muchas otras, que debemos preguntarnos, si la educación intercultural en los primeros años, debe limitarse al intercambio folclórico?, no se estará cayendo tal como lo plantea Carbonell (2002), en una negación de las relaciones conflictivas, de poder y de marginación, que a veces se dan producto de las convivencias interculturales. Esta idea de “celebrar la diversidad”, con fiestas, danzas, canciones, si bien es cierto que genera la participación y favorecen el sentido de pertenencia, no son suficientes para alcanzar los objetivos que el trabajo con la diversidad persigue.

Asimismo Codina (2000) plantea que no basta con explicar cuentos de diferentes países, hay que procurar que la vida diaria del centro, esté impregnada de las actitudes que se quieren potenciar. Si bien es cierto, que trabajamos con los más pequeños, eso no implica que se superficialice el tratamiento al tema de la convivencia en la diversidad, para ello es necesario contemplar a un docente infantil con formación para trabajar en y con la diversidad.

2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La formación del profesorado de educación infantil ante esta realidad dinámica de atención a la diversidad cultural, deberá centrarse en el conocimiento de los valores y aportes más significativos de las diferentes culturas, que lo lleven a comprender y valorar a los seres humanos en sus diferencias culturales, partiendo del autoreconocimiento como “diferente”.

Tal como se planteó anteriormente, se parte de la necesidad de que el educador infantil se replantee las concepciones y actitudes que tiene de las diferentes culturas y de la forma que tiene de relacionarse e interactuar con las personas y grupos de culturas diferentes a la suya, todo esto, previo al trabajo de enseñar a los niños y niñas a trabajar en y con la diversidad cultural.

Según lo propuesto por Taylor (2002, p. 90, citado por Domínguez, 2006) considerando las conclusiones del manual de formación inicial del profesorado de minorías étnicas, indica que “el objetivo de la formación del profesorado es capacitarle para que pueda preparar a los estudiantes para desenvolverse en una sociedad democrática de diversidad cultural en la que se valora a todos por igual para que tengan los mismos derechos” (pág. 139). Lo que necesariamente requiere de la revisión interior que debe hacer el docente hacia sus propias concepciones, tal como fue señalado anteriormente.

Además de esa revisión de sus actitudes, se destaca un elemento que es clave, para el tratamiento pedagógico de la diversidad, éste tiene que ver con el conocimiento profundo de las diferentes culturas que debe tener el docente, pues sin él, se puede perjudicar al niño, la

niña o el grupo de la cultura diferente que pretende atenderse, tal como lo señala Medina, Rodríguez e Ibáñez (2004, citado por Vera, 2005) al puntualizar que “las condiciones para establecer cualquier relación entre culturas son: el respeto, junto al conocimiento cada vez mayor. Sin conocimiento no puede haber relación de ningún tipo, y sí se establece será una relación que perjudique a alguna de las partes. Y la parte perjudicada será la parte más débil indudablemente” (pág. 166). Situación que vemos comúnmente en la atención que se le brinda a algunos de nuestros niños y niñas indígenas, a quienes pretende atenderseles bajo los mismos criterios que a los pequeños de las ciudades, sin conocer sus costumbres, valores, creencias, prácticas de crianza, lenguas, etc.

Para un educador infantil, es prioritario entender que en los primeros seis años de vida, se sentarán las bases de conductas posteriores, por lo que se hace necesario que los docentes, fomenten actitudes sociales y existenciales que faciliten una integración dentro del marco social, lo que se logrará enseñando a los niños y niñas a comprender a las personas que los rodean, a partir de sus diferencias y sus similitudes. (Domínguez, 2006), además debe tener claro, que no existe una “forma única” de aprender, así como tampoco una “forma única” de enseñar.

3. ABORDAJE METODOLÓGICO

Para el abordaje de este estudio fue necesario trabajar sobre dos aspectos, la selección de los informantes y la implementación del foro de discusión, que permitiera la recogida de los datos.

Con respecto al primer aspecto, se seleccionó a un grupo de estudiantes universitarios que se están formando para ser educadoras infantiles, cursantes de los últimos semestres de la carrera de pregrado, esto respondiendo al criterio de accesibilidad, pues son cursantes de las asignaturas que administro en la carrera, lo que me permitió invitarlas a participar en la investigación. Así se tuvo que el grupo de informantes que participaron activamente en el foro fueron catorce (14), siendo todas del sexo femenino, de las cuales, ocho son estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y las seis restantes de la Universidad Central de Venezuela, todas en la carrera de Educación Inicial. El propósito de trabajar con este grupo de jóvenes, respondía al objetivo del estudio que se estaba desarrollando, siendo necesario, en un primer lugar, determinar los conocimientos que manejaba esta población sobre la educación intercultural, y en segundo lugar, que a partir de ello, se pudieran explorar las necesidades de formación sobre el tema.

En lo que respecta al segundo aspecto, se utilizó de común acuerdo con los participantes del estudio, una técnica que permitiera recoger datos de forma dinámica y

adecuada a las posibilidades de encuentros de todas las involucradas, siendo ésta, los “foros de discusión”, que según lo planteado por Gregori (2005), son también conocidos como foros en internet, que permiten invitar a los usuarios a discutir o compartir información relevante a una temática. Las discusiones suelen ser moderadas por un coordinador, quien generalmente introduce el tema, formula la primera pregunta, estimula y guía, pide fundamentaciones y explicaciones. Esta técnica tiene como ventaja, ser asincrónica, permitiendo la participación de los usuarios con independencia de su horario de conexión, además de que cómo no es tiempo real, permite una mayor reflexión previa al envío de las opiniones. Finalmente, permiten construir significados de forma colaborativa.

Todos estos fueron los criterios que llevaron a seleccionar esta técnica, para ello, se diseñó un guión con una serie de interrogantes que orientaron la participación de las estudiantes en el foro.

Posterior a la recogida de datos producto de la participación en el foro, se presentan los resultados y su análisis de contenido, el cual se realizó a través de los *procedimientos analíticos interpretativos* del tipo “método de comparación constantes” señalado por Strauss y Corbin (2002). Según este método las fases que se debían desarrollar durante el proceso de análisis son: la de revisión inicial y selección; categorías, códigos y agrupaciones; integración, descripción e interpretación y la producción de teoría. En este estudio se llegó hasta la tercera fase, con una incipiente aproximación a brindar aportes teóricos para la formación del docente infantil y la atención a la diversidad.

4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Se presenta el análisis, haciendo uso de las propias expresiones de las estudiantes, ubicadas en categorías y subcategorías, que buscan responder a los dos objetivos planteados en el estudio.

Tal como fue analizado en el fundamento teórico de este estudio, se contextualizó la educación intercultural en la infancia, como una manifestación de atención a la diversidad infantil, fue por ello necesario partir de las concepciones que maneja la población de futuras educadoras infantiles, sobre este tema.

5. CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD

A partir de las opiniones de las foristas, podremos ver las distintas concepciones y visiones que se tienen de la *educación para la diversidad*, se verá como unas se limitan a una característica que identifica a un grupo de personas y otras, abren más el abanico y reconocen la diversidad y diferencia que caracteriza a los seres humanos en general, identificando el

género, las creencias, la nacionalidad, las etnias, la apariencia y capacidades físicas, las capacidades intelectuales, etc.

Es una integración educativa, en donde en el aula de clase se incorporarán los niños y niñas por igual, sin importar discapacidades, sexo, cultura, nivel socioeconómico... tomando en cuenta la equidad educativa... (*Forista 9*).

La educación para la diversidad es aquella que permite la inclusión de los niños y niñas con necesidades educativas especiales al aula de clases regular, ofreciendo atención pedagógica de calidad y acorde a sus necesidades e intereses individuales. (*Forista 5*).

Podemos ver a partir de esta última cita, que en oportunidades se tiene una concepción limitada de la educación para la diversidad, restringiéndola a la atención que se debe brindar a las personas con discapacidad, siendo esta una de las tantas manifestaciones de diversidad de los seres humanos. Adicionalmente, aparecen dos términos, que están estrechamente vinculados con el trabajo pedagógico “en y con la diversidad”, siendo estos los de integración e inclusión, los cuales hacen referencia desde la postura de la integración, a las sociedades que aceptan hacer pequeños ajustes para insertar a aquellas personas con condiciones diferentes y que se consideran están preparadas para convivir con los demás; mientras que las sociedades inclusivas, van más allá, al asumir y valorar la diversidad de sus miembros, reconociendo sus diferencias, exigiendo transformaciones más radicales para garantizar el derecho que tenemos todas las personas de participar activamente en ellas. Es decir, a partir de que se logre la integración, sería un primer paso para lograr la inclusión, que es un proceso más complejo (Fermín, 2006).

Asimismo, surge una subcategoría, vinculada con los *elementos que se requieren para trabajar en un contexto diverso*, y poder responder así las definiciones ofrecidas sobre educación para la diversidad, en ellas se notó el énfasis que se hace en el componente actitudinal, además del conocimiento teórico; sin embargo, en algunas de sus expresiones, aún se mantiene la diversidad en el otro, y no se observa el reconocimiento de ellas como seres diversos.

Primero conciencia de que existen las diferencias, así mismo respeto y tolerancia hacia cada persona como individuo que se diferencia del otro. Es necesario también conocer el contexto en el que se pretende trabajar. (*Forista 11*).

Además agregan, en otras intervenciones, otro elemento que debe considerarse para trabajar en un contexto educativo diverso, la disminución de la matrícula por aula, pues contrario a lo que se establece en el Currículo de Educación Inicial venezolano, aún vemos como en algunas aulas infantiles, se trabaja con una matrícula de niños y niñas muy grande

para la cantidad de educadores, lo que limita el tiempo y la calidad de atención que cada docente les puede brindar.

Al hacer énfasis en la formación inicial que deben recibir para trabajar dentro de este contexto diverso, plantean una transformación de los planes de estudio para la formación de educadores infantiles, que brinden una formación “en y para la diversidad”, aspecto que considero debe ir mas allá de la incorporación de algunas asignaturas obligatorias o electivas, sino que debe contemplarse como un eje transversal del currículo, que permita que en todas las asignaturas se contemple la heterogeneidad del alumnado.

Se requiere un cambio a nivel del pensum de todas las universidades e institutos que se encarguen de formar docentes, para que verdaderamente se preparen para afrontar cualquier tipo de diversidad dentro y fuera del aula, así como también dar a conocer lo expuesto en la LOPNA (*Ley Orgánica de Protección al Niño y al Adolescente*), para evitar discriminaciones. (*Forista 12*).

Principalmente, se requiere preparación académica para contar con las estrategias pertinentes para brindar una atención de calidad a todos los niños y niñas... (*Forista 10*).

También dentro de los conocimientos que demandan, está el acercamiento a diversas culturas, en toda su amplitud, a los instrumentos legales que garantizan el derecho de los niños y niñas, sin distinción de ningún tipo a recibir una educación de calidad e integral; a la necesidad de desarrollar un *trabajo colaborativo*, para atender integralmente la diversidad de nuestros niños y niñas.

Así dentro de ella surge otra subcategoría relacionada con el *rol del docente en un contexto diverso*, en la que se reflexiona sobre la actuación y el papel que deberá desempeñar el educador infantil para trabajar “en y con la diversidad”, el empleo de estrategias creativas e innovadoras, ajustadas a las necesidades y realidades de su grupo.

...el papel del docente deberá tener un cambio evidente, así como también éste deberá ampliar las estrategias para abarcar las necesidades, intereses y fortalezas de los niños. (*Forista 14*).

Se puede notar como el inicio del foro partió de la educación para la diversidad, como una vía para introducir el contexto que permite entender la educación intercultural, sin embargo, no fue algo tan claro u obvio para uno de los participantes, pues se vio como se limita la atención a la diversidad a la atención de las personas con distintas discapacidades, y no al colectivo de la sociedad, donde todos tenemos diferencias, que nos hacen ser parte de esa diversidad. Aún así, se arrojaron a definir o conceptualizar la educación intercultural, desde distintos alcances.

6. CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

...la entiendo como un proceso en el cual educas a personas de diversas culturas juntas, las cuales están relacionadas entre sí, siempre respetando y valorando al otro como igual... (Forista 8).

Se puede notar en ésta y otras intervenciones las conceptualizaciones que destacan elementos como la convivencia de costumbres, creencias, ideologías, rescate de los orígenes, sumado al trabajo en conjunto con las TICS, como elementos de avanzadas, que bien pueden convertirse en una estrategia de investigación e indagación de las diversas culturas.

Así como sucedió en la conceptualización de educación para la diversidad, se destaca nuevamente el *componente actitudinal*, como principio fundamental para desarrollar una educación infantil intercultural.

Debe promover el aprendizaje de otras culturas, bajo lemas de tolerancia, aceptación, adaptación y respeto por las diferentes formas culturales. (Forista 6).

Es aquella que sensibiliza a los individuos para respetar las diferencias de las personas con las que se convive... teniendo como valores claves la tolerancia, la igualdad y el respeto. (Forista 10).

Surge dentro de la conceptualización de educación intercultural, la subcategoría *necesidad de desarrollar una educación intercultural*, como respuesta al compromiso de un educador y de la formación en valores, y al derecho que nos asiste a todos, de recibir una educación en y desde nuestra propia diversidad.

Es necesario contemplar dentro de nuestra dinámica educativa la diversidad cultural como algo que está y que nos compete como maestros. Principalmente en países como el nuestro, en el que viven personas de muchas nacionalidades, religiones y costumbres distintas. El aula debe ser el principal espacio para la crítica y construcción de una educación para la diversidad. (Forista 1).

Es importante afianzar desde las primeras edades lo que es el amor por su país de origen, y que además también se puede crecer y desarrollar siempre respetando las diferentes ideas y culturas de los otros compañeros. (Forista 4).

En esta última cita, se destaca un elemento de suma importancia para una educación infantil intercultural, y es el fortalecimiento de la identidad de cada uno de los niños y niñas, antes de la formación de una identidad grupal, dinámica que puede irse llevando paralelamente, pero sin imposiciones, sino siempre desde la valoración por lo propio, y el respeto y reconocimiento por los otros, atendiendo al principio de alteridad.

Es así que dentro de esta categoría, se propone la subcategoría de *desconocimiento de experiencias de educación intercultural infantil*, como aspecto importante que demuestra la

poca profundidad que se ha dado en el país ó por lo menos en el contexto inmediato, en torno a este tema, pues pareciera que sólo es competencia de los educadores que trabajan en zonas rurales – indígenas, la atención a la diversidad cultural, notándose en algunos casos la poca pertinencia en la atención pedagógica que se la brinda a esta población, por ejemplo un docente que tiene ocho años laborando en un centro con estas características dentro de una comunidad de indígenas Warao, en el estado Delta Amacuro y que después de todo ese tiempo, no tiene dominio de la lengua, poco conocimiento de las practicas de crianza, de las costumbres de esa etnia, siendo esto una demostración de desidia y poco compromiso con su rol de docente, como transformador de realidades sociales.

No conozco ninguna experiencia que desarrolle tópicos relacionados con la educación intercultural. (*Forista 1*).

No sé de ninguna institución que desarrolle programas de este estilo, aunque en sus aulas se ve claramente la presencia de niños y niñas de diferentes países, religiones... (*Forista 7*).

Asimismo emergen algunas *consideraciones para desarrollar un programa de educación infantil intercultural*, que responden a la conceptualización que hacen de una educación con estas características y a lo que han observado en las aulas en sus experiencias de prácticas docentes.

...debe estar dirigida a fomentar la convivencia a través de valores, prácticas en grupos, actividades de interrelación y que promuevan el intercambio intercultural. Los niños deben sentirse identificados con su cultura, pero la educación debe iniciarles y guiarles en ese camino... (*Forista 11*).

La docente debe ser la mediadora para que los niños y niñas conozcan y respeten esas diferencias existentes en las diferentes culturas... además debe estar atenta siempre, a los comentarios de rechazo que hacen los niños, sobre otros, que sí por su color, por el cabello, por como se viste, etc. (*Forista 13*).

Se destacan elementos que exigen a un docente dinámico, con estrategias para el trabajo dentro y fuera del aula, con las herramientas necesarias para aprender a trabajar para y con los padres, la familia, la comunidad, y no de espaldas a ellos. Además con estrategias que le permitan valerse creativamente de los medios audiovisuales y de comunicación en general.

Se puede notar en la última cita, dos elementos importantísimos para el desarrollo de una educación de este tipo, el primero, tiene que ver con la función mediadora del docente, rol que le corresponde de acuerdo a las pautas curriculares para llevar al niño y la niña a su zona de desarrollo potencial, a partir del andamiaje que el docente pueda brindarle; y el segundo, con la intervención del docente en las actividades espontáneas de los pequeños, producto de

las observaciones y de los registros que hace de las actitudes y comportamientos que muestran en el aula y fuera de ella, es fundamental que esté atento a los comentarios y expresiones discriminatorias, que puedan emplear los infantes en el trato con sus pares y/o adultos, así como las exclusiones que puedan hacer en sus juegos, de manera que el docente intervenga adecuadamente, para hacerles ver que este tipo de comportamientos generan daños a los otros.

Así vemos como se destaca el papel clave que desempeña la escuela en la formación de estos valores, del respeto por aquel con una cultura diferente, además de aprender a valorar esa diferencia, como la riqueza de una nación, que permite y que vive en democracia. Para ello, como producto de la discusión en el foro, se sugieren algunos aportes para la formación del educador infantil.

7. PARA CONCLUIR...

A partir de todos los planteamientos expuestos, se pretende brindar a través de la última categoría, un humilde aporte al proceso de formación de los educadores infantiles, con una serie de consideraciones que esperaban contribuir a los procesos de transformación curricular de los planes de estudio de las dos instituciones universitarias trabajadas.

Aportes para la formación del profesorado de una educación infantil intercultural

En un primer momento es necesario señalar la *ausencia de formación en educación intercultural*, siendo esta una situación que se da actualmente en el país, siendo muestra de ello, las estudiantes participantes de este foro, quienes se están formando en dos de las casas de estudio más importantes del país.

Esta situación, y tal como ellas han señalado fue a partir de la participación en este foro, que se dieron cuenta de la *necesidad de recibir formación para desarrollar propuestas de educación intercultural*, en donde se les proporcionen conocimientos y fundamentos teóricos para el trabajo en una educación intercultural; en segundo lugar, se destaca la necesidad de que la formación no se limite a ser teórica exclusivamente, sino que se combine con un componente práctico, en el que los estudiantes tengan la oportunidad de vivir experiencias prácticas en contextos diversos, de observar el trabajo que hacen los maestros para el tratamiento de la diversidad, de la participación de la familia y la comunidad; en tercer lugar, a pesar de que ellos plantean la oferta de cursos que les brinden las herramientas, cabría preguntarse, ¿sí unos cursos serán lo más adecuado o la consideración de la atención a la diversidad, entre ellas la diversidad cultural, como un eje transversal de currículo?; y finalmente, se prioriza el conocimiento profundo sobre las diferentes culturas, por parte del docente, con un perfil de docente que sea cónsono con ello.

Seguidamente, surgen ideas sobre las *prácticas de trabajo que se pueden desarrollar con los niños y niñas dentro de una educación intercultural*, a partir de sus propias reflexiones y conocimiento del trabajo pedagógico que debe realizarse con los niños y niñas de estas edades. En ellas se tiende a ir un celebración de la diversidad cultural, a través de las manifestaciones folclóricas, que no podríamos considerar como algo negativo, pero sí, tenemos que señalar responsablemente, que no es suficiente para desarrollar todos los aspectos que persigue, como el respeto, la tolerancia, la valoración y aceptación del otro; la práctica educativa debe estar inmersa en el ambiente, en las actitudes, en las actuaciones cotidianas, desde las pequeñas conversaciones, hasta las planificaciones de proyecto, donde enseñemos a los pequeños, que a partir del reconocimiento que empiezan a hacer de esas diferencias que nos caracterizan, pueden hacerlo en términos de los valores mencionados anteriormente.

Finalmente, cabe dentro de esta categoría una reflexión de los foristas, al señalar a Venezuela, como un país que se caracteriza por una población diversa, en nacionalidades, religiones, costumbres, etnias, raza, credo, etc., por lo que se hace necesario el desarrollo de una educación intercultural, que se inicie en los primeros años de vida, pues es en ellos, donde se forjarán las bases de personalidad, de los seres humanos. Y dependerá de las primeras experiencias que tengan los niños y niñas con entornos diversos, las actitudes que más adelante desarrollarán ante las diferencias humanas.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARBONELL, F. (2002): La diversidad de culturas en la escuela. *Revista de Infancia y sociedad*, mayo – junio 2002.
- CODINA, M. (2000): ¿Interculturalidad? *Revista de Infancia y Sociedad*. Julio – agosto 2000.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (1999):
Publicada en Gaceta Oficial el 30 de diciembre de 1999. Nro. 36.860
- DOMÍNGUEZ, C. (2006): *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Madrid: Editorial Universitas.
- FERMÍN, M. (2006): *Integración socioeducativa de estudiantes con discapacidad: una experiencia en la Escuela de Educación de la UCV*. Trabajo de grado presentado para obtener el título de Magíster en Psicología del Desarrollo Humano: Caracas.
- GALLEGO, A. (2002): El reto de la convivencia intercultural. *Revista Espacio para la infancia*. Enero 2002.

- GÓMEZ, T. y URÍA, M. (2002): ¡Viva la diferencia! *Revista Infancia*. Enero – febrero 2002.
- MELEADY, C. y BROADHEAD, P. (2002): La diversidad de culturas en la escuela. *Revista de Infancia y sociedad*, mayo – junio 2002.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2005): *Currículo de Educación Inicial*. Caracas: Autor.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1990): *Convención sobre los derechos del niño*. Disponible en: http://www.unhcr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm
- STRAUSS, A. Y CORBIN, J. (2002): *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Edit. Universidad de Antioquia.
- VERA, J. (2005): Reseña de “Interculturalidad: formación del profesorado y educación” de Antonio Medina Rivilla Ana Rodríguez Marcos y Alicia Ibañez de Aldacoa (comps), *Estudios Sociales*, enero –junio, año/vol. XIII, número 025. Universidad de Sonora: México.

INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES SENSORIALES Y/O FÍSICAS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO.

CASO: UPEL-INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS, EN EL MARCO DE LA CREACIÓN DE UN SERVICIO PARA LA ATENCIÓN DE DICHS ESTUDIANTES

Autores: Nelson Garmendia, Thaiz Arraéz y Belén Osorio
Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela

ngarmendia@gmail.com

Área Temática; Interculturalidad

RESUMEN

La investigación, tuvo como objetivo determinar las oportunidades y condiciones institucionales para favorecer el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidades sensoriales y físicas en el contexto universitario, con miras a la creación de un servicio de atención a dicha población. El diseño de la investigación, fue un estudio descriptivo, de campo, con criterio ex-post-facto, de corte trasversal. La población para el trabajo de campo, estuvo conformada por profesores del IPC, de los Departamentos de Educación Especial, Castellano y Literatura, Idiomas Modernos y Prácticas Docentes. La muestra para esta investigación fue de carácter no probabilística e intencional. La técnica que se utilizó para la recolección de la información fue la encuesta, siendo el instrumento, un cuestionario tipo escala Likert, con cinco alternativas de respuesta. Se concluye que los docentes consideran poseer básicamente competencias profesionales que pudieran facilitar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidades físicas y sensoriales, al mismo tiempo se detectan deficiencias significativas inherentes al Contexto de Aula y Sistemas de Apoyo que benefician la accesibilidad integral de los mismos.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas que la sociedad en su devenir debe resolver en el marco de la igualdad y la justicia social es el relacionado con los escenarios de la Exclusión-Inclusión.

Veiga-Neto, (2001) afirma que la inclusión puede ser vista como el primer paso en una operación de orden, pues es necesaria la aproximación e interacción hacia al otro, para que exista un primer (re)conocimiento, para que se establezca algún saber, por pequeño que sea, acerca de ese otro. (p: 175).

Las comunidades tienen el derecho a cambiar su forma de percibir la realidad social y tal vez ello las hace comunidades calificadas como inteligentes socialmente por cuanto, que de la praxis histórica desarrollada, se llega a la síntesis de poder asumir que el Derecho a la Educación es para Todos y es a través de la denominada Carta de Tailandia (1990), cuando la UNESCO convoca a todas las naciones del mundo, para aperturarse a una nueva realidad social, que implica la educación del hombre por y para el hombre, desde un marco de lo que significa la diversidad como persona y la individualidad como ser humano, minimizando así el impacto del proceso de exclusión y derivándose una realidad de democratización de la misma educación. Estas mismas ideas quedan plasmadas en La Carta de Salamanca (1994)

Pérez, (2004) plantea que “la diversidad y el respeto a las minorías es tan importante como el gobierno de las mayorías. El fanatismo es odio a la inteligencia, miedo a la razón. Frente al fanatismo, la tolerancia reconoce el pluralismo de la sociedad y de la vida y lo asume como proyecto de enriquecimiento personal y colectivo” (p. 151)

Valle, (2005), define a la diversidad como una característica de los seres humanos, de los hechos, dentro de la cadena de relaciones que los identifica. La diversidad es efecto de esta situación y se percibe como causa de ello, implica la reconceptualización de las diferencias individuales, caracterizadas por entender lo diferente como algo consustancial a la singularidad y asumir una perspectiva más amplia sobre la respuesta a esa singularidad y viabilidad que incluye aspectos éticos y políticos.

Pérez, (2004) corrobora lo anteriormente planteado cuando afirma que:

“...sólo superaremos la profunda crisis de civilización que hoy padecemos y enrumbaremos el mundo por sendas de bienestar, justicia y convivencia, si la educación recobra su esencia humanizadora y se orienta a promover genuinas personas, capaces de vivir, de defender la vida y dar vida. De ahí la necesidad y urgencia de asumir la educación como un proyecto esencial de la sociedad” (p. 8)

En la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO) (1998), en el artículo 3: Igualdad de Acceso, literal A de esta declaración se establece que:

“...el acceso a la Educación Superior, no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas.”

Finalmente, para efectos de propiciar la inclusión de las personas con discapacidades físicas y/o sensoriales en el contexto universitario, se hace necesario investigar las oportunidades y condiciones institucionales que la UPEL-IPC, ofrece en el orden de competencias profesionales, contextos de aulas y sistemas de apoyo.

Es por lo antes planteado que se define como Objetivo General de la investigación, el determinar las oportunidades y condiciones institucionales para favorecer el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidades sensoriales y/o físicas en el contexto universitario.

Como Objetivos Específicos se definieron los siguientes 1.- Identificar las competencias profesionales de los profesores que laboran en el IPC para favorecer el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidades sensoriales y/o físicas en el contexto universitario. 2.- Caracterizar el contexto de aula para favorecer el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidades sensoriales y/o físicas en el ámbito universitario. 3.- Señalar los sistemas de apoyo que favorecen el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidades sensoriales y/o físicas en el contexto universitario.

2. METODOLOGIA

El diseño de esta investigación consistió en un estudio descriptivo, con características de estudio de campo, con criterio ex-post-facto y de corte trasversal. En esta investigación se desarrollaron tres (3) variables: Competencias Profesionales, Contexto del Aula, Sistemas de Apoyo

La población estuvo conformada por los profesores del IPC, de los Departamentos Educación Especial, Castellano y Literatura, Idiomas Modernos y Prácticas Docentes. La muestra para esta investigación fue de carácter no probabilística e intencional, donde estuvo conformada por diez (30) profesores de estos departamentos. La técnica que se utilizó para la recolección de la información fue la encuesta y el instrumento un cuestionario con veinticuatro (24) ítems o afirmaciones positivas, con cinco (5) alternativas de respuestas para seleccionar una (1), basadas en criterios opináticos, tipo escala de Likert.

3. ANALISIS DE LOS RESULTADOS

En el Cuadro 1 relacionado con el Indicador “Competencias del Conocimiento”, estudiado a través de cinco ítems, se observa una tendencia significativa por parte de los encuestados a considerar que están en condición y posición competente de administrar el conocimiento de manera adecuada a los alumnos tanto de manera general como de manera particular con aquellos que presentan discapacidad tanto física como sensorial. Entre 90% y 70% de sumatoria se mueven las opciones seleccionadas por los docentes encuestados al señalar o ubicarse entre “Muy de Acuerdo” y “Bastante de Acuerdo”. Sin embargo si se visualizan las opciones o alternativas de respuesta por separado se observa que sólo un 60% de los profesores encuestados, actualizan los conocimientos de las asignaturas, de acuerdo con las diferentes experiencias vividas por cada grupo de estudiantes, y un 50% presta atención a la diversidad que poseen los estudiantes, cuando desarrollan los contenidos en clase.

Aspectos	Escala									
	MA		BA		PA		BD		MD	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
• Maneja el conocimiento de la asignatura de una manera apropiada para todos los estudiantes	12	40,0	12	40,0	3	10,0	3	10,0	0	,0
• Adapta los contenidos de la asignatura de acuerdo a las condiciones de los estudiantes	12	40,0	12	40,0	0	,0	3	10,0	3	10,0
• Adapta los objetivos de la asignatura de acuerdo a las condiciones de los estudiantes	9	30,0	12	40,0	0	,0	6	20,0	3	10,0
• Actualiza conocimientos de acuerdo con las diferentes experiencias vividas con cada grupo de estudiantes	18	60,0	9	30,0	3	10,0	0	,0	0	0
• Presta atención a la diversidad que poseen los estudiantes cuando desarrolla los contenidos en clase	15	50,0	12	40,0	3	10,0	0	,0	0	,0

Cuadro 1. Indicador Competencias del Conocimiento

Nota: Cuadro elaborado por el investigador con datos obtenidos del indicador Competencias de Conocimiento. MA: Estoy muy de acuerdo; BA: Estoy de acuerdo; PA: Parcialmente de acuerdo; BD: Estoy bastante en desacuerdo; MD: Estoy en desacuerdo

Es de hacer notar que un 40% y un 30% se colocan por debajo de la media porcentual, reflejando que manejan con menos pericia los contenidos, los objetivos y los conocimientos en función de las características de los estudiantes. Ha de considerarse en términos de inferencia, que los docentes piensan que su desempeño en términos de conocimiento debería ser fortalecido y de manera especial en el marco de la diversidad y de

las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, los factores que facilitan el mismo y sus necesidades educativas más específicas.

El Cuadro 2, relacionado con el Indicador inherente a “Competencias Pedagógicas”, investigado a través de cinco ítems, muestra que los docentes consideran estar “Muy de Acuerdo” y “Bastante de Acuerdo” en relación a las afirmaciones planteadas en el cuestionario, cuyo contenido está referido a las estrategias, estilos de aprendizaje, pluralidad de actividades y aprendizaje cooperativo.

Aspectos	Escala									
	MA		BA		PA		BD		NR	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
• Utiliza variedad de estrategias metodológicas que atiende a la diversidad de los estudiantes	18	60,0	9	30,0	3	10	0	0	0	0
• Toma en cuenta los estilos de aprendizaje en su grupo de estudiantes	21	70,0	6	20,0	3	10	0	0	0	,0
• Ayuda a los estudiantes en la construcción del conocimiento	24	80,0	6	20,0	0	0	0	0	0	,0
• Utiliza estrategias de aprendizaje cooperativo para atender a la diversidad de sus estudiantes	21	70,0	9	30,0	0	,0			0	,0
• Presenta diversas actividades para desarrollar un mismo contenido	15	50,0	9	30,0	3	10,			3	10

Cuadro 2. Indicador Competencias Pedagógicas

Nota: Cuadro elaborado por el investigador con datos obtenidos del indicador Competencias Pedagógicas. MA: Estoy muy de acuerdo; BA: Estoy de acuerdo; PA: Parcialmente de acuerdo; BD: Estoy bastante en desacuerdo; MD: Estoy en desacuerdo

Los porcentajes, entre 100% y 80% en términos de sumatoria, se ubican en las alternativas antes mencionadas. Sin embargo si se observa la primera alternativa, ésta capitaliza todos los porcentajes por encima de la media, infiriéndose que hay una tendencia a través de la que se pudiera considerar que hay un convencimiento en que la práctica pedagógica desarrollada está orientada a la atención desde la diversidad para la diversidad con lo cual se estaría apoyando el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidades sensoriales y físicas. Un 80% de los docentes, considera que facilita a los estudiantes la construcción del conocimiento en tanto que un 70% y un 60% toman en cuenta los estilos y estrategias de aprendizaje cooperativo para atender a la diversidad y un 50% diversifica las actividades pedagógicas en la presentación de los contenidos o el mismo conocimiento.

El Cuadro 3, relacionado con el indicador inherente a “Competencias Socio-Emocionales”, y discriminado en cuatro indicadores refleja la orientación en cuanto al

emponderamiento que creen tener los docentes encuestados en relación a sus habilidades para manejarse adecuadamente en función de principios relacionados con la tolerancia, la autonomía en los otros, el derecho a mostrarse y ser diferentes.

Aspectos	Escala									
	MA		BA		PA		BD		MD	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
• Se muestra tolerante ante la diversidad de formas de mostrar el conocimiento de los estudiantes	18	60,0	9	30,0	3	10,0	0	0	0	0
• Permite que el estudiante actúe de manera autónoma en el proceso de su propio aprendizaje	15	50,0	15	50,0	0	,0	0	0	0	0
• Permite el conocimiento personal favoreciendo el desarrollo de la autoestima de sus estudiantes	21	70,0	9	30,0	0	,0	0	0	0	0
• Estimula el aprendizaje a partir de las diferencias individuales de los estudiantes	12	40,0	12	40,0	6	20,0	0	0	0	0

Cuadro 3. Indicador Competencias Socio-Emocionales

Nota: Cuadro elaborado por el investigador con datos obtenidos del indicador Competencias Socio-Emocionales. MA: Estoy muy de acuerdo; BA: Estoy de acuerdo; PA: Parcialmente de acuerdo; BD: Estoy bastante en desacuerdo; MD: Estoy en desacuerdo

Las alternativas “Muy de Acuerdo” y “Bastante de Acuerdo” agrupan los porcentajes con mayor tendencia, que en sumatoria se expresan entre el 90% y el 80%, observándose un leve 30% en “Poco de Acuerdo”. Sin embargo, es significativo un 40% presente en la primera alternativa, que señala en términos de interpretación que hay una tendencia por debajo de la media a estimular el aprendizaje a partir de las diferencias individuales de los estudiantes, lo cual pudiera estar compensado por los valores porcentuales de los otros tres ítems señalados. Los factores cuantitativos señalados, permiten inferir que hay una disposición confesa por parte de los docentes a relacionarse con sus alumnos de manera tolerante y abierta desde las diferencias individuales de cada uno, permitiendo su avance académico y su crecimiento igualmente socio-emocional.

El 70% de los profesores encuestados, reflejan que permiten el conocimiento personal favoreciendo el desarrollo de la autoestima de los estudiantes, valor indispensable a desarrollarse en las personas con discapacidades físicas y sensoriales, para apoyar el proceso de inclusión.

El Cuadro 4 refleja la información correspondiente a la Variable “Contexto de Aula”, observándose una tendencia marcada hacia la opción “Muy en Desacuerdo” ante las opciones afirmativas que se proponían a los encuestados con relación a los indicadores de Movilidad y

Autonomía, Acceso y Sonorización, destacándose cuantitativamente el 70% y el 60% respectivamente.

Sin embargo se percibe una distribución entre las cuatro opciones “Muy en Desacuerdo”, “Bastante en Desacuerdo”, “Poco de acuerdo” y “Bastante de Acuerdo”, con porcentajes que oscilan entre el 20% y el 40% para el indicador Distribución y para el indicador “Condiciones Físicas” una distribución significativa del 100% entre los cinco criterios ofertados, sin embargo es válido afirmar que la tendencia mayor en la distribución si bien es hacia el “Muy de Acuerdo” y “Bastante de Acuerdo” sigue estando por debajo de la media porcentual. Las Ayudas Técnicas, de manera igual, se distribuyen en un orden que oscila entre 50% y 30% en las alternativas mencionadas “Muy en Desacuerdo” y “Bastante en Desacuerdo”.

Aspectos	Escala									
	MA		BA		PA		BD		MD	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
• Movilidad y Autonomía	0	,0	0	,0	0	,0	9	30,0	21	70,0
• Acceso	0	,0	0	,0	0	,0	12	40,0	18	60,0
• Distribución	0	,0	6	20,0	62	20,0	12	40,0	6	20,0
• Sonorización	0	,0	0	,0	3	10,0	6	20,0	21	70,0
• Condiciones Físico-Ambientales	9	30,0	9	30,0	3	10,0	3	10,0	15	20,0
• Ayudas Técnicas	0	,0	3	10,0	3	10,0	9	30,0	15	50,0

Cuadro 4. Variable Contexto de Aula

Nota: Cuadro elaborado por el investigador con datos obtenidos de la variable Contexto del aula.

MA: Estoy muy de acuerdo; BA: Estoy de acuerdo; PA: Parcialmente de acuerdo; BD: Estoy bastante en desacuerdo; MD: Estoy en desacuerdo

Se observa que la muestra tiende a un acuerdo promedio en considerar que el Contexto de Aula no cuenta con las condiciones adecuadas para el desenvolvimiento cómodo y seguro de los estudiantes, en cuanto ambiente para su actuación física y proceso de aprendizaje, aún cuando en los indicadores, “sonorización”, “acceso” y “autonomía” se percibe una tendencia por encima de la media, lo que indica un acuerdo porcentual en cuanto a determinar que éstos no se materializan en las condiciones más cónsonas para la dinámica pedagógica orientada ni para los estudiantes regulares ni para los estudiantes con discapacidad sensorial y física.

El Cuadro 5 refleja los resultados referidos a la Variable Sistemas de Apoyo, considerando una distribución general de porcentajes entre 60% y 10% especificados en todas las opciones presentadas tendientes a negar la afirmación propuesta a través de cada uno

de los indicadores señalados, lo que indica que hay clara percepción en cuanto a que no hay Sistemas de Apoyo por parte de la institución hacia los estudiantes y de manera específica a los que se caracterizan con discapacidad física y sensorial.

Aspectos	Escala									
	MA		BA		PA		BD		MD	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
• Materiales y Recursos	0	,0	3	10,0	3	10,0	12	40,0	12	40,0
• Equipamiento	0	,0	0	,0	3	10,0	12	40,0	15	50,0
• Código de Comunicación	3	10,0	0	,0	9	30,0	6	20,0	12	40,0
• Grupos de Apoyo	0	,0	31	10,0	0	,0	9	30,0	18	60,0

Cuadro 5. Variable Sistemas de Apoyo

Nota: Cuadro elaborado por el investigador con datos obtenidos de la variable Sistemas de Apoyo.

MA: Estoy muy de acuerdo; BA: Estoy de acuerdo; PA: Parcialmente de acuerdo; BD: Estoy bastante en desacuerdo; MD: Estoy en desacuerdo

Es válido también enunciar que las alternativas “Bastante en Desacuerdo” y “Muy en Desacuerdo” reúnen los porcentajes mayores los cuales oscilan entre el 60% y el 20%. Los indicadores, Equipamiento y los Grupos de Apoyo suman en las alternativas antes mencionadas 90%, en tanto que Materiales y Recursos y Código Lingüístico suman 80% cada uno, colocándose ambos porcentajes por encima de la media en términos negativos. Se interpreta a partir de lo planteado que hay una percepción en la que se identifica al IPC como una institución que no reúne las condiciones suficientes y acordes para acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes desde las diferencias individuales bien como colectivo o bien como individualidad.

El Cuadro 6, permite identificar de inicio la disparidad entre las Variables Competencias Profesionales, las de Contexto de Aula y Sistemas de Apoyo.

Hay una tendencia porcentual significativa por parte de los docentes encuestados a asumir su preparación y/o capacidad en términos de competencias como básicamente favorables en lo que respecta al proceso pedagógico y didáctico en el aula, en tanto que los elementos externos inherentes a la responsabilidad institucional se visualizan por los mismos docentes, debilitados en cuanto a capacidad de responder a las exigencias del colectivo y las individualidades de los estudiantes con y sin discapacidad, de acuerdo a los principios de la diversidad. Se visualiza que un 70% de los profesores encuestados, afirman poseer las competencias profesionales, para favorecer y apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidades físicas y sensoriales a nivel universitario. Una tendencia significativa de 60%

se visualiza por parte de los docentes en cuanto a querer ser sensibilizados, motivados y capacitados para la atención pedagógica de personas con discapacidad. Un 70%, indicó que las aulas del IPC, no cuentan con las condiciones mínimas para propiciar el proceso de inclusión de estos estudiantes y un 50%, manifestó que, tampoco se cuenta dentro del IPC, con sistemas de apoyo que propicien efectivamente este proceso.

Aspectos	Escala									
	MA		BA		PA		BD		MD	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Competencias Profesionales	18	60,0	12	40,0	0	,0	0	,0	0	,0
• Conocimiento	6	30,0	18	60,0	3	10,0	0	,0	0	,0
• Pedagógicas	21	70,0	6	30,0	0	,0	0	,0	0	,0
• Socio emocionales	18	60,0	12	40,0	0	,0	0	,0	0	,0
Contexto de Aula	0	,0	0	,0	3	10,0	21	70,0	6	20,0
Sistemas de Apoyo	0	,0	0	,0	6	20,0	6	30,0	15	50,0

Cuadro 6. Resumen de las Variables

Nota: Cuadro elaborado por los investigadores con datos obtenidos del resumen de las variables del estudio. MA: Estoy muy de acuerdo; BA: Estoy de acuerdo; PA: Parcialmente de acuerdo; BD: Estoy bastante en desacuerdo; MD: Estoy en desacuerdo

Igualmente, un 70% tiende a considerar el Contexto de Aula inadecuado y un 50% a percibir los Sistemas de Apoyo, inexistentes en función de la atención que se debería brindar a los estudiantes con discapacidad.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En primer lugar, el estudio permitió, un número considerable de profesores creen poseer competencias en general y necesarias para propiciar dicho proceso.

En segundo lugar la muestra de la investigación, consideró que las aulas de enseñanza del IPC, no cuentan con las condiciones físicas ni ambientales más idóneas, para el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes con discapacidades físicas y sensoriales, interfiriendo así, la inclusión de los mismos a la dinámica que los docentes definen para el proceso de aprendizaje.

Con relación al tercer objetivo, igualmente los docentes observan que los sistemas de apoyo no favorecen el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidades sensoriales y físicas en el contexto universitario.

De acuerdo a las respuestas dadas por los profesores universitarios encuestados, se evidencia que el IPC no cuenta con sistema de apoyo (materiales y recursos, equipamiento, código de comunicación y grupos de apoyo), que propicien y garanticen el proceso de inclusión de personas discapacitadas en el ámbito de la institución.

Es entonces, que a partir de la discusión antes presentada se derivan necesidades inherentes a los tópicos investigados, comprendiendo entre ellos: Creación de un servicio de apoyo orientado a la atención integral de estudiantes con discapacidad. Diseño de un curso de extensión acreditable, el cual posea entre sus objetivos la divulgación de la atención de las personas con discapacidad, dentro y fuera del contexto universitario. Creación de espacios de formación y capacitación profesional, a los docentes del IPC, para la atención educativa-pedagógica de la persona con discapacidad.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PÉREZ, A, (2003): *Educación para Globalizar la Esperanza y la Solidaridad*. Caracas: Editorial Estudios de Venezuela.
- UNESCO (1990): *Declaración Mundial sobre Educación para todos*. Tailandia: Autor
- UNESCO (1998): *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. (Documento en línea) Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/superior.htm>.
- VALLE, R. (2005): *Concepto de la Diversidad*. [Diapositivas]. Curso Desarrollo Profesional y Atención a la Diversidad. Doctorado Psicología y Ciencias de la Educación. Convenio UPEL – Universidad de León – Instituto Pedagógico “Dr. Alberto Escobar Lara.” Maracay: Autor.
- VEGA-NETO, A (2001): Incluir para excluir. En LARROSA, J., y SKLIAR, C. (Comp.): *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes, 99. Barcelona, Editorial Laertes

HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Autor: Victorino Madrid Rubio

Universidad de León

vmadr@unileon.es

Área Temática: Interculturalidad

RESUMEN

A partir del impacto social que genera la presencia de inmigrantes en nuestras aulas, intentamos crear un marco teórico para su comprensión, modelo que facilite un marco adecuado de convivencia en los centros educativos desde la reconsideración de las medidas generales de atención a la diversidad en un ambiente inclusivo y favorecedor de la normalización. La presencia de alumnado inmigrante en las aulas ha puesto de relieve problemas educativos que el sistema todavía no ha resuelto satisfactoriamente y que deben replantearse desde la perspectiva de una educación de calidad para todos. La propuesta intercultural la fundamentamos en los principios de convivencia democrática, principios que deben incorporarse al modelo educativo y plantear sus objetivos desde ellos para toda la ciudadanía, en el contexto de las necesidades sociales marcadas por el multiculturalismo.

DESCRIPTORES: interculturalidad, inmigración, inclusión, normalización, proyecto educativo de centro, convivencia

Informes realizados por el Defensor del Pueblo concluyen que la integración de los escolares inmigrantes está lejos de conseguirse, si no se produce un cambio que vaya más allá de las leyes educativas y que tenga que ver con la tolerancia y la comprensión social del fenómeno. La educación puede jugar un importante papel en la configuración de una convivencia democrática en una sociedad cada vez más plural y compleja.

El Boletín Estadístico de Extranjería e Inmigración indica que, desde principios de 2001 a octubre de 2007, el número de trabajadores afiliados y en alta laboral en la seguridad social se ha incrementado en 4,1 millones de personas, de las que el 41% (1,7 millones) son trabajadores extranjeros, que, desde comienzos de 2001 hasta mediados de 2007, el porcentaje de extranjeros sobre el total de trabajadores en alta en la seguridad social era del 2,98% y ahora es el 11,08% (de ellos el 61,22% son varones y el 38,78 mujeres) y que, en el mismo periodo, el alumnado extranjero ha pasado de 141.916 a 608.040.

En los centros educativos de la comunidad autónoma de Castilla y León, en el curso 1990-91 había 501.866 alumnos en enseñanzas de régimen general, en el curso 1995-96 la cursaban 448.222 y en el curso 2005-06 eran 350.371 los alumnos matriculados en estas enseñanzas. En el curso 1995-96 el alumnado extranjero que cursaba enseñanzas de régimen general en nuestra comunidad autónoma era de 2.320 y en el curso 2005-2006 la cifra ya era de 11.573. En el curso 2006-07 el alumnado que cursaba enseñanzas de régimen general era 349.231, mientras el del alumnado extranjero era 20.816. Si nos fijamos en la distribución porcentual en el curso 2005-06 del alumnado extranjero según su procedencia, en Castilla y León casi el 50% es de procedencia americana, seguida en torno al 35% de europeos, el 12% de africanos y el 3% restante de Asia y Oceanía.

De la observación de estos datos, se puede obtener como primera impresión que la población inmigrante está aumentando en el conjunto del estado. Estos datos se relativizan si consideramos que España en el año 2003 la población inmigrante se situaba entre el 3 y el 4% frente al 5% de Suecia o Francia, el 8% de Alemania, Austria o Bélgica, el 19% de Suiza o el 36% de Luxemburgo. Este incremento de la población extranjera pone de relieve una nueva realidad sociológica que produce, como consecuencia añadida, la necesidad de integrar a estos ciudadanos desde la perspectiva social, política, laboral y educativa.

Los españoles, acostumbrados a tener que salir al extranjero no hace mucho, nos encontramos con el reto de convivir, dentro de un mismo sistema democrático, con personas

de otras culturas o etnias que, en un futuro próximo, terminaran siendo españoles no pocos de ellos. Los centros educativos -reflejo de la realidad social- son cada vez más un lugar de encuentro, cada vez encierran mayor diversidad de razas, culturas, etnias... realidad que exige una revisión del propio hecho educativo.

La sociedad es cada vez más plurilingüe y multicultural, por lo que debemos plantearnos qué "competencias" son necesarias para convivir en una sociedad plural, en la que los grupos se interrelacionan y se enriquecen mutuamente más allá de la mera coexistencia social (Teresa Aguado, 1991). Debemos transitar desde la multiculturalidad hacia la interculturalidad y, para ello, se propone la "educación intercultural". Educar personas competentes interculturalmente, que puedan interactuar con "otros", que acepten otras perspectivas y percepciones del mundo, que medien entre diferentes perspectivas y que sean conscientes de sus propias valoraciones sobre la diversidad (Byram, Nichols y Stevens, 2001).

En el momento actual podemos señalar dos direcciones en la respuesta educativa: Por un lado las actividades y programas concretos de carácter funcional que han tenido que desarrollar los maestros ante la urgencia del hecho que se presenta en las aulas; por otro lado las investigaciones que, basándose en estudios y análisis sobre la realidad multicultural, y más concretamente sobre la inmigración, hacen una consideración global, más allá de la respuesta de carácter funcional y puntual y que pretende ofrecer modelos de actuación. 'La necesidad de armonizar estas dos direcciones es necesaria.

En esta línea situamos nuestra propuesta que tiende a considerar el hecho educativo desde la pluriculturalidad como forma de entender el hecho educativo en toda su dimensión. La superación de desigualdades, la educación de calidad para todo el alumnado y la mejora de la convivencia son los grandes retos y necesidades planteados actualmente para una adecuada intervención educativa. La educación intercultural es necesaria, tanto en el contexto interno de los centros educativos como en el contexto social externo. El futuro se juega en las generaciones siguientes y es en la escuela donde se forjan las tendencias integradoras o discriminadoras y donde se puede actuar para generar un mañana solidario.

Los centros educativos, si bien ellos solos no pueden ser el único medio que evite los enfrentamientos sociales y personales y lleve a la sociedad a una convivencia pacífica, son un espacio privilegiado para educar en la diferencia en concordancia con los principios

de igualdad, equidad, participación social como garantía para conseguir los principios y fines educativos, donde las nuevas generaciones convivan positivamente con la diferencia y la resolución de conflictos a través de la tolerancia, el respeto a los demás y el reconocimiento de la igualdad de todas las personas.

Educar para la convivencia requiere proyectos globales de todo el centro educativo dirigidos hacia la resolución de las situaciones de conflicto que puedan manifestarse en las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa. Enriquecer el entorno escolar, asegurar la calidad de la enseñanza para todos y la convivencia positiva, priorizar los contenidos relacionados con la lengua como instrumento de comunicación (lectura, escritura, las lenguas de la comunidad y lenguas extranjeras), matemáticas, tecnologías de la información y la comunicación, hacer de todo el tiempo escolar tiempo de aprendizaje (periodos intermedios entre clase y clase, recreos, comedor, transporte, actividades extraescolares, ambientación general...), propiciar una participación de las familias que favorezca el conocimiento mutuo y aleje prejuicios y desconfianzas, potenciar las capacidades que favorecen el desarrollo integral de la persona (comunicación, actitud crítica, trabajo colaborativo, disfrute de lo estético, del arte y la literatura de todas las culturas), potenciar la cooperación, autonomía, toma de decisiones, resolución de problemas, el aprender a aprender, favorecer organizaciones más flexibles que proporcionen un clima estimulante de aprendizaje, proyectos de trabajo que tengan sentido para todas las personas que participan en él, garantizar buenos recursos y procesos de enseñanza aprendizaje, promover procesos de mejora de las prácticas profesionales en los centros, potenciar la coordinación con los agentes de la comunidad que inciden en los procesos educativos, impulsar el asociacionismo en el interior de la escuela y et voluntariado para el enriquecimiento de las prácticas educativas...

En un marco social fuertemente diversificado y marcado por la multiculturalidad, es necesario promover espacios educativos de buena convivencia, en el contexto de la inclusión. La educación que defendemos o es intercultural o no será educación. El enfoque intercultural se configura como uno de los ejes vertebradores de los procesos de transformación de la escuela. No nos referimos a aquellas acciones dirigidas a uno o varios grupos culturales concretos, sino a un cambio de actitud y forma de concebir el propio hecho educativo. No nos referimos a un conjunto de medidas paralelas y compensatorias, a las que se acude cuando nos encontramos con un problema de "adaptación

cultural" o de "choque de culturas" entre la institución educativa monocultural y el alumnado cada vez más heterogéneo.

La educación intercultural ha de trascender el aspecto reactivo y defensivo, que entiende la diversidad cultural como una patología, y entenderla como propia de la condición humana. El modelo de sociedad que está en la base de la educación intercultural tiende a encontrar un equilibrio entre el individuo y la sociedad, entre la diversidad y la igualdad, entre la equidad y la libertad. Se trata de una sociedad inclusiva, en que la diferencia no significa ni más ni menos que eso: una diferencia, no es ni un déficit ni una amenaza (Ondina, 2005).

Si los principios sociales democráticos se basan en el reconocimiento de la diversidad interna de la propia sociedad y aspira a las mayores cotas de igualdad y pluralismo, la práctica educativa entenderá las diferencias culturales, tanto individuales como grupales, como foco de reflexión e indagación educativas, como riqueza y fuente de recursos educativos.

Reconsideración del hecho educativo desde la perspectiva de una educación intercultural en el seno de la escuela inclusiva. La atención al alumnado inmigrante debe situarse en el marco general de atención a la diversidad como situación de partida no como problema que hay que resolver. Las carencias educativas, o las diferencias en su calidad, hacen que subsista y se multiplique la desigualdad social.

El sistema educativo debe superar la tradicional perspectiva monocultural y etnocéntrica para favorecer un modelo de educación para todo el alumnado que, en el contexto de una sociedad de acogida que potencia la participación ciudadana como reflejo de integración social, impulsa el plurilingüismo y concibe el mestizaje como enriquecedor y favorecedor de la convivencia.

En el marco de la escuela inclusiva, la educación intercultural se construye contando con la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos, considerando el proceso de aprendizaje como consecuencia de la inclusión del alumnado en el centro escolar. Intenta superar las barreras con las que algunos alumnos se encuentran en la práctica educativa. Reconoce el derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos, como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, el sexo, la etnia o situaciones personales derivadas de una

discapacidad física, intelectual, sensorial o de la sobredotación intelectual. De la falta de reconocimiento de las diferencias surgen con frecuencia desigualdades y discriminaciones. El centro escolar ha de ser y ocupar ese importante espacio que le corresponde donde las múltiples formas de la participación se articulen a través de la convicción de la pertenencia al género humano. Es necesario que los centros educativos incorporen procesos de reflexión, que analicen las barreras existentes para la participación y el aprendizaje, facilitando la respuesta a las expectativas de todas las personas que configuran la comunidad educativa.

A la escuela del siglo XXI se le plantean nuevos retos en los que la diversidad es lo frecuente y natural, donde están presentes las nuevas desigualdades características de las sociedades de nuestro tiempo. Los principios de los Derechos Humanos como base de la convivencia y ordenamiento legal, la extensión de los valores democráticos, la participación creciente de la ciudadanía, los nuevos modelos económicos, las sociedades y economías emergentes, los movimientos migratorios, la incorporación de la mujer al mundo laboral, social y político, la presencia de valores de grupos tradicionalmente marginados, et reconocimiento de la diversidad como connatural a los grupos humanos...

¿Qué impacto está teniendo la realidad multicultural en nuestro profesorado? El creciente número de alumnos inmigrantes que llegan a nuestras escuelas es percibido positivamente por el profesorado y enriquecedor desde una perspectiva global. No obstante la práctica educativa diaria hace que cambie esta percepción (Garreta y Llevot, 2003). Gran parte de nuestro profesorado se encuentra desorientado y late en ellos "una necesidad de formación acompañada de un, cierto nivel de ansiedad y, en ocasiones, de la conciencia de no saber qué hacer ante la llegada de este alumnado que provoca una cierta distorsión en las habituales prácticas educativas del profesorado" (Bartolomé, 1997).

Ante esta situación, se encuentran diversas actitudes en el profesorado. Una parte (JORDAN, 2004) percibe la realidad multicultural como problema y adopta sobre el alumnado inmigrante una visión de déficit: en cuanto a la lengua, en cuanto a contenidos académicos, en cuanto a integración en la cultura predominante, aumento de la conflictividad, dificultad en las relaciones con la familia... Reclama medidas compensadoras para resolver la problemática que percibe. Otra parte del profesorado tiene buena voluntad, basada en motivos afectivos o humanistas, y reclama, además de una formación técnica, conocer la realidad del alumnado culturalmente distinto. Otra parte del profesorado percibe la presencia del alumnado

culturalmente diferente como oportunidad para crecer personal y profesionalmente: busca mejores opciones educativas, trabaja de forma colaborativa. Otra parte del profesorado piensa que la diversidad cultural no tiene cabida en la escuela, que debe proporcionar un trato igualitario a todos los alumnos, atender a su motivación, esfuerzo y capacidad en el plano de la cultura estrictamente escolar; para este último grupo la diversidad cultural no es su problema sino ajeno a la atención educativa y que ha de eliminarse a través de procesos de homogeneización, clasificación y asimilación.

Maruny (1991) clasifica las respuestas institucionales en siete tipos:

1. Rechazo activo: el maestro considera que deben ser atendidos por el psicólogo o el maestro de apoyo bien en un aula especial o en otro centro. Marginados en clase por su ubicación, no tienen qué hacer. El maestro se dirige a ellos amenazadoramente. Institucionalmente no se aborda el problema a no ser para adoptar medidas disciplinarias, exponer quejas o demandar soluciones externas: escuelas especiales, aulas taller o traslado a otros centros.
2. Rechazo pasivo: La diferencia es un problema ante el que el maestro muestra compasión. No se hace responsable de su aprendizaje, todo lo más de su comportamiento. Institucionalmente se evita el problema o, todo lo más, se trata informalmente. Se tiende a evitar su matriculación en el centro y se procura una salida rápida de éste. Se admite su custodia en tanto no perturben.
3. Delegación de responsabilidades tutoriales: Se concede que la escuela debe atender a niños diferentes pero se hace en grupos segregados, paralelos o aulas especiales el mayor tiempo posible. El profesor de apoyo es su único responsable.
4. Tutoría parcialmente compartida: El tutor se siente en cierta medida responsable y se reúne con el profesorado para conocer la problemática. El apoyo se realiza fuera del aula. Se valora el trabajo del maestro de apoyo, que está más integrado y coordinado con el claustro de profesores. No se cuestiona el currículo básico.
5. La diversidad se asume organizativamente en aulas paralelas: el claustro debate fórmulas de atención a la diversidad y las organiza: agrupamientos flexibles amplios, adaptaciones curriculares... pero hay dos currículos paralelos.
6. Diversidad asumida en el proyecto curricular: La diversidad se convierte en elemento estructural: la labor pedagógica debe adaptarse a la diversidad del alumnado. Los

objetivos se transforman en capacidades, se valoran los procedimientos.

7. Proyectos curriculares con adaptaciones curriculares: Añade la creación de recursos y estrategias: coordinación de recursos educativos, sanitarios y comunitarios, estudio de casos en equipo interdisciplinar, integración de alumnos con graves perturbaciones.

La sociedad actual multicultural origina respuestas o enfoques diferentes. Elizabeth Coelho (1998: 19-22) diferencia: a) Segregación: separación de diferentes grupos culturales, ya sea formalmente (con políticas gubernamentales diseñadas para limitar la participación de las minorías en la toma de decisiones y asegurar la dominación política y económica de unos grupos sobre otros) o informalmente (sin el apoyo explícito del gobierno), b) Asimilación: absorción de las culturas minoritarias por parte de la cultura mayoritaria, de modo que, al menos públicamente, las minorías abandonan su identidad étnica, c) Fusión cultural: proceso de adaptación y aculturación bidireccional. en el que la diversidad cultural se incorpora en la cultura mayoritaria, cambiando también ésta y dando lugar a una nueva identidad cultural que contenga elementos de todas las culturas presentes, d) Pluralismo cultural (interculturalismo): creación de una sociedad cohesionada donde todos los individuos interaccionan y participan igualmente a la vez que mantienen sus propias identidades culturales.

El cuarto enfoque, el interculturalista, presenta la diversidad como valor y no como un problema; se basa en los principios de igualdad, respeto a las minorías y el intercambio cultural enriquecedor.

El enfoque educativo de la atención al alumnado inmigrante debe situarse en el marco general de atención a la diversidad como situación de partida y no como problema que hay que resolver. La diversidad personal y cultural es consustancial al ser humano (existen diferentes formas de sentir, pensar, vivir y convivir) y contribuye a enriquecer la esencial similitud que tienen todos los seres humanos.

Educación intercultural en el seno de la escuela inclusiva y en el marco general de atención a la diversidad como situación de partida. Además, para que la pertenencia de grupos culturales minoritarios deje de ser una condición desventajosa para el logro de los fines y principios educativos, es preciso avanzar en el reconocimiento de los derechos humanos y sociales. No podrá desarrollarse satisfactoriamente si no es en un marco de normalización, con planes integrales de apoyo que destierren cualquier patrón de exclusión o marginación social que pueden

sufrir los alumnos de grupos culturales minoritarios.

El principio de normalización, que tanto ha contribuido al cambio de mentalidad hacia la mejora de las condiciones sociales, enfatiza la idea de que, para que pueda aplicarse el derecho a la igualdad, todos los colectivos han de beneficiarse del servicio educativo con participación y presencia activa. Ello pasa por crear las condiciones para que todos puedan acceder y disfrutar del servicio. Se inspira en la conquista de los derechos humanos y sociales. En los países más desarrollados está ampliamente aceptado como filosofía. No obstante, es preciso continuar realizando esfuerzos para que esta filosofía sea traducida en programas, proyectos y planes que, de manera inequívoca, generen una mayor normalización educativa, reforzar su implementación evaluando los resultados obtenidos en términos de incremento de la calidad de vida para este colectivo. En España la Carta Magna propicia el avance de las políticas activas y de protección social, así como la defensa de los derechos humanos y sociales de participación, dignidad, igualdad e integración

El documento institucional que refleja el conjunto de medidas que regulan la actuación de los centros educativos es el proyecto educativo de centro, propuesta integral que marca las pautas para encauzar la acción educativa en un centro concreto.

El proyecto educativo de centro es un instrumento para la gestión que enumera y define las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución (Antunez, 1987). De esta definición se desprenden dos referentes: por una parte el contexto del que parte el alumnado que escolariza (cómo es, cual es su situación personal, familiar y social), cuáles son sus necesidades, sus valores, actitudes, normas y comportamientos; por otra parte los objetivos que se pretenden: qué se espera de su alumnado, qué valores, actitudes, normas deben fundamentar sus comportamientos, qué conocimientos, capacidades, destrezas y competencias deberán poseer para un mejor desarrollo personal y la participación social.

Entre las notas contextuales, debemos tener en cuenta la presencia de inmigrantes, plurales y distintos, cuyas costumbres, hábitos familiares, valores y expectativas debemos conocer, además de las actitudes del alumnado receptor.

1. El art. 8 de la ORDEN EDU/1046/2007, de 12 de junio, por la que se regula la implantación y el desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de

Castilla y León (Fecha de B.O.C. y L.: 13 de junio 2007) establece las finalidades y apartados que debe tener el proyecto educativo.

La aceptación mutua, la comunicación, la tolerancia, la cooperación, la igualdad, el respeto al pluralismo cultural deben presidir los aspectos organizativos del centro (acercamiento del currículo al alumno: adecuación de los objetivos al contexto socioeconómico y cultural del centro y las características del alumnado, flexibilidad de los agrupamientos, flexibilidad horaria, implicación del equipo de profesores, planificación adecuada de las clases de apoyo...), el tratamiento transversal de la educación en valores, los principios de orientación educativa, la atención al alumnado y el plan de acción tutorial, las medidas de atención a la diversidad, el reglamento de régimen interior y et plan de convivencia, la colaboración de los distintos sectores de la comunidad educativa, los compromisos con las familias y con los propios alumnos, las medidas para favorecer el conocimiento entre los autóctonos y los inmigrados, la anulación de tópicos (aprenden menos y ralentizan en aprendizaje de los demás), la coordinación con los servicios sociales y educativos del municipio y con otras instituciones.

Es importante diseñar un plan de acogida para el alumnado inmigrante, consensuado por toda la comunidad educativa, con una fuerte sensibilización de toda la comunidad educativa y sujeto a un protocolo de actuaciones, en función de las características concretas del alumno que se incorpora a las aulas: Observación y evaluación inicial (conocimiento del idioma, incorporación tardía, niveles de competencia curricular, adaptación al grupo, relaciones personales que establecen, actitudes, comportamientos, hábitos de trabajo y estudio, intereses, gustos, expectativas personales, costumbres, trayectoria escolar previa), diseño de un programa concreto, dotación de recursos didácticos, seguimiento de cada uno de los alumnos y evaluación del propio programa.

Se persigue lograr el mayor grado de integración en el grupo de referencia: tanto el profesor tutor como los demás profesores que intervienen en et grupo de alumnos deben conocer la situación del alumnado, llevar a cabo presentaciones de cortesía, asignar alumno/s-guía, fomentar et trabajo colaborativo en el aula, realizar una fundamentada toma de decisiones, por parte del profesor tutor, en cuanto a las actividades de refuerzo dirigidas al conocimiento del idioma y el diseño del horario provisional del alumno, la planificación, coordinada con el resto del profesorado, de las actividades que se llevarán a cabo, en su caso,

tuera del aula ordinaria, las entrevistas con las familias (con o sin intérprete), el diseño de un folleto informativo en el idioma correspondiente sobre el centro educativo, la coordinación de los recursos internos de apoyo y la colaboración con los servicios que ofrece el municipio...

Al diseñar los planes de acogida, deberemos tener en cuenta que los dos factores que más influyen en los resultados escolares de la infancia y adolescencia (VILLA, 2003) son el nivel educativo de las familias y el conocimiento de la lengua de la escuela. Precisamente el futuro escolar parece que se configura con un mayor número de niños con lengua familiar distinta a la de la escuela. Este investigador propone que la motivación para el aprendizaje de la lengua de la escuela dependerá del interés que tenga el que no lo conoce por trabajar con el que lo conoce (considerando el lenguaje como instrumento para hacer cosas, bien con los demás o con uno mismo). De ahí que será con actuaciones adecuadas de integración y con el fomento de la igualdad en las relaciones con las personas autóctonas como el alumnado inmigrante incorpore la lengua del país de acogida para hacer cosas juntos. El inmigrante debe encontrar sentido a lo que se hace en el escenario sociocultural en el que transcurre la práctica educativa.

La perspectiva intercultural debe impregnar todo el currículo y, por lo tanto, las propias programaciones didácticas, marco en el que se desarrollan las programaciones de aula. En relación con los contenidos, atenderemos a su vinculación con las referencias de la experiencia de los alumnos y sus culturas, plantearemos ejes estructurales implementados por el trabajo colaborativo de grupos diversos que ponen en común el resultado de sus trabajos. Desplegar principios metodológicos en los que el aprendizaje sea significativo, construido por los propios alumnos a través del método del descubrimiento, motivado, funcional, diferenciado y con el maestro como mediador; fomentar las medidas integradoras, primar el enfoque por tareas, dotar las aulas de los recursos didácticos necesarios, incidir en la importancia del juego, de las actividades complementarias y extraescolares que contemplen la interculturalidad... Tener en cuenta el factor de la multiculturalidad al establecer las medidas de atención a la diversidad. Contemplar, desde un criterio de normalidad, el factor de la interculturalidad al diseñar las actividades de recuperación, las medidas de refuerzo educativo y para estimular el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO ODINA, T., GIL JAURENA, L. y MATA BENITO P. (2005): *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- AGUADO ODINA. M. T. (1991): La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones. En JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, M. C. (coord.), *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson. Pp. 87-104.
- ANTUNEZ, S. (1987): *El proyecto educativo de centro*. Barcelona. Grao
- AUBERET. A. y otros (2004): *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona. Grao.
- BARAIBAR, J.M. (2004): *Familia y escuela en contextos multiculturales*. Madrid. Los libros de la Catarata.
- BARTOLOMÉ M. (coord.) (1997): *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona. CEDECS
- BENNETT, C. (2001): Genres of research in multicultural education, *Review of educational research*, 71, (2), 171-217.
- BYRAM M. (1998): Cultural identities in multilingual classrooms, en CENOZ, J. y GENESEE, F. (Eds.). *Beyond bilingualism multilingualism and multilingual education*. Clevedon [England], Multilingual Matters Ltd, 96 - 116.
- BYRAM, M. y NICHOLS A. y STEVENS, D. (eds.). (2001): *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- CARBONELL i PARIS F. (2000): Decálogo para una educación intercultural, *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 90-94.
- CARBONELL, F. (2005): *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: MEC-Los libros de la catarata.
- COELHO, E. (1998): *Teaching and learning in multicultural classrooms. An integrated approach*. Toronto: Multilingual Matters
- GARRETA i BOCHACA, J., y LLEVOT CALVET, N. (2003). *El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Centro de Investigación y Documentación Educativa

- GIMENO SACRISTAN J. (2005): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- HERNANDEZ, C. y DEL OLMO M. (2004): *Antropología en clase. Una propuesta didáctica para una sociedad multicultural*. Madrid. Síntesis.
- JORDAN SIERRA, J.A. y otros (2004): *La formación del profesorado en Educación intercultural*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MARCHESI, A. y MARTIN, E. (1998): *La calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MERINO FERNANDEZ, J. y MUNOZ SEDANO A. (1995): Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista de Educación*, 307,127-162.
- MORALES OROZCO, (2006): *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para et aprendizaje cooperativo*. Madrid. MEC. Los libros de la catarata.
- RUIZ DE LOBERA, M. (2004): *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid. MEC. Los libros de la catarata.
- TEBAR GARCIA, P. (2006): *La gestión de los centros educativos. Una propuesta intercultural*. Madrid. MEC. Los libros de la catarata.
- TORRENT DÍAZ M. y COST CAIMON J. (2006): Inmigración e interacción en la enseñanza/adquisición de lenguas: La construcción conversacional del alumnado de origen inmigrante, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, (2), 95-116
- TORRENT E. (2004): *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid. MEC. Los libros de la Catarata.
- VILLA I. (2006): Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, (2), 23 - 43.

EL MAESTRO DE AUDICIÓN Y LENGUAJE Y SU FUNCIÓN EN AMBIENTES MULTICULTURALES

Autores: María Jesús Colmenero Ruiz y Antonio Hernández Fernández

Universidad de Jaén

mjruij@ujaen.es

Área Temática: Interculturalidad

RESUMEN

Toda persona que se dedica a cualquier actividad profesional, debe tener claro qué es lo que hace, y sobre todo por qué lo hace. No es cuestión baladí, la aquí expuesta, es fácil adquirir una línea de trabajo y hacer “mesas barrocas”, o desde otra óptica “mesas vanguardistas”. Salvando las distancias, y sin menospreciar el trabajo del carpintero, nuestra materia prima no es el noble material llamado madera, sino los hijos de alguien, nuestros hijos. Tener un concepto claro de logopedia, creemos que es fundamental; así como concienciarse de las funciones que debe desarrollar un logopeda en el entorno escolar. Desde este punto de vista, en el artículo que presentamos queremos aclarar un poco cuáles son las funciones de un maestro de audición y lenguaje, qué ámbito de trabajo tiene y cómo ha de aplicar este ámbito en los ambientes multiculturales.

PALABRAS CLAVE: maestro, audición, lenguaje, logopeda, multiculturalidad.

SUMMARY

All person that is devoted to any professional activity, should have clear what that is she makes, and mainly why him ago. It is not here question empty, the exposed, it is easy to acquire a work line and to make "Baroque tables", or from another optics "avant-garde tables". Saving the distances, and without minimizing the carpenter's work, our matter prevails he/she is not the nobleman material called wood, but the children of somebody, our children. To have a clear concept of speech therapy, we believe that it is fundamental; as well as to become aware of the functions that it should develop a specialist speech therapy in the school environment. From this point of view, in the article that we present we want to clarify a little which the functions of an audition teacher and language are, what work environment he/she has and how it must apply this environment in the multicultural spaces.

WORDS KEY: teacher, audition, language, specialist speech therapy, multiculturality.

1. CONCEPTO DE LOGOPEDIA

La Logopedia de acuerdo con (Rosell, 1996) y con las directrices emanadas de las asociaciones profesionales en el ámbito europeo, debe asumir la responsabilidad de la prevención, detección, evaluación, tratamiento y estudio científico de los trastornos de la comunicación humana entendiendo que ésta engloba las funciones asociadas a la comunicación no verbal. El lenguaje es el elemento a trabajar, pero el logopeda (a la luz de los planes de estudio vigentes) no tiene formación lingüística, la tiene psicolingüística. Un logopeda (normalmente) apenas si se interesará por la evolución de las lenguas, por la tipología de las mismas, no se dará cuenta de la falta de rigor con que utiliza los términos de fonología, fonética, morfología, semántica, sintaxis y pragmática, pero será único en la reeducación de los mismos.

Particularmente entendemos logopedia (Gr. logos (palabra) + paideía (educación)) como el eje en el cual la Lingüística y la Anatómo-fisiología se interaccionan, con el objetivo de prevenir, diagnosticar e intervenir los trastornos lingüísticos. La Anatomía, que nos muestra las diferentes partes de un sistema, hablará al logopeda de la "normalidad" o "anormalidad" de ese sistema. La Fisiología le hablará de su funcionalidad y, de esta forma, este profesional se hace un mapa funcional sobre el que establecerá su intervención. La cuestión se complica, cuando nos situamos en los niveles más altos de procesamiento lingüístico. Aquí la relación lingüística-anatomía-fisiología es fundamental para el logopeda.

2. FUNCIONES DEL LOGOPEDA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Los logopedas de los servicios psicopedagógicos escolares de la C.C.E.C. de la Generalitat Valenciana realizaron un documento, que asumimos, exponiendo las ideas siguientes:

- *Proponer y realizar acciones de prevención en el medio escolar.* Esta prevención se realizará tanto en el contexto escolar como en el familiar.
- *La detección precoz de las necesidades en el ámbito del lenguaje.* En este caso, la detección precoz tiene como objeto la identificación de los alumnos con necesidades logopédicas lo más tempranamente posible. El profesor tutor es el agente esencial de esta detección precoz.
- *Evaluación del lenguaje y seguimiento.* La evaluación logopédica en el campo educativo incluirá la observación del nivel de base y la determinación de la zona de desarrollo próximo la cual se delimitará a partir de la valoración de la manipulación

del entorno que realiza el niño así como de las conductas no verbales, los errores y equivocaciones y las preguntas explícitas. Colaborarán con los distintos profesionales implicados para llegar a un diagnóstico.

- *El tratamiento logopédico.* Se plantea a través de diferentes momentos de actuación que comprende la evaluación del lenguaje, la formulación de objetivos, la metodología, la programación, las condiciones materiales y los recursos, la evaluación de la eficacia de la reeducación. Distinguen también varios tipos de atención logopédica: directa, indirecta, puntual y atención al grupo clase.
- *Asesoramiento y apoyo técnico en el campo de los trastornos de la comunicación.* Hay que destacar, sobre todo, el papel tan relevante de las adaptaciones curriculares en el campo de las dificultades en la comunicación. Se distinguen varios niveles de asesoramiento:
 - 1) A los centros docentes en el área de la comunicación y el lenguaje.
 - 2) A las familias en el que se desarrollarán programas de apoyo a la intervención y programas destinados a realizar una intervención en el ámbito familiar.
 - 3) Asesoramiento y apoyo al profesor/a tutor/a tanto en su acción docente, como en su acción tutorial y en su acción investigadora.
- Coordinación con los diferentes profesionales implicados.

3. PATOLOGÍAS: SITUACIÓN ACTUAL

La patología del lenguaje obtiene sus modelos, principalmente, desde los principios y prácticas de la medicina y psicología. El modelo médico intenta clasificar y explicar la anormalidad lingüística del mismo modo que si se tratara de otra categoría cualquiera de anormalidad orgánica, incidiendo en las causas de la patología. En cambio, en la actualidad, se admite que la psicología es la ciencia que estudia los fenómenos de la conducta y los procesos mentales con que aquellos se relacionan, para determinar sus condiciones y leyes.

Tradicionalmente se ha asumido la siguiente clasificación de los trastornos logopédicos:

A) *Trastornos del habla:*

- **Dislalia:** trastorno de la articulación de fonemas por ausencia o alteración de algunos sonidos o por la sustitución de éstos por otros de forma impropia.
- **Disglosia:** trastorno de la articulación debido a causas orgánicas, no neurológicas.

- **Disartria:** anomalía de la articulación, de naturaleza motriz, producida como consecuencia de lesiones del sistema nervioso, provocando trastornos de tono y movimiento de los músculos fonatorios, alterando el habla.
- **Disfemia:** defecto de habla debido a repetición de sílabas / palabras, o paros espasmódicos que interrumpen la fluidez verbal; aunque las últimas investigaciones nos hacen dudar sobre esta definición (Yairi, 1997).

B) Trastornos del lenguaje

- **Afasia:** trastorno del lenguaje caracterizado por el deterioro parcial o completo de su comprensión y/o producción como consecuencia de lesión cerebral.
- **Dislexia:** trastorno del lenguaje que se manifiesta en la aparición de dificultades especiales en el aprendizaje de la lectura en un niño con edad suficiente, no existiendo deficiencias intelectuales ni trastornos sensoriales o neurológicos que lo justifiquen.
- En **Hipoacusias:** cuando tenemos una pérdida auditiva (total o parcial), se produce una alteración del lenguaje más o menos grave.
- En la **Parálisis cerebral:** la afectación producida por una lesión cerebral no evolutiva, de aparición precoz y con trastornos motores, suele afectar al componente lingüístico.
- En el **Autismo:** en los trastornos generalizados del desarrollo: aislamiento social, pérdida de contacto con el mundo exterior...; el lenguaje está sensiblemente alterado.
- **Retraso leve, moderado y grave del lenguaje:** Se entiende por retraso leve el retraso evolutivo del lenguaje que parece afectar más a la expresión que a la comprensión y que, aunque con retraso, alcanza ordinariamente la normalidad. El retraso moderado (disfasia) es el trastorno del lenguaje, de carácter más leve que la afasia, originado por causas no muy claras aún y cuyas consecuencias en los ámbitos fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático son muy evidentes. Por último, hablamos del retraso grave en el que todos los patrones fonológicos, semánticos..., están reducidos al mínimo.
- En la **Deficiencia mental:** cuando el funcionamiento intelectual está por debajo de lo normal, solemos tener una problemática asociada en el ámbito del lenguaje.

C) *Trastornos de la voz* (Prater y Swift, 1995)

- **Disfonía:** alteración de la voz en cualquiera de sus cualidades: tono, intensidad y/o timbre.
 - **Disfonías por traumatismo.**
 - **Disfonías neurogénicas, miopáticas y apráxicas.**
 - **Disfonías de etiologías congénitas.**
 - **Disfonías funcionales, psicogénicas y espasmódicas.**
- **Afonía:** ausencia de voz.
- **Trastornos de la resonancia vocal:** por un funcionamiento impropio del mecanismo velofaríngeo puede producirse hipernasalidad, hiponasalidad o nasalidad asimilativa.

Esta clasificación, incluso hoy en día, se sigue aplicando de forma sistemática, por logopedas de Granada, Bilbao, Barcelona, Buenos Aires o Ceuta. Quedándonos con este último caso, la bella ciudad de Ceuta, pensamos que aplicar este tipo de visión a unos niños (o adultos) que están inmersos en una situación diglósica es algo más que arriesgado.

Situándonos en Ceuta, un territorio de unos 20 kilómetros cuadrados, con unos 70.000 habitantes (el veinte por ciento profesan la religión musulmana aparte de las minorías hebrea e hindú) tenemos un ambiente diglósico, una interacción lingüística entre cuatro lenguas: hindú, hebreo, árabe y español. Si a esto añadimos, que el español, es en realidad español-andaluz, y que el árabe es en realidad dariya magribiya, la cuestión se puede volver algo complicada. El estudio de Bárbara Herrero Muñoz-Cobo sobre la interrelación lingüística entre español y árabe, nos descubre que se producen:

- Modificaciones de la sílaba tónica: "cómoda" pasa a "komóda", "misericordia" pasa al ceutí (y a otras variedades del árabe marroquí del norte) como "misiría", con el acento en la última sílaba.
- Modificaciones vocálicas: por homofonía con el sistema árabe, las vocales /e/ y /o/ tienden a menudo a asimilarse (neutralizarse) con /i/ y /u/ respectivamente, "Comisaría" la oiremos a menudo pronunciada como "kumisarya".
- Modificaciones consonánticas: la [c/z] de un vocablo de origen hispánico se transforma según los casos en /t/, /h/ aspirada(H) y /z/ y "bizcocho" pasa a "biHcocho", "brazo" a "braso", "ascensor" a "sinsur", "cocina" a "kuzina" y a veces

simplemente se suprime: "cigarro" a "garro". La /j/ se conserva en algunos casos pero en otros se sustituye por una /_im/; por ejemplo "caja" por "kayar". La alveolar fricativa sorda /s/ se transforma en algunas ocasiones en /z/, /s/ y /_/ en palabras como "blusa" "fiesta" y "camisa" que quedan como "bluza", "fis a" y "cami_a" respectivamente. La /ñ/ de los hispanismos se transforma en /n/ y, por ejemplo, en lugar de "pañuelo" se dice "panwuelo".

Un logopeda en Ceuta, deberá ser muy prudente en el diagnóstico de una dislexia, si piensa que ésta se debe a problemas de orientación (craso error, el origen está en la fonología), ya que un niño árabe o hebreo está recibiendo dos enseñanzas distintas de orientación escritora. La reeducación de la articulación fonética, deberá hacerse teniendo en cuenta que los fonemas a reeducar no son sólo los españoles, también tienen "derecho" las vocales largas, y cortas, las uvulares, las faringales, las glotales,..., en suma las 40 consonantes hindúes, las 29 consonantes hebreas o las 28 árabes. En el aspecto sintáctico, es grave diagnosticar de desestructuración sintáctica a un niño árabe, hebreo o hindú, sin tener en cuenta que su orden básico sintáctico es totalmente contrario al español. Pongamos por caso un niño árabe que en casa le enseñan el orden verbo-sujeto-objeto, al hebreo igual, al hindú sujeto-objeto-verbo, o lo que es lo mismo, al árabe le enseñan "Come el niño bocadillo", al hebreo "Come el niño bocadillo", al hindú "El niño bocadillo come" y en el colegio se le enseña "El niño come bocadillo"; si el niño no se confunde, ..., tiene mérito. Si nos adentramos en el terreno de la morfología, y realizamos un diagnóstico de patología morfológica, ¿con qué test lo haremos, con uno árabe, español, hebreo o hindú?; o sea, que antes de diagnosticar, hay que saber que los procesos morfológicos son desde la introflección del árabe y hebreo, hasta la derivación-flexión-composición del español, llegando a la afijación del hindú. Queda claro, que la cuestión no es fácil, y cuanto más estudiemos el tema, más extenso se hará este trabajo, por lo que vamos a concluir intentando dar un poco de luz a este problema.

4. EL MODELO LOGOPÉDICO – LINGÜÍSTICO: UNA PROPUESTA DE SOLUCIÓN

Desde el modelo lingüístico, definimos Lingüística como la ciencia que estudia el fenómeno del lenguaje o la formación, clasificación y distribución de las lenguas valiéndose de la gramática comparada y de la particular de cada lengua o familia de lenguas. Hace una distinción inicial entre estructura y uso del lenguaje. La primera resume todas las características formales del lenguaje, tal como se observan en una expresión hablada. Estos

elementos formales serían: fonología, gramática y semántica. En sus estudios, la Lingüística, tiene como objeto de estudio el lenguaje, su visión es mucho más amplia que la pedagogía, psicología o logopedia, su metodología científica no es comparable, pero no por ello, es despreciable.

Es fácil observar que de los diferentes trastornos arriba expuestos, si hay algo en común en todos ellos, es el lenguaje, y las diferentes alteraciones que se presentan del mismo. Si analizamos estas alteraciones (dislalia, disglosia, disartria, afasia, dislexia, disfonía...) desde los ámbitos lingüísticos, veremos que en unos casos la causa será de la fonología, en otros de la fonética, en otros morfológica, sintáctica, semántica y pragmática; y combinaciones de éstas. Podríamos llamar a una patología (Hernández, 2000) que se caracterice en su base por un trastorno fonológico, como patología fonológica y de igual manera patología fonética, morfológica, sintáctica, semántica o pragmática. Estaríamos ante las patologías lingüísticas (Luque, Hernández, 2000):

- *Patología fonológica*: es la alteración de los elementos fónicos, pero atendiendo a su valor funcional dentro del sistema propio de cada lengua.
- *Patología fonética*: es la alteración de los sonidos por causas fisiológicas o acústicas, o bien por su evolución histórica.
- *Patología morfológica*: es la alteración de la forma de la palabra.
- *Patología sintáctica*: es la alteración de la coordinación y unión de las palabras para formar oraciones y expresar conceptos.
- *Patología semántica*: es la alteración de los signos lingüísticos y de sus combinaciones.
- *Patología pragmática*: es la alteración del lenguaje en su relación con los usuarios y las circunstancias de la comunicación.

Podemos correlacionar en una hipotética tabla de doble entrada, la clasificación de las patologías lingüísticas, con las deficiencias antes expresadas. Es evidente, que esta tabla es una simplificación de la realidad, tendremos múltiples casos individuales en los que exista un cierto distanciamiento de este cuadro. Pero como aproximación puede ser útil en la medida en que es una ayuda clarificadora. De esta forma, un logopeda que trabaja diariamente en las patologías lingüísticas, y un lingüista que investiga el lenguaje; tienen a su disposición una realidad ordenada y clasificada. Un logopeda - lingüista que se aproxima al ámbito patológico

lo hará por los frentes fonológico, fonético, morfológico, sintáctico o pragmático. Aquí tiene los ámbitos de evaluación sin error posible, y con la ventaja de tener una aproximación a aquellos ámbitos en déficit de cada discapacidad. Por poner un caso, en fonología, tradicionalmente la evaluación de la producción de fonemas en los niños se ha basado en la articulación o en sus capacidades motrices para la producción del habla. Los test de articulación trataban básicamente de suscitar la producción de palabras aisladas mediante la descripción de una imagen. En su momento se reconoció la importancia del entorno fonético, lo que llevó a evaluar la producción de fonemas en diversos contextos. Más recientemente la evaluación ha contado con un análisis en función de rasgos distintivos de las tendencias en los errores de articulación del niño y un análisis de los mismos desde el punto de vista de los procesos fonológicos; si desde un primer momento se hubiera asumido la existencia de una patología fonológica, diferente de la fonética, y que se define como la alteración de los elementos fónicos, pero atendiendo a su valor funcional dentro del sistema propio de cada lengua, seguramente no hubiéramos tenido estas confusiones. En otro orden de cosas, en el ámbito del tratamiento, el logopeda - lingüista que comienza su carrera profesional, puede tener aquí una guía de trabajo, que le permitirá intervenir con cierta seguridad, algo que hemos echado de menos muchos profesionales. Así, ante un niño/a con Síndrome de Down (como ejemplo de retraso mental) ya sabe que seguro tendrá que intervenir en los ámbitos fonológico, fonético, morfológico, sintáctico y semántico; en un niño/a de ambiente privado socialmente puede comenzar a trabajar fonología, fonética y semántica; con un niño/a autista todos los ámbitos; en un niño con afasia de Broca los aspectos fonéticos, morfológicos y sintácticos; etc.

Junto con lo expuesto, la utilización de esta guía reduce la ansiedad ante el tratamiento, y es que quien actúa en el ámbito práctico se encuentra enfrentado a un dilema: la necesidad de ofrecer un tratamiento inmediato a las personas con trastornos del lenguaje, basándose en una teoría que está cambiando constantemente y con rapidez. La afasiología y la neurolingüística pueden esperar a tener modelos mejores; los afásicos, por ejemplo, no. Con todo esto, en cualquier lengua humana, encontraremos sin dificultad las patologías lingüísticas que hemos expuesto aquí, pues no se tratará de aplicar tal o cual test, sino de conocer a fondo la fonología, fonética, morfológica, sintaxis, semántica y pragmática de esa lengua, para poder dar un diagnóstico correcto. No obstante, ¿es posible dar unas líneas generales para un logopeda “viajero”?, un logopeda que quiera trabajar en Islandia, Rusia, África, China, India, Francia, España, Portugal, Estados Unidos, etc.

5. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, J.M. (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal.
- HERNÁNDEZ, A. (2000): Intervención logopédica. En SALVADOR, F., PEÑAFIEL, F., MUÑOZ, M. y FERNÁNDEZ, J.A (eds.): *La intervención logopédica*. Granada: Grupo Editorial Universitario
- HERRERO, B. (1998): Los hispanismos en la variedad lingüística ceutí. Campos semánticos, mecanismos de adaptación y glosario. <http://www.webislam.com/?idt=3174> (17/03/2007).
- LUQUE, J.D., HERNÁNDEZ, A. (2000): *Trastornos del lenguaje: una perspectiva logopédica y lingüística*. Granada: Método.
- NEWMAYER, F. (1992): *Panorama de la Lingüística moderna*. Madrid: Visor.
- PRATER, R. J., SWIFT, R. W. y PRATER, R. J. (1995): *Manual de terapéutica de la voz*. Masson: Barcelona.
- ROSELL, V. (1996): Perfil del logopeda. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*,4, (XVI), 209-216.
- ROTAETXE, K. (1990): *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.
- YAIRI, E.(1997): The genetic basis of persistence and recovery in stuttering. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*,40, 567-580.

RESPUESTA LOGOPÉDICA EN LA MULTICULTURALIDAD: ESTUDIO DE UN CASO

Autores: María Jesús Colmenero Ruiz, Antonio Hernández Fernández y

José Antonio Torres González

Universidad de Jaén

mjruij@ujaen.es

Área Temática: Interculturalidad

1. INTRODUCCIÓN

El objeto de este trabajo es mostrar, desde un caso concreto (le vamos a poner por nombre Mohamed), la posibilidad de respuesta educativa al fenómeno de la multiculturalidad desde un enfoque Logopédico - Lingüístico.

Según María Arrillaga (1995: 486-487) la intervención o respuesta educativa que se debe dar a este tipo de niños pasa por el propio alumno, los padres y la comunidad educativa. Centrándonos en el alumno la intervención comprende:

- a) *Atención específica traducida en programas de educación compensatoria y/o castellanización*: Dice Arrillaga que el niño inmigrante no es un deficiente. Sus capacidades sólo esperan poderse mostrar y no en los últimos asientos de la clase. Las clases de apoyo para estos niños deberían ser siempre lo más cortas posible, siempre coordinadas con el tutor y compensadas con otras actividades en que demuestre la competencia del niño en aspectos diversos. En nuestro caso, el apoyo es individual, diario y con una duración de una hora. El resto del tiempo está en su clase ordinaria con trabajo de psicomotricidad fina, fichas de asociación,..., y material que permita (cuando la tarea de gran grupo es complicada) una cierta autonomía en el trabajo. En la escuela, un niño de estas características plantea un problema inicial grave: la incapacidad para comunicarnos con él, por otro lado se observa una falta de dominio en el ámbito escritor, una psicomotricidad fina no adecuada a su teórico nivel escolar. La primera respuesta desde el ámbito escolar es la reunión urgente del equipo técnico de coordinación pedagógica para plantear una solución a este problema. Una de las primeras consecuencias es la necesidad de un apoyo diario para Mohamed donde se le iniciará en el aprendizaje de un vocabulario mínimo y en

las técnicas instrumentales básicas. Por otro lado este alumno tiene una adaptación curricular significativa, pues los objetivos marcados para él, son los correspondientes a primer ciclo de primaria.

- b) *Educación en actitudes y valores*: la escolarización de Mohamed ha servido para que nuestros alumnos conozcan algo más cuestiones acerca de Marruecos, y de África en general, así como del fenómeno de la inmigración. Aceptar a este nuevo compañero ha sido como un soplo de aire fresco a las ideas “cerradas” del pueblo.
- c) *Transversalidad*: con Mohamed la educación para la tolerancia, igualdad y diversidad, así como la convivencia en la solidaridad adquieren una nueva dimensión y por supuesto una ejemplificación real.

Centrándonos en los padres:

- a) Escuela de padres: la colaboración de los padres de Mohamed es poca o nula, no obstante, es un reto conseguir que venga al colegio no sólo el padre, sino la madre.

Centrándonos en la comunidad:

- a) Para la comunidad educativa la llegada de esta familia ha provocado ciertamente algunos cambios...

Para la confección de la adaptación de Mohamed se ha recurrido principalmente a la siguiente bibliografía:

- Calvo, A. y Carrillo, M. (2000): *Educación intercultural*. Valencia: Promolibro.
- Grupo Santillana de ediciones (2001): *Proyecto educación intercultural* (nivel1). Madrid: Santillana.
- Miquel, L., Sans, N. (1989): *¿A que no sabes...?*. Madrid: Edelsa.
- Morales, M. (2000): *Convivencia, tolerancia y multilingüismo*. Madrid: Narcea.

La respuesta educativa irá orientada a la consecución de los objetivos siguientes:

- Comprender discursos orales y escritos.
- Expresarse oralmente teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua.
- Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.
- Combinar recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos para interpretar y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas.
- Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.
- Explorar las posibilidades expresivas orales y escritas de la lengua para desarrollar la sensibilidad estética, buscando cauces de comunicación creativos en el uso autónomo y personal del lenguaje.
- Reflexionar sobre el uso de la lengua, comenzando a establecer relaciones entre los aspectos formales y los contextos e intenciones comunicativas a los que responden, para mejorar las propias producciones.
- Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc., con el fin de introducir las auto correcciones pertinentes.
- Utilizar la lengua oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje.

La respuesta educativa que se da hasta el momento aparentemente es suficiente, no obstante, creemos que es incompleta pues siguiendo este proceso el niño adquirirá mal la lengua española, casi por ensayo-error y muy lentamente, además de no tener un control sobre el avance en cada componente de la misma.

Desde el punto de vista Logopédico - Lingüístico la respuesta anterior se debe completar con el trabajo que mostramos a continuación (de hecho es así), que realizaría en parte el profesor de apoyo y en parte el maestro de audición y lenguaje del centro; trabajo que se incardina dentro de la adaptación curricular que está siguiendo nuestro alumno.

El comienzo de nuestro trabajo parte de conocer el caso y la evaluación del mismo.

Caso: Mohamed es un alumno de nueve años de edad con nacionalidad marroquí. Se escolariza por primera vez en un colegio de infantil y primaria de línea uno, en la clase de segundo nivel de segundo ciclo de primaria, situado en un pueblo de unos mil habitantes aproximadamente. Tiene un conocimiento nulo de la lengua española, el habla materna es el árabe, la segunda lengua aprendida es el francés. Los padres apenas conocen algunas palabras españolas.

Análisis de las variables psicolingüísticas:

1. Ámbito de audición de segmentos intermedios, o sea, discriminación de sílabas intermedias en palabras largas: periSODACtilo, anaRANJAdo, ...

Resultado: medio (5 sobre 10 puntos)

2. Discriminación auditiva, o sea, capacidad de repetir correctamente pares de palabras del tipo: Beso-Peso, miDo-miTo...

Resultado: mal (0 sobre 10 puntos)

3. Comprensión oral, o sea, la capacidad de repetir un cuento que se le ha narrado oralmente.

Resultado: no se puede valorar, el resultado es erróneo.

Si tomamos como referencia la edad cronológica:

Edad cronológica: 9 años.

4. Asociación Auditiva: capacidad para manejar simbología lingüística.

Resultado: no se puede valorar, el resultado es erróneo.

5. Sintaxis comprensiva; mide los aspectos sintácticos discriminados entre varios en una imagen.

Resultado: no se puede valorar, el resultado es erróneo.

6. Sintaxis expresiva, mide los aspectos sintácticos que se utilizan en la expresión oral.

Resultado: no se puede valorar, el resultado es erróneo.

7. Vocabulario comprensivo, capacidad de identificar un elemento del vocabulario usual entre varios.

Resultado: no se puede valorar, el resultado es erróneo.

8. Vocabulario expresivo, capacidad de expresar oralmente una imagen de un objeto de la vida real.

Resultado: no se puede valorar, el resultado es erróneo.

9. Memoria verbal de palabras y frases; capacidad para memorizar inmediatamente, series de palabras sin relación entre sí, por ejemplo: “repite: juguete, silla, luz...”.

Resultado: no se puede valorar, el resultado es erróneo.

10. Memoria de números: capacidad para memorizar inmediatamente, series de números sin relación entre sí, por ejemplo: “repite: 5-8-4-1...”.

Resultado: no se puede valorar, el resultado es erróneo.

11. Fluencia verbal: capacidad para clasificar y pensar según categorías.

Resultado: no se puede valorar, el resultado es erróneo.

12. Articulación:

- De sílabas directas: CORRECTA
- De sílabas inversas: CORRECTA
- De sinfonos: CORRECTA

2. PROGRAMA DE DESARROLLO LINGÜÍSTICO PARA LA DIVERSIDAD MULTICULTURAL

Material básico:

- **Métodos lecto-escritores:** nos serviremos de diferentes métodos de lecto-escritura, habitualmente empleados en las escuelas: método de la editorial Santillana Lengua 1 (1992), Método de lectura castellana Micho (Bruño, 1988), Método fotosilábico Paláu (Anaya), Método de Lecto-Escritura de la Asociación Síndrome de Down de Granada, etc.

Esta batería de métodos nos van a servir para dos ámbitos lingüísticos: fonología y fonética. Para la primera la iniciación en la lectura y la escritura nos permite un desarrollo de la discriminación auditiva bastante bueno¹. En fonética son los instrumentos para conseguir una articulación correcta –no es lo mismo trabajar la “m” cara a cara que con dibujos...-.

- **Láminas de discriminación auditiva** basadas en las listas de Quilis.

Las láminas formadas por pares de palabras pertenecientes a las listas de Quilis permiten trabajar la fonología en su propia esencia: beso-peso, foca-boca, etc. Se pueden tomar de ejemplo los dibujos del test de Vallés (1990).

- **Láminas de poesías visuales** (formadas por poesías tradicionales, cuentos, etc.)

Las láminas de poesías y cuentos son el instrumento que nos permite trabajar un aspecto importantísimo de la fonética: la prosodia (ritmo).

- **Tiras de palabras de baja frecuencia** en progresión de longitud silábica.

Se trata de tiras de palabras que no son frecuentes en el ámbito escolar, y que progresan desde monosílabas a octosílabas (por ejemplo las que se utilizan en la reeducación de los laringectomizados) (Peña, J. 1990). Nos permiten agilizar la discriminación auditiva de los fonemas, a la vez que mejoramos la articulación e indirectamente la memoria a corto plazo.

¹ De fonemas y no de ruidos, recordemos el procesamiento cerebral que tienen los fonemas y el procesamiento que existe cuando se trabaja con los mal llamados lotos de discriminación -de ruidos-

- Pictogramas.

Las láminas de pictogramas, por ejemplo las de la editorial S.M. Taller de lecto-escritura de educación infantil de cuatro y cinco años, permiten por un lado trabajar conceptos y sintaxis, por otro la comprensión oral.

- Baterías de lenguaje tipo T.S.A (Aguado, 1989) y B.L.O.C (Puyuelo, 1998).

Todo maestro de audición y lenguaje sabe que el mejor material para trabajar con alumnos, es el que proviene de los test y escalas de evaluación, se trabajan ítems representativos de cada categoría lingüística.

- Láminas de imágenes de lugares y situaciones de la vida cotidiana.

Las láminas de situaciones cotidianas son un elemento que permite trabajar: denominación, descripción y narración.

A modo de ejemplo, presentamos la propuesta para una semana del programa de desarrollo lingüístico en la multiculturalidad. A lo largo de la primera semana dedicaremos una hora diaria a trabajar todos los ámbitos que exponemos a continuación:

FONOLOGÍA	Para el desarrollo del ámbito fonológico comenzamos por las LISTAS QUILIS en formato de dibujo. Continuaremos con las PALABRAS LARGAS de las listas de laringectomizados. Finalmente con los MÉTODOS LECTO ESCRITORES afianzaremos la discriminación de los rasgos fonológicos, a la par que desarrollamos el sistema de rasgos de Mohamed.
FONÉTICA	La rehabilitación fonética en el caso de Mohamed casi no es necesaria ya que articula perfectamente todos los sonidos de nuestra lengua. Nos vamos a centrar exclusivamente en el ritmo fonético que necesitaremos después para la expresión, o sea, la prosodia, y para esto nada mejor que las POESÍAS en formato VISUAL.
SEMÁNTICA	La rehabilitación semántica comienza con LIBROS DE IMÁGENES de los habituales de librerías y grandes almacenes. Comenzaremos esta primera semana a trabajar el concepto AGENTE-ACCIÓN.
MORFOLOGÍA	El ámbito morfológico lo vamos a comenzar por los mecanismos de formación de los PLURALES y su uso.
SINTAXIS	El aspecto sintáctico comienza por la utilización de frases con la estructura: ARTÍCULO + SUJETO + VERBO.

PRAGMÁTICA	<p>Las láminas de situaciones cotidianas nos permite trabajar (LÁMINAS: 1) la DENOMINACIÓN – DESCRIPCIÓN – NARRACIÓN.</p> <p>En la VIDA DIARIA se trabajarán por parte de todos los integrantes de la comunidad escolar: SALUDOS Y DESPEDIDAS.</p>
-------------------	--

La conclusión que podemos realizar va encaminada a mostrar que el maestro de audición y lenguaje o el logopeda pueden y deben ser la guía en el aprendizaje del lenguaje de un niño enmarcado en la multiculturalidad. El logopeda como *médico* del lenguaje sabe mejor que nadie el *diagnóstico* del lenguaje del niño, la *dosis* que debe recibir de *medicina lingüística* para llegar a una buena salud.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, G. (1989): El desarrollo de la morfosintaxis en el niño (TSA). Madrid: CEPE.
- GONZÁLEZ, E. et al. (1995): *Necesidades educativas especiales: intervención psicoeducativa*. Madrid: C.C.S. (5ª edición, 1999).
- PEÑA, J. (1990): *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson.
- PUYUELO, M. et al (1998): *Batería de lenguaje objetiva y criterial*. Barcelona: Masson.
- VALLÉS, A. (1990): *Evaluación de la dislalia*. Madrid: CEPE.

PROCESOS INTERCULTURALES EN CENTROS Y AULAS: PERCEPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE ALUMNOS/AS Y FAMILIAS INMIGRANTES

Autores: Salvador Quintero Rodríguez, Gilberto Martín Teixé y

Juvenal Padrón Fragoso

Universidad de La Laguna

gmartin@ull.es

Área Temática: Interculturalidad

RESUMEN

La presente comunicación es una reflexión hecha a partir de una parte del Proyecto de Investigación *Análisis de la interacción cultural en Centros de Educación Primaria en la isla de Tenerife: una aproximación al impacto de la multiculturalidad en los procesos del aula* que está realizando el Grupo de Investigación Educativa *Sirius* de la Universidad de La Laguna¹. Esta comunicación intenta presentar, desde una perspectiva exploratoria y descriptiva las percepciones experimentadas por la población inmigrante, -alumnado y familias-, acerca de las dinámicas que como consecuencia de la multiculturalidad afectan a las estructuras organizativas y pedagógicas de los centros escolares.

ABSTRACT

The present communication is a reflection done from a part of the Project of Investigation *Analysis of the cultural interaction in Centers of Primary Education in the island of Tenerife: an approach to the impact of the multiculturalidad in the processes of the classroom* that it is making the Group of Educative Investigation *Sirius* of the University of Laguna. This communication tries to present/display, from an exploratory and descriptive perspective the perceptions experienced by the population immigrant -pupils and families-, about the dynamic ones who as a result of the multiculturalidad affect to the organizativas and pedagogical structures of the scholastic centers.

¹ El GIE 'Sirius' (GIES) está constituido por los profesores de la Universidad de La Laguna Juvenal Padrón Fragoso, Julián Plata Suárez, Rosa Güemes Artilés, Salvador Quintero Rodríguez y Gilberto Martín Teixé. El proyecto está en la fase final de la investigación y los resultados globales posiblemente se publicarán a lo largo del presente año.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos generales del Proyecto pretende *conocer la opinión y actitudes del alumnado, nativo e inmigrante, y de sus respectivas familias sobre las respuestas de los centros a la diversidad cultural*. En la secuenciación general del Proyecto, este objetivo general se atendió con un estudio exploratorio de las percepciones e interpretaciones que tanto los alumnos como las familias tienen acerca de sus experiencias concretas de desarrollo de procesos interculturales en los centros y aulas. Esta fase de la investigación ocupó los bloques 3.1, *estudio cuantitativo sobre el alumnado*, y 3.2, *estudio cuantitativo sobre familias*, realizado mediante cuestionarios a una muestra de ambas poblaciones en diez centros escolares de Educación Infantil y Primaria del sur de la isla de Tenerife.

Los dos estudios tuvieron como objetivo específico, entre otros, identificar qué dificultades han encontrado alumnos y familias en el desarrollo de los procesos de interacción cultural en los centros, así como el grado de satisfacción generado. Este es el contenido de nuestra comunicación al *Congreso Internacional: Comunicación, Calidad, Interculturalidad y Prospectiva en Educación*.

La isla de Tenerife, su crecimiento demográfico, el impacto de la inmigración estable –fundamentalmente, jubilados centroeuropeos y familias jóvenes procedentes de Sudamérica, especialmente de Colombia y Venezuela-, y la inmigración transitoria; la inmigración que es “visible para la Administración”, es decir, la que está regularizada o empadronada, como la “invisible para la Administración”, pero que se deja ver en nuestro estudio, son todos ellos elementos que pertenecen a otra investigación, aunque no cabe duda de que inciden fuertemente en la convivencia y en la organización escolar.

Los estudios objeto de esta comunicación nos ocuparon desde octubre de 2006 hasta enero de 2008, en sus distintas fases: diseño de los cuestionarios y del análisis de datos, contacto con los centros y familias, pases de los cuestionarios a alumnos, envío de cuestionarios a familias, entrevistas a familias, recopilación de los datos y análisis estadístico.

A partir de ahí, en los centros seleccionados hemos encontrado alumnos de Educación Infantil y Primaria de treinta y tres países. En las respuestas de las familias sólo hallamos veinticinco nacionalidades diferentes: los niños siempre contestan, sus padres lo hacen dependiendo de su situación regular. Es un dato que se confirma en el

tiempo de estancia en la isla: sólo un 9.8% de los alumnos no saben o no contestan acerca de cuánto tiempo llevan en la isla; ese porcentaje sube, en los adultos, al 65.2%.

2. SOBRE LA PRIMERA HIPÓTESIS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

Las cuatro hipótesis de partida de esta fase del estudio se vieron en gran medida confirmadas. Así, la primera decía: *“No existen problemas por razón de la multiculturalidad dado el carácter provisional de la estancia de la gran mayoría de los inmigrantes”*. Tan provisional, que en los centros estudiados el tiempo máximo de estancia en la isla no sólo de los alumnos, sino de los padres es de ocho años. La frecuencia mayor se sitúa en dos y tres años. Con los adultos, este dato -junto al predominio entre ellos del uso de la vivienda alquiler-, tiene un mayor interés, porque indica que las islas son, para muchos, un lugar de paso.

Encontramos que los niños están muy contentos en el colegio (mucho, el 71.5%; bastante el 19.4%) y lo consideran, por lo que recuerdan, mejor que el que tenían en su país de origen: nada menos que el 63.5% de los niños no se acuerdan de ese otro colegio porque muchos comenzaron su escolarización aquí y otros llegaron muy pequeños. Tan pequeños que algunos no recuerdan cuándo llegaron (9.6%) y una mayoría de estos pequeños (41.6%) afirma que siempre han vivido aquí, cuando entre los padres sólo encontramos a uno, y tiene que ser un error. Este es un dato que se relaciona con la primera hipótesis ya que unos niños que comienzan a estar juntos tan pequeños se integran fácilmente en cuanto se pueden comunicar: como señalaremos más adelante, el lingüístico es el verdadero problema multicultural a estos niveles; las diferencias las hacen conscientes más tarde, en otra etapa.

Evidentemente, el de sus padres es un problema distinto. Comentando estos resultados con directivos y profesores de los centros nos decían que, por una parte, para los niños, el cambio de amigos es un trauma y esa es la principal razón para no querer marcharse; por otra, los padres, en general, vienen de situaciones muy pobres. Al principio aceptan lo que sea para empezar a trabajar, pero en cuanto pueden mejorar cambian, se desplazan, llevando con ellos los problemas de los niños al cambiar de colegio. Estos adultos terminan recalando en las poblaciones de costa con más inmigración: Las Galletas (39.4%) y Playa de las Américas (19.7%). Los niños, en cambio, están equitativamente repartidos entre los centros, de modo que los porcentajes oscilan entre el 10 y el 15% entre todos los colegios estudiados.

Como tiene que ver con esta itinerancia hasta que encuentran el lugar que les conviene, anotamos el tiempo que llevan los niños en el colegio: de los que se acuerdan con precisión, los porcentajes más altos pertenecen a los que llevan dos o tres años (un 10.8 y un 10.6%, respectivamente). Los porcentajes de alumnos con más tiempo en el colegio van descendiendo significativamente hasta llegar a siete y ocho años, que no supone sino el 1.5 y 1.3 respectivamente. Con más de ocho años de permanencia no encontramos ninguno. En Educación Infantil se sitúa el mayor número, el 41.6%, que dice que siempre han estado en este colegio.

El carácter provisional de la estancia de los padres no sólo en la isla, sino entre islas o entre poblaciones de la misma isla, produce en los centros una sensación de “trasiego” de un curso a otro y dentro de un mismo curso. Los alumnos acusan estos cambios de una forma normal en ellos, pero que el ‘espectador’ puede interpretar equivocadamente: las discusiones, marginaciones o automarginaciones no se deben a actitudes discriminatorias. El profesorado lo sabe bien: el problema se desvanece en cuanto se conocen, porque los unos por timidez y los otros por desconfianza, no aceptan al nuevo en el juego o en el grupo hasta que saben con quién tratan. Y eso ocurre aunque haya una auténtica barrera lingüística: los sonrientes niños chinos, cuyo vocabulario en castellano –en el momento de la entrevista- se reducía al nombre de sus compañeros, eran presentados por estos con una precisión tal en la fonética del nombre, que nos corregían a nosotros. Y ellos, los chinos, tan contentos, nos miraban repitiendo su nombre tal y como lo habían pronunciado sus ya amigos.

La situación socioeconómica de procedencia está en el origen de que los niños vean al centro como que no le falta nada, que está muy bien y no saben qué otra cosa podría añadirse para mejorarlo. Tímidamente –porque los porcentajes son insignificantes- señalan tres: que haya comedor (cuando no lo hay), más espacio para el recreo, y remediar el excesivo calor (en el sur de Tenerife hace calor ya desde el mes de marzo, y hasta noviembre). Tampoco saben decir qué le sobra al colegio, que ellos quitarían, porque todo lo encuentran bien, salvo las peleas entre ellos.

3. ACERCA DE LA SEGUNDA HIPÓTESIS

Esto tiene que ver con la segunda hipótesis que decía: “*Los centros no disponen de recursos suficientes ni adecuados que den respuesta a la problemática multicultural de los inmigrantes escolarizados*”. Hablemos, primero, de los espacios. La llegada de inmigrantes al sur de Tenerife es continua y, por tanto, la matrícula escolar tiene fecha

para los que están, no para los que llegan; el 26 de marzo del pasado año, la directora del centro que nos tocaba visitar nos invitó a ser testigos de la matriculación de dos niños africanos. Hay niños que sólo llevan meses en el centro (un 6.8%), y semanas o días. Quiere esto decir que los centros antiguos se ven desbordados rápidamente (alguno ha tenido que suprimir el comedor para convertirlo en aulas; otro utiliza de comedor el salón de actividades múltiples, combinando el uso del espacio con el servicio de catering), y los nuevos ven cómo sus hermosos espacios originales se van reduciendo a base de tabiques de pladur².

Los problemas que este movimiento migratorio origina en los centros escolares son kafkianos. Por una parte, los organismos oficiales que financian proyectos interculturales (por ejemplo, el Cabildo Insular) organizan sus presupuestos con fecha de 1 de enero, pero el curso y los animadores de esos proyectos deben comenzar en septiembre; así que en esa fecha no se sabe si se van a poner en marcha, y si a pesar de todo inician el proyecto lo hacen con la esperanza de cobrar en enero³. Al contrario ocurre con la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo que funciona por cursos escolares y exige que al final del curso se soliciten los apoyos lingüísticos para el curso siguiente, así como la declaración de Centro de Atención Preferente y otros programas de ayuda como, por ejemplo, para comedor; pero el continuo movimiento migratorio deja al centro en la incertidumbre de lo que va a pasar el próximo curso⁴.

A pesar de eso, tanto los alumnos como sus padres tienen un alto concepto del colegio, probablemente porque no conocen otra cosa o porque lo que conocen era peor. Los niños desean quedarse en el colegio a causa del buen nivel con que viven sus clases –aquí no se trata del juego ni del recreo en general- en unos porcentajes incontestables, el 72.8% consideran muy bueno su trabajo en el aula y el 15.4% bastante bueno. Para contrastar el dato dispusimos una pregunta en dirección contraria: el 82% no quiere que le hablen de cambiarse de centro a otro que tenga un mejor nivel.

² El equipo directivo de un Centro del Sur de Tenerife nos comentaba que aquel colegio era el centro público con más alumnos de España, 1.150, oscilando cincuenta arriba o abajo debido al desplazamiento de los padres. Probablemente ya no se sientan tan agobiados porque estaba cercana la fecha de inauguración de un Centro nuevo en la zona.

³ Estos avatares sufría el Proyecto Sansofé, cuyo objetivo es la atención a las familias y la mediación intercultural en la escuela y el barrio. El Proyecto Sansofé es de nuestro compañero Antonio Hernández, doctor en Psicología, y profesor titular de la ULL.

⁴ La catalogación como Centro de Atención Preferente tiene como objetivo subsanar desigualdades sociales. La Consejería del Gobierno Autónomo de Canarias aporta un dinero a un programa de ayudas. Este programa se debe renovar cada año escolar. Existe otro programa oficial para alumnos inmigrantes no comunitarios. Aquel es global y atiende a todas las necesidades, mientras que este último, recién puesto en marcha, resuelve, principalmente, asuntos de comedor. Para entender esto, insistimos en que el estrato socioeconómico de los padres inmigrantes, especialmente de los que se dedican a la agricultura en el sur de Tenerife, es pobre, y aún les parece a ellos mucho mejor que el que tenían.

Una consideración aparte merece el asunto de en qué curso colocar a los niños inmigrantes: por ley se les adscribe al curso que le corresponde por la edad, con la posibilidad de atrasarlos un curso. Con los que proceden de Hispanoamérica es fácil adecuar el curso y la edad puesto que se detecta el nivel de conocimientos de una manera sencilla. Pero cuando no saben el idioma se procede a situar al niño directamente en el curso que le corresponde por su edad. Observando la tabla de porcentajes de la distribución de alumnos por cursos en Primaria es tan regular (oscilan entre el 12.6% en primero al 19.1% en quinto, descendiendo al 17.9% en sexto), que se hace evidente que no tiene nada que ver con el tiempo de estancia en el centro, tal y como señalamos en el apartado II.

Como los centros no disponen de recursos suficientes ni adecuados que den respuesta a este problema, en cada uno de ellos se actúa de forma diversa, desde la más aproximada y compleja que busca horas para apoyo lingüístico, cuando se ha dotado al centro de ese recurso (recordemos las condiciones para la concesión: solicitarlo para el curso siguiente, antes de que acabe el anterior, con un número mínimo de alumnos y los niveles de aplicación)⁵, hasta la más simple –aunque intemporal– que consiste en colocar juntos en el aula a un alumno que sabe el idioma con otro que no lo sabe para que se ayuden. Y como resulta tan complicado obtener el apoyo lingüístico oficial porque o no existe el número de alumnos requeridos o, simplemente, han llegado esos alumnos en septiembre o durante el curso, y ya no se concede el programa aunque se solicite, quienes salvan la situación son los profesores que buscan ratos para trabajar el idioma con los niños.

4. TERCERA HIPÓTESIS O LA PROBLEMÁTICA SEGÚN EL ORIGEN CONTINENTAL

La tercera hipótesis con la que comenzamos a trabajar este estudio cuantitativo del alumnado y de las familias, decía: “*La problemática multicultural, de existir, es diferente según el origen continental*”.

De las treinta y tres nacionalidades diferentes que encontramos en los colegios estudiados, domina el conjunto de los niños procedentes de países hispanoamericanos

⁵ Estos programas oficiales de atención a la diversidad lingüística y cultural dependen de la Dirección General de Ordenación Educativa y los Servicios de Apoyo. Uno tiene como destinatarios a los centros de Educación Infantil y Primaria y se denomina Proyecto de Educación Intercultural. El otro, el Plan de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural está concebido para la Educación Secundaria. También hay programas para la formación del profesorado, como la Unidad de Perfeccionamiento, que se lleva a través de cursos en los CEPs.

(42.2%), y de estos, destacan los colectivos de venezolanos (11.1%) y colombianos (8.6%). El resto se dispersa en un abanico variopinto de asiáticos, europeos, africanos y hasta de un norteamericano. El que un 3.8% de estos adultos digan no saber de qué nacionalidad son, no sorprende si tenemos en cuenta su posible situación ilegal; tampoco sorprende que aparezca ese porcentaje, aunque sea tan bajo, porque el cuestionario era anónimo y porque los centros escolares de la zona se han ganado la confianza de estos padres y madres.

Es creíble que el 86.4% de estos niños no se sienta discriminado por el lugar de procedencia y se perciban tratados como uno más; este dato, repetimos, está constatado por los docentes, que aseguran que las diferencias las viven en una etapa posterior. Pero que un porcentaje parecido de padres (83.3%) digan lo mismo que sus hijos, es decir, que se sienten como una más en la sociedad que viven, parece más una afirmación de sí mismos que una realidad, si observamos que, en la práctica, viven “al lado de”, pero no “mezclados con”, y en los espacios donde residen se les oye hablar en su propio idioma. Como concluiremos en el apartado siguiente, su interés no está en la integración cultural, sino en la supervivencia como grupo familiar y social; en los ratos de ocio se juntan entre ellos.

Entre el profesorado de Educación Infantil y Primaria de esta zona es general el comentario sobre cómo afrontan las diferencias lingüísticas los niños extranjeros según su procedencia. Los niños árabes, casi todos marroquíes procedentes de zonas muy pobres del país, aprenden el castellano con facilidad y prontitud, a la vez que se adaptan muy bien. Los europeos, en cambio, son más lentos, siendo el caso de los británicos digno de una reflexión más extensa: con frecuencia llevan tres o cuatro años en la isla sin haber conseguido un nivel aceptable en la lengua española.

El impacto de la multiculturalidad en los procesos del aula es visto en direcciones distintas por alumnos y por familias. Los alumnos de origen hispanoamericano –escogemos el término por la evidente ventaja de la lengua- se integran más amplia y rápidamente que los que tienen un problema de comunicación severo, como es el caso de los niños de origen Chino, del Reino Unido, Persa (como se designó a sí mismo) o los recién llegados. Un problema que se repite en el comedor: la mayoría de los niños sudamericanos y marroquíes van al comedor escolar; la mayoría

de los inmigrantes de origen europeo comen en casa⁶. En cambio, por parte de la acción escolar, los alumnos dicen poder hablar en el aula –cuando les brindan la oportunidad– acerca de cómo recuerdan sus países de origen y sus costumbres, tienen pocas dificultades en sus relaciones y no se sienten discriminados.

La visión es diversa en sus padres. Desconocen casi todo del centro escolar, ni siquiera saben lo que comen sus hijos: parece claro que ellos han llegado y, de momento viven, con otras preocupaciones. Aunque la mayoría dice compartir sus costumbres con las otras familias de su entorno existe un significativo porcentaje que admite compartir poco o nada sus experiencias culturales. Incluso la percepción muy positiva que tienen acerca de la ayuda escolar que se ofrece a sus hijos, puede ser interpretada como un alivio de sus otras preocupaciones sociales.

5. COMENTARIO SOBRE LA CUARTA HIPÓTESIS

Pensamos una cuarta y última hipótesis desde el inicio del estudio: *“Los inmigrantes no tienen como meta la integración cultural, sólo buscan la seguridad y la atención escolar de sus hijos”*.

Los primeros datos que confirmaron esta hipótesis fueron los que indican el nivel de conocimiento del colegio de sus hijos e, incluso, el curso en que estudian los pequeños, sobre todo, si se comparan los datos de los adultos y los de los niños. Recordamos que los niños aseguraban que su colegio está bien y en él no echan en falta nada interesante ni elementos que no les guste; los padres, en cambio, en unos porcentajes altamente significativos, no saben o no contestan (no dicen que esté bien o mal, sino que no saben) si hay algo que se pudiera mejorar en el centro (59.1%) o que les gustaría que no existiera (73.5%).

Los datos reflejan un desconcierto sorprendente (o un desconocimiento grande) cuando un igual porcentaje afirma que en el comedor se aceptan las singularidades gastronómicas de su cultura (27.3%) y que no se aceptan (27.2), y para rematarlo, un similar porcentaje (28.0%) dice que no sabe. Podemos inferir que, en realidad, ellos tienen otros problemas y se contentan con saber que en el comedor sus hijos están atendidos. Efectivamente, pudimos comprobar hasta qué punto están bien atendidos.

⁶ La mayoría de los niños acude al comedor, muy pocos –casi todos europeos– dicen que no van. Equipos directivos y otros profesores nos comentaron a ese dato que no se trata de un rechazo al comedor por parte de esos pocos niños, sino que, en gran parte, depende del transporte escolar y de que en los padres existe la prioridad del trabajo.

Estos datos corroboran que lo que sí funciona –probablemente porque los equipos directivos de los centros están muy implicados en ello- son los programas de Atención Preferente de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, tanto para el comedor, como para los materiales escolares necesarios y para otras actividades, como las salidas del centro o excursiones, en las que todos participan porque el que no puede tiene la ayuda económica de la Administración. Así, el 89.6% de los alumnos y el 72.0% de sus padres afirman que disponen de todo el material necesario.

Para nuestra cuarta hipótesis es muy interesante el siguiente dato: todos los niños, sin excepción (sólo encontramos un caso que merece comentario aparte)⁷, se adscriben a un curso determinado: o son de sexto de Primaria, o de primero o de tercero; incluso los pequeñitos dicen todos que están “en la clase de cuatro años” o “en la de cinco años”. Todos saben en qué curso están y quién es su “seño” o su “profe”. Cuando hicimos esta pregunta a los padres nos encontramos que un 25% no sabían en qué curso estudiaban sus hijos.

Puesto que hablamos de los padres en esta cuarta hipótesis, ellos afirman estar mucho (46.2%) o bastante (44.7%) satisfechos del paso que han dado; creen que ha merecido la pena dar el salto desde su país hasta aquí. Pero cuando les preguntamos si se sienten igual que en su país de origen, estos porcentajes se modifican: desciende el ‘mucho’ a 26.5% y el ‘bastante’ a 40.2%, lo cual es comprensible. Su tránsito ha sido, con frecuencia, un drama que repite la historia de la inmigración de los canarios hacia América. Como nos cuentan los profesores, el esquema es siempre el mismo: primero vinieron los padres varones a buscar trabajo; estuvieron tres o cuatro años mandando el dinero que ganaban a su familia que quedó en el país de origen; finalmente, si hay suerte, mandan a buscar a las familias. Y la reunificación familiar no resulta fácil: el niño que llega ahora se encuentra en casa a un hombre al que no conocían y, a veces, lo pasan muy mal. Los profesores nos sugieren trabajar programas de “integración familiar”, porque intuyen bastantes dificultades en las familias inmigrantes.

Cuando comparamos esos datos con los de los niños es cuando se perciben los dos mundos de preocupaciones tan dispares: el 71.5% de los hijos se sienten muy

⁷ El comentario aparte es para algunos turistas que, por serlo, evidentemente no entran en nuestro estudio, pero que tuvimos esa oportunidad de comprobar. Hay turistas europeos que vienen al sur de Tenerife con sus hijos y no tienen empacho en acercarse una mañana –o varias- a la puerta del colegio y dejar allí al niño, mientras ellos se dedican a otras actividades de ocio: saben que en el colegio el niño va a estar atendido. Esta conducta llegó a ser tal que los ayuntamientos de la zona tuvieron que tomar cartas en el asunto. En nuestro caso nos encontramos al inicio de horario escolar con un niño pequeño que ni sus compañeros, ni los profesores de Infantil, ni el equipo directivo sabía nada, era la primera vez que le veían.

contentos aquí y el 19.4% bastante contentos. Y si, como a sus padres, les preguntamos si se sienten igual que en su país de origen, el 63.5% no sabe, porque ya no se acuerda. Dos mundos.

En cuanto a la integración cultural a la que se refiere nuestra cuarta hipótesis de trabajo, la mayoría de los padres dicen intercambiar y compartir sus costumbres con los demás (mucho, el 43.2% y bastante, el 27.3%). Pero, aún así, llama la atención la sinceridad del 18.2% que reconocen hacerlo poco y el 6.1% que asegura que no lo hace nunca. En cambio entre los niños cambian totalmente estos porcentajes: afirman compartir e intercambiar sus costumbres mucho, el 51.9% y bastante, el 25.9, en total casi el 78%, lo que sugiere que funcionan las actividades interculturales en la escuela, por sencillas y esporádicas que sean: el Día de Acogida al principio del curso, el Día del Niño, el día de la Comunidad Autónoma, o la Semana Cultural en la que se comentan costumbres de distintos países y los padres traen comidas típicas.

Los niños aseguran no tener dificultades en sus relaciones interpersonales (84.8%), y también sus padres creen que sus hijos no las tienen (78.8%), pero resulta de interés el 16.7% que cree que sí existen esas dificultades. Si hurgamos en aspectos más concretos, encontramos que los datos se repiten en aspectos como “si los demás te dejan jugar”: el 85.4% de los niños asegura que juega habitualmente con los demás sin problemas; los padres también, aunque persiste ese 12.1% que aprecia que a su hijo no le dejan jugar los demás. Otro aspecto sería el de la burla o desprecio con apodosos o nombres arrojados por el color, el país, la religión o la cultura: el 83.7% de los niños dice que a ellos no se los dirigen, y un 8.8% -están entre los más pequeños- no sabe lo que es o no lo ha oído; de los padres sólo un 4.5% ignora si a sus hijos los desprecian de esa manera, pero un 15.9% entiende que sí, aunque, como se deduce, la mayoría entiende que sus hijos están seguros y tratados con respeto.

6. CONCLUSIONES PROVISIONALES

Decíamos al principio que el contenido de nuestra comunicación a este Congreso Internacional era la reflexión sobre el resultado de los dos estudios cuantitativos sobre el alumnado y las familias inmigrantes en los Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria del sur de Tenerife, intentando identificar qué dificultades tienen esos niños y sus padres en el proceso de interacción cultural en los centros, así como el grado de satisfacción generado.

Como no podemos olvidar que estos estudios cuantitativos -y las reflexiones que de él se derivan-, no son más que una sección de la tercera fase de nuestro proyecto de investigación, las conclusiones han de ser, necesariamente, provisionales y sugeridas solamente desde esta fase del proyecto.

Según el profesorado de estos centros, que nos aclara el sentido de los datos, existe, efectivamente, una crisis global en la educación, y un aspecto especialmente sensible de esa crisis –que es el que nos interesa- corresponde al impacto que en los centros está causando una inmigración que no cesa, por una parte y por otra, que se mueve dentro de las islas y que, en su mayoría, utiliza este espacio como puente hacia otros destinos. Sólo parece que son tres problemas, pero son de una envergadura tal, que los centros se sienten desbordados. Desbordados en los espacios, desbordados en la necesidad de un profesorado capacitado para esta realidad y desbordados por la urgencia de recursos para la educación intercultural y en la agilidad de su utilización.

No hemos hallado dificultades en la aceptación y relaciones interpersonales de los niños que llegan, con sus compañeros que ya llevan un tiempo en los colegios, ni en estos entre sí. Son niños, aunque con distinto color de la piel, diversa lengua y variadas culturas. Son niños que en el 86.7% de los casos no tienen dificultades para ser amigos de los demás y solamente el 5.3% cree que tiene problemas y no les gustan los otros como amigos. Son niños que en las aulas se sienten ayudados por los compañeros, ‘mucho’, un 73.0% y ‘bastante’, el 11.8% –algunos dicen con orgullo que ellos son los que ayudan. El 84.8% de ellos asegura no tener dificultades en las relaciones con los demás, aunque un 9.0% dice sí tenerlas (era una pregunta que pretendía asegurar la respuesta a la de la amistad). Y mayoritariamente juegan juntos sin obstáculos (85.4%); un 8.6% afirma que sí tiene problemas para jugar con los demás (habría que contrastar si un porcentaje similar no existe en cualquier Centro Público sin tanta presencia de alumnos inmigrantes).

En definitiva, entre los niños, a estas edades como nos dicen los profesores, no existen esos problemas. Tal vez haya que considerar el nivel socioeconómico de las familias como una variable que influye en esta realidad: sorprende que ciudadanos comunitarios, residentes entre nosotros –aunque no con nosotros, sino juntos entre ellos- desde hace veinte o treinta años, no sepan una palabra de español o no la quieran usar, actitud que, en gran parte, explicaría el bloqueo de los niños británicos que hemos señalado antes.

Tampoco hemos encontrado entre los padres dificultades en el desarrollo de los procesos de interacción cultural en los centros. Aunque dedicados a lo suyo, que es el trabajo y la seguridad de su familia, y contentos de que sus hijos estén atendidos en unos colegios cuyo nivel educativo lo consideran tan bueno (78.8%) que no desean cambiar (78.8%, ¡sorprendente paridad!), en lo que ellos detectan, ven que sus hijos juegan normalmente con los demás niños de su entorno (84.0%), no son descalificados por su raza o su cultura (79.5%, aunque un alarmante 15.9% cree que sí), y no perciben como un problema las amistades que sus niños tienen (el 77.0%), al tiempo que los observan deseosos de tener amigos (el 85.7%). Más aún, el 82.5% afirma que sus hijos son ayudados en sus tareas escolares por otros niños⁸.

Así que en estas etapas educativas de los niños y en este nivel socioeconómico de sus padres no hemos encontrado dificultades, sino más bien un buen grado de satisfacción en el proceso de interacción cultural.

Otra cosa es que estas relaciones interpersonales sean una asimilación de culturas encubierta. Para evitar esto se necesita un profesorado específicamente preparado para ello. Los equipos directivos hablan de la necesidad de un profesorado comprometido y no temporal. Si el centro es considerado como trampolín para alcanzar otras zonas o si un maestro o maestra –aunque con una excelente preparación académica- se detecta en sí mismo sibilinas o descaradas actitudes xenófobas..., ahí es donde empiezan los problemas. Dicho esto, hay que añadir inmediatamente que son los maestros los que, en general, pero de una manera clara, están salvando el papelón educativo que está planteando esta realidad, nueva para nosotros, pero que en un tiempo no tan lejano vivimos a la inversa como emigrantes.

Y también se necesitan recursos que funcionen y se puedan utilizar con agilidad, sin tantas trabas burocráticas que hacen el efecto de que son los centros en general, y los maestros en particular, los que están recibiendo favores de la Administración.

Por nuestra parte, con los datos analizados creemos tener la posibilidad –en una siguiente fase- de sugerir estrategias específicas para el desarrollo de los procesos interculturales en los centros y aulas que mejoren la integración del alumnado

⁸ Ya se sabe que los niños cuentan en casa todo lo que viven en el cole. Esto nos decían en un centro a propósito del comedor: unos padres marroquíes vinieron a pedir –no a quejarse, porque estos pobres campesinos son muy educados- que tuvieran más cuidado de que sus hijos no comieran carne de cerdo; pero los niños son niños, aunque marroquíes, y se desconsuelan por una salchicha que ven que no se la come un compañero. El padre se había pasado la noche junto a la cama de su hija pensando que iba a ser castigada con la muerte por haber comido carne de cerdo.

inmigrante y, al mismo tiempo, propicien el contacto de las familias con el contexto socio-cultural de la sociedad de acogida.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCALÁ DEL OLMO, M. J. (2004): *Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea*, Salamanca: UPS

CONILL, J. (2002): *Glosario para una sociedad intercultural*, Valencia: BANCAJA.

GIES, Grupo de Investigación Educativa ‘Sirius’ (2008): *Análisis de la interacción cultural en Centros de Educación Primaria en la isla de Tenerife: una aproximación al impacto de la multiculturalidad en los procesos del aula*, (Pendiente de publicación).

ISTAC, Instituto Canario de Estadística (2008): Alumnado extranjero no universitario por enseñanza y tipo de centro, <http://www.gobiernodecanarias.org/istac/estadisticas.html> [01.03.08]

MEC (2008): Estadísticas de las enseñanzas no universitarias, <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas> [01.03.08]

OBITEN, Observatorio de la Inmigración de Tenerife (2008): Guía de recursos, <http://www.obiten.net/> [01.03.08]

PADRÓN, J. (2007): “La sociedad multicultural”, en PLATA, J., PADRÓN, J y TEIXÉ, G. *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la UPLGC.

SMJ (2008): Inmigrantes: ¿Invasores o ciudadanos? Tópicos y realidades sobre la inmigración, *Cuadernos CJ*, 52

INTEGRACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL CURRÍCULUM DE ESCUELAS AFECTADAS POR LA MULTICULTURALIDAD

Autores: Juvenal Padrón Fragoso, Julián Plata Suárez y Gilberto Martín Teixé

Universidad de La Laguna

gmartin@ull.es

Área Temática: Interculturalidad

RESUMEN

Esta comunicación tiene su origen en el proyecto de investigación denominado *Análisis de la interacción cultural en Centros de Educación Primaria en la isla de Tenerife: una aproximación al impacto de la multiculturalidad en los procesos del aula* (Grupo de Investigación Educativa *Sirius*). En ella intentamos reflejar determinados aspectos relevantes de uno de los objetivos de dicha investigación -el nivel de integración curricular de la multiculturalidad- a través del análisis de la documentación curricular de los centros estudiados. El resultado de dicha integración daría lugar, en mayor o menor grado, a un tipo de currículum denominado intercultural, manifestándose en los distintos elementos que conforman el diseño de éste en los distintos niveles de concreción en los centros escolares.

ABSTRACT

This communication has its origin in the research project entitled *Analysis of cultural interaction in Primary Education Schools on the island of Tenerife: an approach to the impact of multiculturalism in the processes of the classroom*. We intend to reflect certain highlights from one of the objectives of this research –the level of curriculum integration of multiculturalism- through analysis of the schools' curriculum documentation studied. The result of such integration would lead, to a greater or lesser degree, a type of curriculum called intercultural, showing up in the different elements that make up the design of this project at various levels of achievement in the schools.

1. INTRODUCCIÓN

La multiculturalidad aparece en la realidad interna de los centros escolares como un hecho común que empieza a demandar cambios en la organización general de los procesos escolares y en particular del currículum escolar. Es evidente la diferencia entre un planteamiento integrador del alumno inmigrante y uno asimilacionista. El primero supone una concepción democrática de la escuela y del currículum, mientras que el segundo parte de un sentido de superioridad de la cultura nativa del país receptor y un rechazo taxativo a las diversas culturas foráneas que forman parte de la realidad del aula y de la escuela.

La diversidad cultural lleva aparejada la pluralidad, la multiplicidad, la variedad, etc., de ahí, que cuando estamos hablando de diversidad cultural implícitamente supone una superación de la visión tradicional fundamentada en la homogeneidad.

Aunque en la actualidad la heterogeneidad cultural se haya agudizado como consecuencia de los flujos migratorios que están afectando al mundo desarrollado, realmente la sociedad siempre ha reflejado en mayor o menor grado procesos de mestizaje cultural.

Si observamos con detenimiento encontraremos que en el seno de la sociedad coexisten la cultura de la mayoría y las diversas culturas minoritarias. *A la primera le corresponde jugar una función reguladora, por medio de la omisión o el olvido y de la potenciación de la visión unitaria de la sociedad, frente a los posibles excesos que puedan derivarse de los particularismos y de los peligros de fragmentación social. Por tanto, la cultura hegemónica intenta sobreponer los esquemas de unidad patriótica frente al resto de percepciones y realidades diversas y particulares* (Plata, Padrón y Martín, 2007, 89). Por su parte, las minorías culturales afrontan el desafío de su propia supervivencia en la sociedad de la que forman parte, realizando esfuerzos de integración con el desarrollo de sentimientos de pertenencia y solidaridad (Hassani, 2005). Esta dinámica de contraposición intercultural debería evolucionar hacia la construcción de una sociedad intercultural.

La globalización no sólo ha afectado a la economía también se refleja en otros factores sobre los que se asienta la organización de la sociedad. Uno de ellos, el que nos interesa en este caso, es la cultura que al ir adquiriendo una dimensión *globalizada que amenaza a las propias* (Bolívar, 2001; Guarro, 2005), es evidente que afecta a la

educación y en consecuencia a la construcción del currículo. De ahí, que un nuevo planteamiento de éste exige tomar como referencia la globalización pero reflejando, a su vez, una síntesis integradora de la diversidad cultural que encierra la sociedad.

La globalización puede tener efectos perjudiciales sobre la educación sobre todo cuando es reflejo de una visión neoliberal (Guarro, 2005). Es decir, cuando los indicadores de la lógica productiva -eficacia, rentabilidad y calidad- contaminan las políticas del ámbito educativo, orientándola fundamentalmente a la producción de capital humano como una mera inversión económica para obtener beneficios. Esta mercantilización de la política educativa da lugar a resucitar un modelo curricular basado en una visión tecnocrática, potenciación de las áreas científico-tecnológicas en detrimento de la formación humanística, ética y social y la supeditación del alumnado al currículo haciéndole perder el horizonte del desarrollo integral de aquél.

La inmigración, provocada por la globalización, desde los países pobres hacia los desarrollados al empeorarse la situación de pobreza en los primeros, ha producido la mezcla de culturas y etnias dando lugar a las sociedades multiculturales actuales.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Ya hemos señalado anteriormente que la globalización favorece la solidaridad y el conocimiento de pueblos y culturas olvidadas sistemáticamente en el currículo escolar (Torres, 1994). Desde este punto de vista el currículo debe adoptar un planteamiento intercultural de su diseño y desarrollo que propicie la integración real y efectiva de las diversas culturas presentes de facto en la sociedad y en la escuela, pero ausentes en la planificación educativa. Esta nueva prospectiva curricular podría ser una respuesta que contribuya *al desarrollo de esquemas globales e interdisciplinares sobre la cultura, creando a su vez las condiciones para educar en actitudes y valores más solidarios, cooperativos y tolerantes con los grupos sociales y pueblos ignorados tradicionalmente* (libro ULPGC).

En España la LOE pone de manifiesto que *la educación es un derecho de todos, considerando que ésta debe ser un instrumentos compensador de las desigualdades sociales, económicas y culturales de partida, un medio para avanzar en una organización social más justa y un mecanismo de cohesión e integración social al servicio de la formación de todos los ciudadanos y ciudadanas sin excepciones* (Uruñuela, 2006, 12). A esto habría que añadir que en sintonía con el resto de países de

la UE la política educativa debe dar cobertura a las necesidades provenientes de la diversidad socio-cultural.

Esto diagnóstico del que partimos, donde destacan la diversidad, la complejidad y la variabilidad de la sociedad española, determina una intervención didáctica adecuada a dicha situación. En este sentido, la respuesta a la heterogeneidad presente en los centros y aulas debe venir claramente expresada en cualquier propuesta curricular.

Si valoramos en qué medida nuestro sistema educativo ha sido capaz de integrar la realidad descrita, los resultados nos muestran la ausencia de ideas y recursos adecuados para abordar coherentemente los problemas derivados de este contexto, lo cual implica favorecer procesos potencialmente generadores de desigualdad.

En el plano legislativo nos encontramos con que si bien la LOE hace mención al tema de la diversidad, desde nuestro punto de vista lo hace insuficientemente. En ese sentido en el contenido de la ley estos aspectos no pasan de ser una mera declaración de principios que habría que concretar en el desarrollo de medios suficientes y en el impulso de una nueva cultura escolar (Plata, Padrón y Martín, 2007). Por otra parte, las referencias a la multiculturalidad y sus efectos no aparecen asumidos con el grado de importancia que adquieren por sus evidentes implicaciones en la estructura y el funcionamiento de los centros escolares, lo cual, por otra parte, no favorece un planteamiento intercultural de la planificación educativa en los centros escolares.

El propósito de esta comunicación es presentar algunos resultados y conclusiones de uno de los tres estudios que conforman el proyecto de investigación denominado *Análisis de la interacción cultural en Centros de Educación Primaria en la isla de Tenerife: una aproximación al impacto de la multiculturalidad en los procesos del aula* (Grupo de Investigación Educativa Sirius). De acuerdo con lo planteado anteriormente, el objetivo de esta segunda fase se centra en el estudio descriptivo de los distintos componentes curriculares de las programaciones de centro y de aula para comprobar el nivel de integración de la diversidad cultural en la planificación educativa, a través del análisis de dicha documentación en un conjunto de centros seleccionados previamente en base a criterios que luego expondremos. En una fase posterior del estudio se completaría dicho objetivo, observando el desarrollo práctico de dicha planificación en algunos de los centros.

Desde nuestro punto de vista el resultado de dicha integración se concretaría en un tipo de currículum denominado intercultural, cuyo grado de consecución daría pistas para conocer el nivel de integración de las distintas comunidades culturales existentes en éstos.

3. METODOLOGÍA

En este apartado nos centraremos en los aspectos básicos del diseño de investigación, en algunos aspectos de la muestra y en los instrumentos utilizados para la obtención de los datos.

El enfoque de este estudio es de carácter exploratorio-descriptivo para explorar en qué medida los centros seleccionados recogen en su planificación curricular la diversidad cultural fruto de la presencia de la población inmigrante.

3.1 Población y muestra

Los centros participantes fueron seleccionados en base a determinados datos proporcionados por el primer estudio, en los cuales se destacaban dos indicadores en ese sentido: la variedad y número de alumnos extranjeros y las valoraciones expresadas por los equipos directivos de los centros a diversas cuestiones relacionadas con la presencia de alumnos extranjeros en las aulas. La conjugación de ambos indicadores, aquellos centros con mayor inmigración y diversidad de nacionalidades y con los equipos que más y mejor abordaban la problemática relacionada con la multiculturalidad manifestada en sus escuelas, nos sirvió para concretar la muestra.

De los 23 colegios de Educación Infantil y Primaria, en 11 municipios, de la zona sureste, sur y suroeste de la isla de Tenerife, se eligieron los 8 que respondían con más claridad a las exigencias anteriormente descritas.

3.2 Instrumentos

Para la recogida de información se emplearon unas fichas elaboradas a tal efecto, con una escala que puntuaba el grado de consecución alcanzado (nada-poco-bastante-mucho) en los distintos componentes que conforman los documentos curriculares analizados: Programación General Anual (PGA), Proyecto Curricular de Centro (PCC), Proyecto Educativo de Centro (PEC), Programación de Aula (PA) y Memoria Anual (MA).

3.3 Preguntas de investigación

Las principales preguntas de investigación que nos formulamos dentro de las pretensiones de este informe son las siguientes:

- a) ¿Cuál es el grado de planificación con el que se aborda la problemática de la interculturalidad en los centros seleccionados?
- b) ¿En qué componentes curriculares se observan las mayores dificultades para llevarlos a la práctica?

3.4 Resultados

Analizando los cinco documentos curriculares señalados, los resultados obtenidos fueron los siguientes (Ver ANEXOS):

3.4.1 Valoración de la PGA

En general, la PGA, de acuerdo con los datos obtenidos, refleja que los 8 centros recogen en distintos elementos de dicho documento aspectos referentes a la interculturalidad, aunque en distintos grados en cada uno de ellos. En lo referente al *horario general del centro y criterios pedagógicos para su elaboración*, en ninguno de los casos se incorpora la interculturalidad (100%). En el apartado relativo a los *criterios pedagógicos para la elaboración de los horarios del alumnado* sólo en un centro se contempla poco (12,5%). El apartado sobre *proyectos curriculares y programaciones* en cuatro centros aparece con el grado de poco (50%) y en uno como bastante (12,5%). En los *programas y servicios* tres lo contemplan poco (37,5%) y uno bastante (12,5%). La *memoria administrativa* sólo un centro lo refleja en el grado de poco (12,5%). Las adaptaciones curriculares en sólo dos centros (25%) tienen en cuenta el factor interculturalidad valorado poco. En el *plan de actuación de la dirección y órganos colegiados* aparece valorada poco en cuatro de los centros (50%). Por último las actividades de las AMPAS recogen la interculturalidad poco en cuatro centros (50%). A la vista de los resultados podríamos señalar que la interculturalidad no se contempla de manera coherente en el conjunto de la PGA y los niveles registrados no suponen una preocupación relevante hacia ella.

3.4.2 Valoración del PCC

El PCC manifiesta en líneas generales que la interculturalidad se contempla de manera desigual según los distintos componentes del documento. En la *adecuación de los*

objetivos generales al contexto socioeconómico y características del alumnado, el 25% de los centros reflejan aspectos interculturales en el nivel de *poco*. El apartado sobre distribución de los objetivos, *contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas* aparecen el 25% de centros con una valoración en la escala de *poco*. Las *decisiones de carácter general sobre metodología didáctica, agrupamiento del alumnado y la organización espacio-temporal de las actividades* en relación a la interculturalidad un 12, 5% lo contempla *poco*, el 25% *bastante* y el 12,5% *mucho*. En el apartado sobre *orientaciones para incorporar a través de las distintas áreas aspectos interculturales*, el 25% refleja *bastante*. Las *decisiones para el tratamiento de la diversidad y los criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para el alumnado* reflejan *poco* en el 25% de los centros. Los *criterios para la selección de materiales y recursos didácticos a emplear* aparecen relacionados con la interculturalidad el 12, 5% refleja *poco*. En los *criterios para evaluar y en su caso revisar los procesos de enseñanza y la práctica docente* muestran poco en el 25% y mucho en el 12, 5%. El *proyecto de adaptación para el alumnado de E. Infantil y los que se incorporan por primera vez al centro* expresa bastante en el 12,5% de los casos y mucho en el 25%. Los *planes de Orientación Educativa y de Acción Tutorial* se relacionan con aspectos interculturales *bastante* por el 37,5%.

3.4.3 Valoración del PEC

Los datos obtenidos en el PEC nos permiten conocer que la inmigración y la interculturalidad es abordada en distintos grados de importancia según los diferentes componentes del contenido de éste. En relación a los *fines e intenciones del centro* se contempla *poco* (12,5%), *bastante* (37,5%) y *mucho* (25%). La *organización del centro* prevé en relación a la interculturalidad *poco* (25%) y *bastante* (12,5). En los *objetivos generales de las etapas* aparece *poco* (25%), *bastante* (25%) y *mucho* (12,5%). El *reglamento de régimen interior y normas de convivencia* contempla la interculturalidad *poco* (12,5%) y *mucho* (12,5%). Las *formas de colaboración y dinamización de la participación entre los distintos sectores de la comunidad educativa* se refleja *bastante* (50%) y *mucho* (12,5%). Los *cauces para establecer la coordinación e información periódica con las familias* expresa *poco* (25%) y *mucho* (12,5%). El *funcionamiento de otros órganos de coordinación docente o de participación de padres y alumnado* es *bastante* (25%) y *mucho* (12,5%). La oferta de aprendizaje del español a alumnos inmigrantes no hispanoparlantes es *bastante* (25%) de los centros y *mucho* (12,5%).

Finalmente, el apartado referido a *los proyectos que serán desarrollados por el centro, ya sean de formación para los distintos componentes de la comunidad, de colaboración con otros centros e instituciones* refleja bastante (25%) y mucho (12,5%).

3.4.4 Valoración de las PA

Las PA no contemplan en ninguno de los elementos -objetivos, contenidos, metodología y evaluación- aspectos referidos a la inmigración y/o interculturalidad. Siendo el nivel de concreción más cercano a los procesos del aula, constituyen el indicador más claro de la inclusión real de la diversidad cultural en el currículo escolar, sin embargo, no aparece recogido en ninguno de los casos.

3.4.5 Valoración de la MA

En el caso de la MA encontramos que los resultados obtenidos dan una visión, al igual que en los otros documentos curriculares de los centros, en que la interculturalidad se contemplan en diferente grado según los componentes a que nos refiramos. En los *objetivos generales del centro a desarrollar* expresa *poco* (50%), *bastante* (25%) y *mucho* (12,5%). En relación al *PEC* encontramos que refleja *poco* (25%) y *bastante* (25%). Los *proyectos curriculares de etapa con las correspondientes programaciones didácticas* dan como resultado *poco* (12,5%) y *bastante* (12, 5%). El *horario general del centro y los criterios pedagógicos establecidos para su elaboración* expresa *poco* en el 50% de los centros. En la *implicación de los órganos colegiados y el equipo directivo* los resultados son *poco* en el 75%. Los *programas anuales de actividades docentes* en relación con la interculturalidad dan *poco* en el 50%. El *plan de formación del profesorado* en relación con la interculturalidad manifiesta *poco* en el 12,5%. El *funcionamiento de los equipos de coordinación docente* en relación con la interculturalidad ofrece un resultado de *poco* en el 50% de casos. La *organización y medios (horarios, coordinación y recursos)* en relación a la interculturalidad es valorado *poco* en el 37,5%. En *el plan de atención a la diversidad y alumnado inmigrante (apoyos, refuerzos, adaptaciones curriculares)* aparece *poco* en el 50% de centros. El *funcionamiento de los servicios educativos y escolares* refleja *mucho* en el 25%. El *plan de actividades programadas por el AMPA* presenta una valoración de mucho del 25%. La *convivencia en el centro y aplicaciones del Decreto de derechos y deberes del alumnado* expresa *poco* en el 12,5%, *bastante* en el 12,5% y *mucho* en el 12,5%. Y, en último lugar, los resultados escolares del alumnado reflejan *poco* (12,5%) y *bastante* (50%).

4. CONSIDERACIONES FINALES

Para finalizar y, después de comprobar que, en general, el currículum de los centros descritos recoge de manera muy casual, débil y poco efectiva la diversidad cultural en la planificación educativa y organizacional, queremos resaltar lo siguiente:

- El currículum se basa en una visión homogénea y monocultural de la realidad sociocultural.
- El currículum refleja una débil conceptualización de los distintos espacios formativos, en sintonía con un enfoque fundamentado en un diagnóstico de la diversidad como algo presente en la realidad social y escolar.
- El currículum refleja la diversidad sociocultural de una manera poco equilibrada en las propuestas formativas. De ahí, que lo diferente posea una importancia inferior respecto a la cultura propia.
- La selección cultural que se hace desde esta visión sesga el currículo de una manera clara hacia una visión hegemónica de lo que es el mundo, con las consecuencias negativas que se derivan hacia el logro de una educación tolerante, solidaria y antidiscriminatoria.

En este sentido, como señala Galindo (2005, 15), podríamos considerar que el currículum es *elaborado desde la perspectiva de una sociedad culturalmente homogénea*.

El currículum intercultural, partiendo de una concepción democrática, debe ser *común, cooperativo, útil, inclusivo, práctico, realizable, crítico, moral, planificado y coherente* (Guarro, 2005, 88), y, por tanto, la selección de la cultura debe responder a valores de igualdad y diversidad, compatibilizando la interrelación de ambos y la integración de la tolerancia, la solidaridad, la integración, etc.

5. ANEXOS

5.1. VALORACIÓN DE LA PGA

Tabla 1.1	Horarios y criterios pedagógicos	
	Frecuencia	Porcentaje
Válidos, nada	8	100,0

gráfico 1.2: criterios pedagógicos y horario



gráfico 1.3: proyectos curriculares y programaciones



gráfico 1.4: programas y servicios



gráfico 1.5: memoria administrativa

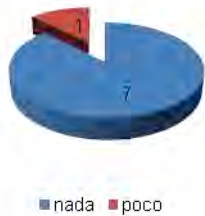


gráfico 1.6: adaptaciones curriculares



gráfico 1.7: actuación dirección y órganos colegiados



gráfico 1.8: actividades AMPAS



5.2. VALORACIÓN DEL PCC

gráfico 2.1: actuaciones de infantil y primaria



gráfico 2.2: distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación



gráfico 2.3: decisiones de carácter general



gráfico 2.4: criterios de evaluación del alumnado inmigrante



gráfico 2.5: orientaciones para incorporar educación intercultural



gráfico 2.6: tratamiento de la diversidad



gráfico 2.7: criterios para selección de materiales



gráfico 2.8: criterios para evaluar





5.3. VALORACIÓN DEL PEC



gráfico 3.7: otros órganos de coordinación



gráfico 3.8: oferta del aprendizaje del español



gráfico 3.9: proyectos desarrollados por el centro



4.- VALORACIÓN DEL PA

Tabla 4.1

Resúmenes de casos

	objetivos	contenidos	metodología	evaluación
1	nada	nada	nada	nada
2	nada	nada	nada	nada
3	nada	nada	nada	nada
4	nada	nada	nada	nada
5	nada	nada	nada	nada
6	nada	nada	nada	nada
7	nada	nada	nada	nada
8	nada	nada	nada	nada
total	8	8	8	8

5.4. VALORACIÓN DE LA MA

gráfico 5.1: objetivos generales del centro



gráfico 5.2: PEC e interculturalidad



gráfico 5.3: proyectos curriculares de etapa



gráfico 5.4: criterios pedagógicos en horarios

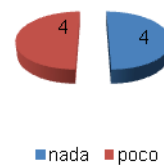


gráfico 5.5: implicación de órganos colegiados y dirección



gráfico 5.6: programas de actividades docentes



gráfico 5.7: formación del profesorado



gráfico 5.8: equipos de coordinación docente



gráfico 5.9: organización y medios



gráfico 5.10: atención a la diversidad



gráfico 5.11: servicios educativos y escolares



gráfico 5.12: actividades del AMPA





6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLIVAR, A. (2001): Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura, *Revista de Educación*, número extraordinario, 265-288.

GALINDO, (2005): Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad. En C. GARCÍA; E. GÓMEZ; M^a D. JIMÉNEZ; J.M. LÓPEZ; J. M. MARTÍNEZ y C.MORENO (Editores). *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería/AUPDCS.

GUARRO, A. (2005): *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Ediciones Pirámide.

PLATA, J.; PADRÓN, J y MARTÍN, G. (2007): *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC (Vicerrectorado de Ordenación Académica y EEES).

ACERCAMIENTO HACIA EL PERFIL SOCIOEDUCATIVO DEL ALUMNADO INMIGRANTE INMERSO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL

Autores: Rodríguez Pulido, Josefa, Morales Santana, Miriam y

Rodríguez González, Pilar

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

jrodriguez@dedu.ulpgc.es

Área Temática: Interculturalidad

ABSTRACT

En la actualidad, la Comunidad Autónoma de Canarias se encuentra entre las ocho comunidades españolas con un mayor porcentaje de alumnado inmigrante en las aulas. Este trabajo de investigación pretende acercarse a la realidad de los centros educativos de los municipios del sureste de la isla de Gran Canaria, donde se concentran los mayores índices de población inmigrante de la isla. Para el presente evento, presentamos los datos referidos al alumnado. Los cuestionarios diseñados para este sector incluían cuestiones referidas a dos variables: (i) las características socio-personales y familiares del alumnado y (ii) las características socioeducativas y escolares (relaciones con los compañeros y compañeras, el comportamiento escolar, las percepciones sobre su realidad escolar y social). De estos resultados, pretendemos extraer un perfil de alumnado inmigrante que será sin duda, unas aportaciones de interés para el conocimiento del mismo y el diseño de acciones educativas destinadas a la mejora de su proceso educativo y de su inserción en los centros escolares.

1. INTRODUCCIÓN

A partir de la década de los 90 es cuando el flujo migratorio se incrementa en España y aumenta de manera brusca y muy acelerada la escolarización del alumnado inmigrante en los centros públicos. También en torno al año 2000, desde el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación Educativa en reiteradas ocasiones se apunta hacia un crecimiento del alumnado extranjero y de las diferentes nacionalidades y con cierta

variedad en el incremento en las comunidades autónomas. En este caso, destacar que la Comunidad Autónoma de Canarias se encuentra entre las ocho comunidades autónomas con mayor porcentaje de alumnado inmigrante.

Aunque el desplazamiento poblacional por motivos diversos ha ocurrido en todos los tiempos de la historia de la humanidad y de las islas canarias, en la actualidad, el tema de la inmigración ha cobrado especial interés en nuestras islas. Con respecto a los menores, nos encontramos actualmente en los centros escolares con una población importante de alumnos de otras procedencias. Como se recoge en Documento de Síntesis sobre Multiculturalidad en los Centros Escolares de Canarias, publicado por el Consejo Escolar de Canarias (2001). En este informe, el mayor movimiento se observa, en general, de los países latinoamericanos (21,70%) y europeos (más del 40%), seguidos por los procedentes de Marruecos (15,70%) y de China (5,60%).

El tema de la inmigración en los últimos años ha vertido mucha literatura al respecto, se han realizado numerosos foros de debates, se han tomado decisiones políticas, teniendo como foco central la incidencia en la propia economía de los países, o comunidades de acogida. Aspectos todos ellos, que se han ido regulando, afrontando y tratando desde organismos como la UNESCO, que desde el año 1996 plantea la necesidad del compromiso por parte de los estados de eliminar o prevenir cualquier discriminación, siendo necesario conceder a los súbditos extranjeros, el acceso a la enseñanza en las mínimas condiciones que a sus propios nacionales. También se argumenta la necesidad de formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover, por métodos adecuados a las circunstancias, la igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza.

Otros organismos o pactos establecidos al respecto como, el Consejo de Europa (1995), el Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales (1999), la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000) o la propia Constitución Española (1979, apuntan por:

- (a) el compromiso para promover la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación a todos los niveles para las personas pertenecientes a minorías nacionales;
- (b) derecho de toda persona a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente;

(c) el derecho del niño a la educación encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física hasta el máximo de sus posibilidades..., inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya. Todos estos derechos se pueden satisfacer en la medida que se consiga un alto grado de integración social y escolar de los menores.

Otro aspecto digno de destacar está relacionado con las orientaciones establecidas por la Comunidad Económica Europea (486/CEE de 25 de julio de 1977), en relación a la adopción de medidas necesarias para la formación inicial y permanente del profesorado que imparta estas enseñanzas. Formación del profesorado que debe estar encaminada hacia la mejora de la integración de dichos jóvenes en los centros educativos. Centros que llevan implícitos el desarrollo de unas normas, la realización de unas actividades, la puesta en marcha de un proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir acciones encaminadas hacia la participación de todos y entre los diferentes agentes de la comunidad educativa para el logro de los fines establecidos en las diferentes normativas legales (LOGCE, LOPEG, LOCE, LOE).

Todo ello provoca que el tema de la integración de los menores para su posterior capacitación debe ser abordado por las escuelas en estrecha colaboración con las familias inmigrantes, las administraciones locales y las distintas organizaciones que trabajan en este campo. Sin duda, tenemos ante nosotros una sociedad étnica y culturalmente cada vez más diversa y estamos convencidos de que el futuro de una sociedad multicultural y concretamente de nuestra sociedad canaria, pasa por cuidar especialmente el ajuste de estos menores a la nueva cultura.

Es tarea de todos prepararles para vivir en una sociedad que apueste por la convivencia con los emigrantes y que, por tanto, permita su integración en un proyecto social común. Sin duda, la familia y la escuela constituyen los principales contextos de desarrollo de los menores, y los pilares para una adecuada inserción en la sociedad compleja y cambiante en la que residen. Diversos estudios confirman que la adecuada integración escolar es uno de los fundamentos del propio desarrollo personal, pero, sobre todo, de su futuro desarrollo profesional y la consiguiente inserción como adulto capacitado en nuestra sociedad, y que en este proceso los padres se convierten en la clave de la misma, junto con los profesores y los centros escolares.

En la actualidad, desde los organismos responsables -estado, comunidades autónomas, ayuntamientos, etc.-, las respuestas propuestas apuntan hacia la (i) elaboración de normativa sobre atención a estudiantes inmigrantes dentro del marco de las necesidades educativas especiales; (ii) creación de Planes de Compensación Educativa; (iii) dotación de recursos humanos (profesores, mediadores, traductores e intérpretes, etc.) ; (iv)atención a la familia, mediante la concesión de becas y ayudas; (v) apoyo al desarrollo de la cultura y lengua maternas; y hacia la (vi) evaluación de actuaciones de atención al alumnado inmigrante, entre otros.

Ello nos hace apuntar hacia la necesidad de afrontar en los años venideros esta temática desde otros planteamientos, enfoques, parámetros o apoyos, teniendo como premisas básicas las necesidades y opiniones de los principales protagonistas de la escuela: el alumnado.

2. FASES, OBJETIVOS Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

A través de la línea de trabajo que estamos llevando a cabo, pretendemos acercarnos a la realidad de los centros no universitarios y proponer alternativas para la mejora del funcionamiento de los centros educativos. Para ello, hemos recogido a través de múltiples *cuestionarios*, la opinión de los diferentes agentes educativos, los directores y directoras de los centros; el profesorado del centro; los padres y las madres del alumnado inmigrante; y por supuesto el alumnado inmigrante.

Los centros seleccionados para la investigación son centros públicos de la isla de Gran Canaria que se han elegido por tener el suficiente número de alumnos y alumnas inmigrantes como para ser una muestra relevante y tomada en consideración en el estudio. Todos ellos se encuentran en la zona del sureste isleño, donde se ubican los municipios con mayor tasa de población inmigrante de la isla.

Ahora bien, dada la limitación de espacio y tiempo del desarrollo de la investigación, hemos limitado la presentación, para el presente evento, en el ámbito del alumnado. Abordamos la indagación y presentación sólo sobre los aspectos (i) socio personales y familiares del alumnado (curso, edad, sexo, procedencia, nivel de estudios de los padres y madres, número de hermanos/as, número de personas que habitan en la casa familiar y la frecuencia con la que recibe ayuda en las tareas escolares, número de hermanos, personas que habitan en el hogar familiar, frecuencia con la que reciben ayuda en las tareas escolares); y (ii) socio educativos y escolares (relaciones con los

compañeros y compañeras, el comportamiento escolar, las percepciones sobre su realidad escolar y social).

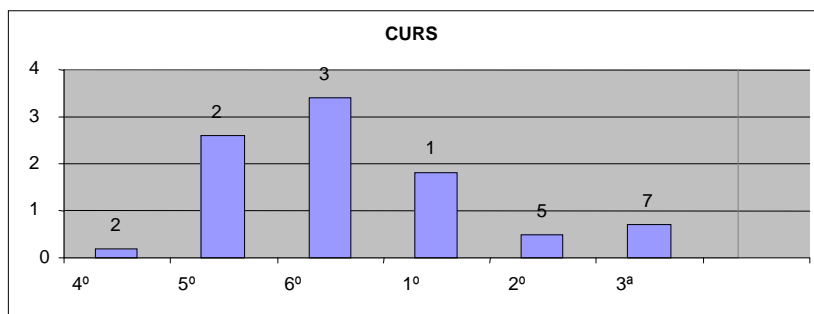
La muestra del alumnado encuestado, está compuesta por 94 sujetos con edades comprendidas entre 10 y 13 años, que en el momento del estudio se encuentran cursando los niveles 5º y 6º de primaria.

El procedimiento de recogida de la información lo llevamos a cabo, tras un primer contacto telefónico- con cada uno de los centros seleccionados y una visita posterior-en el que se les presentó toda aquella información relevante y relativa a la investigación, así como todos aquellos aspectos relacionados con la aplicación del instrumento. El profesorado – tutor con alumnado inmigrante en su grupo clase se encargo de aplicar los cuestionarios proporcionados y se comprometió a cumplimentarlos en un plazo de tres semanas.

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Respecto a los *datos sociopersonales y familiares* extraídos de las respuestas del alumnado inmigrante encuestado, cabe destacar las siguientes variables: curso, edad, sexo, procedencia, nivel de estudios de los padres y madres, número de hermanos/as (con los que conviven), número de personas que habitan en la casa familiar y la frecuencia con la que recibe ayuda en las tareas escolares.

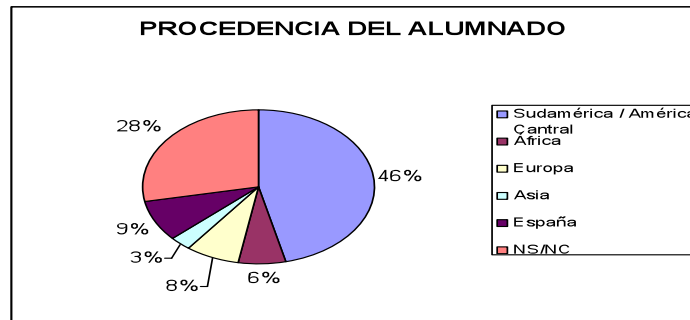
En primer lugar, hemos de indicar que de los 94 alumnos y alumnas que respondieron al cuestionario, la mayoría (un 36, 17%) cursaban en ese momento 6º de primaria, lo cual se puede observar con el resto de la distribución por cursos en la Gráfica Número 1.



Gráfica Nº 1. Distribución del alumnado participante atendiendo al curso

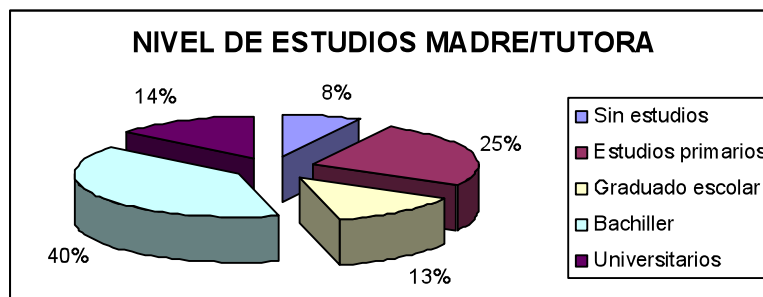
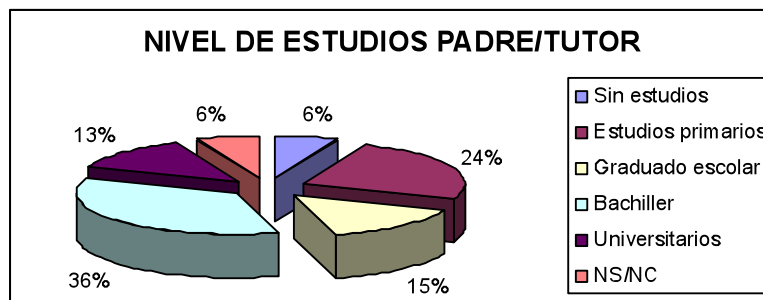
Así que, si nos fijamos en la edad del alumnado encuestado obtendremos los siguientes datos, a partir de los cuales podemos decir que la edad media del alumnado

encuestado es de 11,5 años. Igualmente, hemos de señalar que de este alumnado, 47 son varones y 45 hembras. Ilustramos la *procedencia de los chicos y chicas* encuestados, en la Gráfica Número 2.



Gráfica N° 2. País de procedencia del alumnado participante en la investigación

Como se puede observar en la Gráfica Número 2, la mayoría del alumnado encuestado procede de países de América Central y del Sur, seguidos por los y las que proceden de otras Comunidades Autónomas Españolas, Europa y África.



Gráfica N° 3. Distribución del nivel de estudios de los padres del alumnado inmigrante

Respecto al *nivel de estudios de sus padres y madres*, como se refleja en la gráfica número tres, la mayoría del alumnado respondió que el nivel educativo es de bachiller, seguido por estudios primarios y universitarios. En menor medida, respondieron que sus padres y madres tenían estudios primarios o que no tenían estudios.

Nº HERMANOS/AS	0	1	2	3	4	5	6	7	14	NS/NC
Frecuencia	3	15	34	20	9	4	1	1	1	6
Porcentaje	3,19%	15,95%	36,17%	21,27%	9,5%	4,25%	1,06%	1,06%	1'06%	6,38%

Gráfica Nº 4. Distribución del número de hermanos/as del alumnado inmigrante participante en la investigación

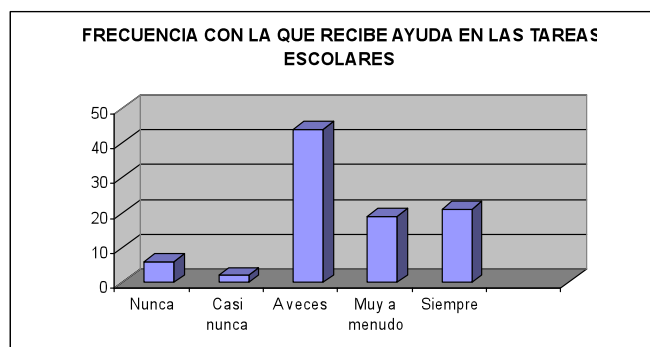
Respecto al *número de hermanos/as y las condiciones del hogar*, la mayoría de los alumnos y alumnas, un 36,1%, afirmaron tener 2 hermanos/as, mientras que un 21,3% dijeron tener 3 hermanos/as, y un 15,9% 1 hermano/a. Cabe destacar que sólo un 3,1% afirmó ser hijo/a único, mientras que 16 de los chicos y chicas encuestados dijeron tener más de 3 hermanos/as (4, 5, 6 y 7) [Gráfica Número 4].

En cuanto al *número de personas que habitan el hogar familiar* (ver gráfica número 5), cabe destacar que las respuestas más numerosas fueron las 4 y 5 habitantes, con un 26,5% y un 22,3% respectivamente.

Nº HABITANTES	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NS/NC
Frecuencia	6	17	25	21	12	4	1	2	1	5
Porcentaje	6,38%	18,08%	26,59%	22,34%	12,76%	4,25%	1,06%	2,12%	1'06%	5,31%

Gráfica Nº 5. Distribución del número de habitantes que conviven con el alumnado inmigrante participante en la investigación

En relación a las *ayudas en las tareas escolares*, la última de las cuestiones referidas a datos socio-personales y familiares sobre la que se preguntó al alumnado, obtenemos que la frecuencia con que reciben ayuda de su padre/madre en las tareas escolares, en un 46,80%, respondieron que reciben ayuda en las tareas escolares “a veces”, mientras que un 22,3% y un 20,21% afirmaron recibirla “siempre” o “muy a menudo”, respectivamente (Gráfica Número 6).



Gráfica Nº 6. Frecuencia con la que reciben ayuda en las tareas escolares el alumnado participante en la investigación

En relación al bloque de los aspectos socioeducativos y escolares, destacamos la preguntas relacionadas con los siguientes aspectos: (i) las relaciones con los compañeros y compañeras: cómo las califica, en qué medida se siente querido/a, si le molestan o si le cuesta hacer amigos; (ii) el comportamiento escolar: si suele estar atento/a, si le cuesta entender las explicaciones, cómo es su comportamiento y el número de faltas de asistencia, y (iii) las percepciones sobre su realidad escolar y social: si le gusta ir al colegio y estudiar, si están contento con el colegio y sus profesores, las cosas que más y que menos le gustan de su centro y del lugar donde viven.

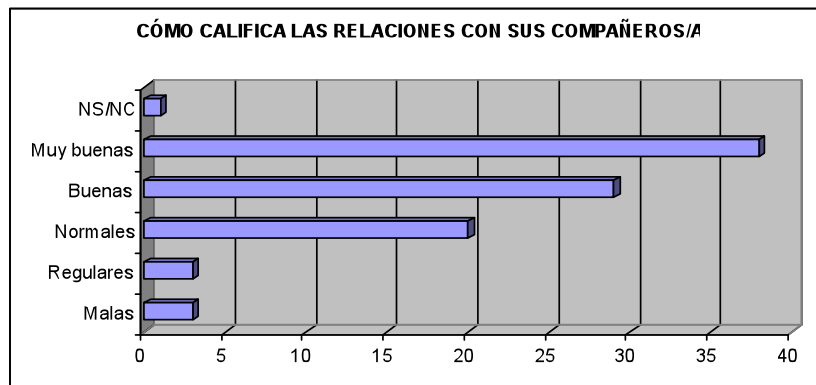


Gráfico N° 7. Representación gráfica sobre las relaciones del alumnado inmigrante con sus compañeros/as

Al preguntarles sobre las *relaciones con sus compañeros y compañeras* -Gráfica Número 7-, la mayoría del alumnado encuestado, en concreto un 40,42%, las calificaron de “muy buenas”, seguido de “buenas” con un 30,85%, “normales” un 21,27% y “regulares” o “malas” en 3,19% ambas.

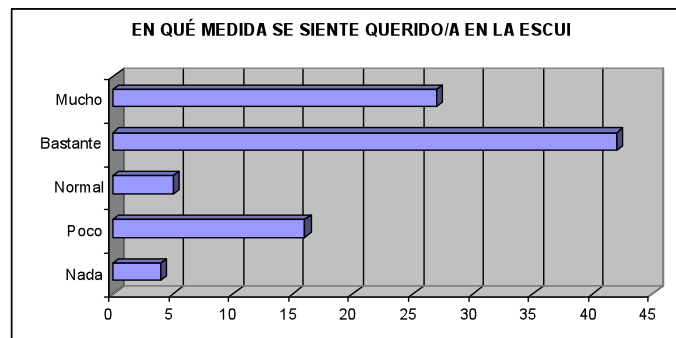


Gráfico N° 8. Representación gráfica sobre las relaciones del alumnado inmigrante con la escuela

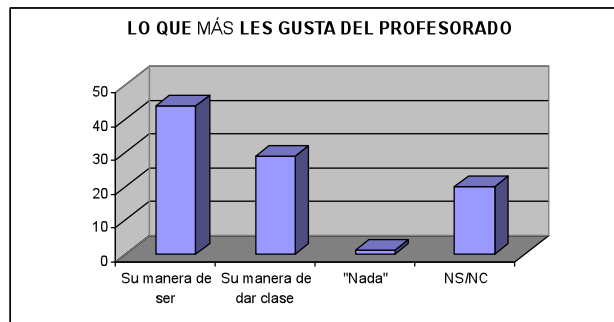
También se les preguntó (ver Gráfica Número 8) *si se sienten queridos y apreciados por sus compañeros/as*, a lo que la mayoría de ellos respondieron que “bastante” (un 44,68%), seguido de “mucho” (28,73%), “poco”, 12,70%, “normal” (5,31%) y “nada” (4,25%).

Igualmente, se incluyó en el cuestionario del alumnado una serie de afirmaciones a las que los alumnos y alumnas debían de responder en afirmativo o negativo, y que se enumeran con los correspondientes resultados en la Gráfica Número 9.

	SI (%)	NO (%)
<i>Me cuesta hacer amigos y amigas</i>	20,21	79,79
<i>En clase suelo estar atento/a a lo que me explican</i>	89,36	10,64
<i>Me cuesta entender lo que me explican mis profesores/as</i>	35,11	64,89
<i>Me porto mal en clase</i>	6,38	93,62
<i>Suelo faltar mucho al colegio</i>	4,26	95,74
<i>Me aburro en el colegio</i>	15,96	84,04
<i>Me gusta estudiar</i>	82,98	17,02
<i>Me gustaría cambiar de colegio</i>	4,26	94,68
<i>Me gustaría tener otros profesores/as</i>	25,53	73,40
<i>Me gusta ir al colegio</i>	39,40	59,60
<i>Los compañeros me suelen molestar con frecuencia</i>	20,21	79,79

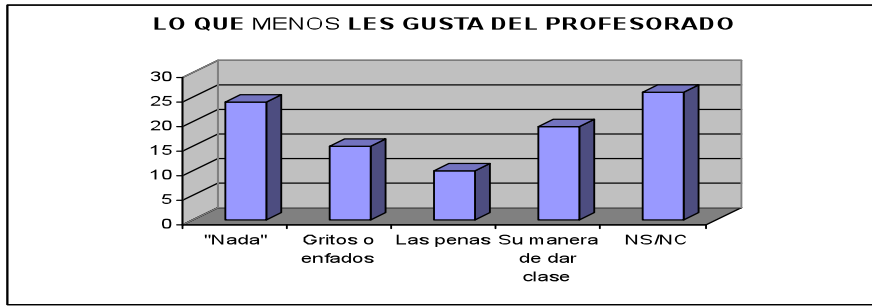
Gráfica N° 9. Preferencias que el alumnado inmigrante manifiesta

Por último, se les pidió que dijeran aquello que más y menos les gustaba de su colegio, de sus profesores/as y del lugar donde viven ahora. Las respuestas obtenidas en estas variables son ilustradas a continuación.



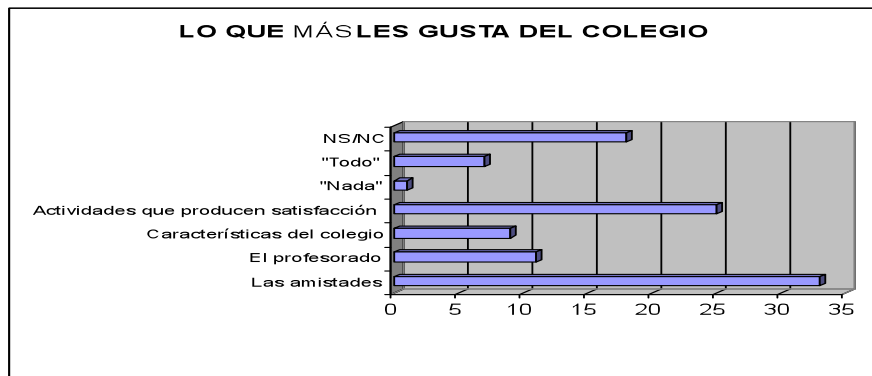
Gráfica N° 10. Representación gráfica sobre lo que más les gusta del profesorado

En cuanto a *las cosas que más les gustan del profesorado*, los alumnos y alumnas respondieron, según ilustramos en la Gráfica Número 10, en el siguiente orden: su manera de ser, con un 46,81%, seguido de su manera de dar clase, con un 30,85%; así mismo, un pequeño porcentaje respondió nada, 1,06%, mientras que un 21,28% fue NS/NC.



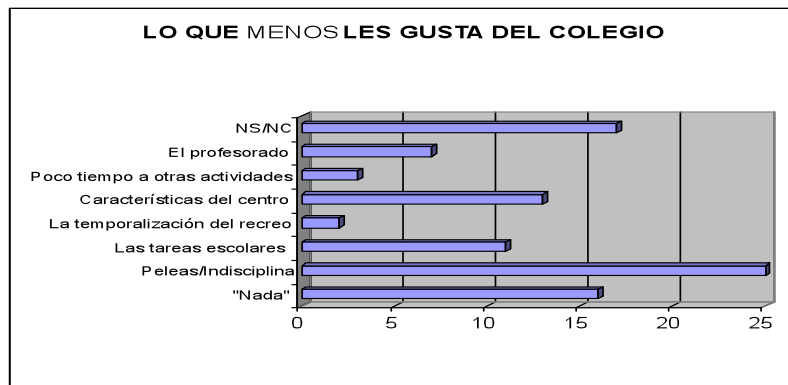
Gráfica N° 11. Representación gráfica sobre lo que menos les gusta del profesorado

Sobre *lo que menos les gusta de sus profesores y profesoras*, los alumnos y alumnas encuestados contestaron tal y como puede comprobarse en la Gráfica Número 11. Destacar las cuestiones referidas a su manera de ser, un 46,81%; a su manera de dar clase, 30,85%; y nada, 1,06%.



Gráfica N° 12. Representación gráfica sobre lo que más les gusta del colegio al alumnado inmigrante

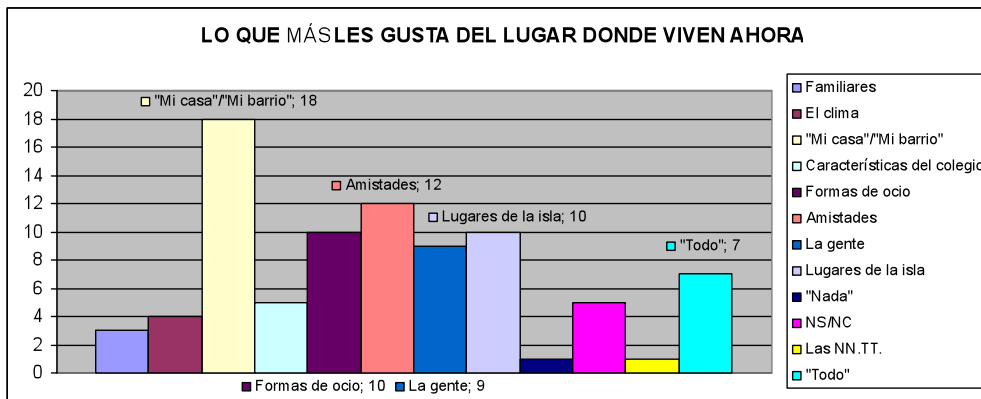
Sobre *lo que más les gusta del colegio*, vemos en la Gráfica Número 12 como el alumnado dio una mayor variedad de respuestas: las amistades, un 35,11%; las actividades que les producen satisfacción, 26,56%; el profesorado, 11,70%; las características del colegio, un 9,57%; "todo", un 7,44%; y "nada", un 1,06%.



Gráfica N° 13. Representación gráfica sobre lo que menos les gusta del colegio al alumnado inmigrante participante

Y respecto a *las cosas que menos les gustan del centro*, el alumnado respondió las peleas y los problemas de indisciplina, en un 26,56%; “nada”, un 17,02%; las características del centro, un 13,83%; las tareas escolares, 11,70%; el profesorado, 7,44%; que se dedica poco tiempo a otras actividades ajenas a las puramente escolares, un 3,19%; y la temporalización del recreo, un 2,13%.

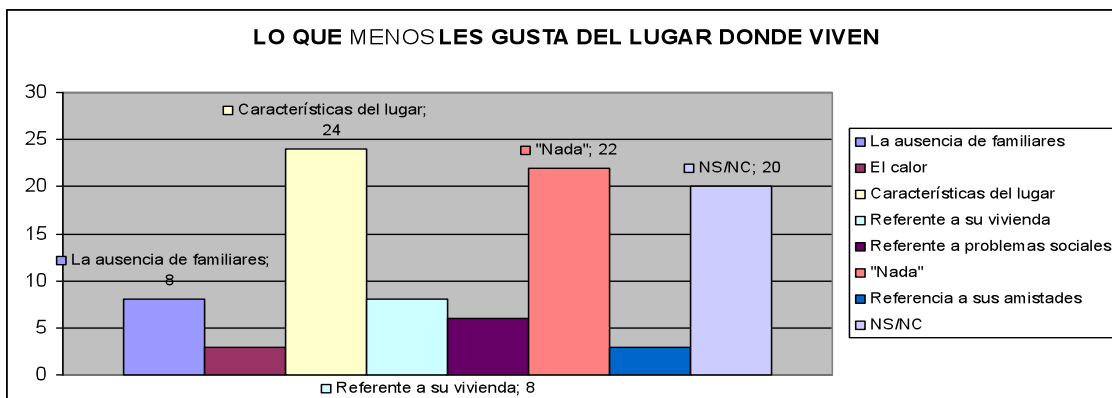
Por último, las respuestas referidas a lo que más y a lo que menos les gusta del lugar donde vive, cuestión en la que el alumnado apuntó una mayor variedad de respuestas.



Gráfica N° 14. Representación gráfica sobre lo que más le gusta del lugar donde vive al alumnado inmigrante

Respecto a *lo que más les gusta del lugar donde viven*, las respuestas del alumnado, que quedan reflejadas en el Gráfico Número 14, fueron las siguientes:

1. “Mi casa”/”Mi barrio”, 19, 15%.
2. Las amistades, 12,77%.
3. Lugares de la isla, 10,64%.
4. Formas de ocio, 10,64%.
5. “La gente”, 9,57%.
6. “Todo”, 7,44%.
7. Características del colegio, 5,32%.
8. El clima, 5,32%.
9. Lugares de la isla, 4,26%.
10. Las nuevas tecnologías, 3,19%.
11. “Nada”, 1,06%.



Gráfica N° 15. Representación gráfica sobre lo que menos le gusta del lugar donde vive al alumnado inmigrante

Finalmente, sobre *los aspectos que menos les gustan del lugar donde viven* - Gráfico Número 15-, los alumnos y alumnas inmigrantes encuestados respondieron cuestiones relacionadas con las características del lugar, 25,53%; “nada”, 23,40%; la ausencia de familiares, 8,51%; referente a su vivienda, 8,51%; referente a problemas sociales, 6,38%; el clima, 3,19%; y las amistades, 3,19%.

4. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

De ahí que nos encontramos, al parecer, con un perfil de alumnado, según la opinión de los 47 alumnos y 45 alumnas participantes, en su mayoría de 6º de primaria, (36, 17%) de procedencia Sudamericana (46%), cuyos padres poseen un nivel de estudio de bachiller, que constituyen un núcleo familiar con dos hermanos/as y que además conviven en el hogar familiar con 4 o 5 personas más.

En relación a los aspectos relacionados con el aprendizaje, consideran que sólo a veces, reciben ayuda en las tareas escolares e incluso opinan que no les cuesta entender al profesor/a y consideran que les gusta estudiar. Opinan que ante las explicaciones del profesorado están atentos y que su conducta en el aula es óptima, aunque rechazan ciertas manifestaciones orales de los profesores-los gritos- y las penalizaciones de las conductas negativas realizadas por ellos-las penas., aunque señalan que lo que más les gustan del profesorado es su manera de ser.

Mantienen muy buenas relaciones con sus compañeros en la escuela y además se sienten bastante queridos en la misma. Reciben trato respetuoso de los/as compañeros/as. Consideran que no les cuesta hacer amigos y amigas en el centro educativo e incluso manifiestan que no se aburren en la escuela y que se sienten satisfechos con la misma y con el profesorado.

Sobre el centro donde acuden, expresan que las amistades y las actividades que se realizan son los aspectos que más les gustan, y que por el contrario lo que menos les gusta es la carencia de disciplina existente en el mismo-indisciplina y las constantes peleas que el mismo se produce. Por último destacar que en relación al contexto donde viven, manifiestan que las condiciones de la zona donde viven y las de su vivienda, no les gustan.

Todo ello propicia, la búsqueda de nuevas perspectivas para abordar la inmigración, o el desarrollo de nuevas competencias que cualifiquen para una convivencia y unas relaciones entre los ciudadanos.

Esto significaría, a nuestro juicio la necesidad de reformular las normativas educativas, además de la búsqueda de nuevos planteamientos en la formación del profesorado, incorporar otros agentes de apoyos a los centros, elaborar materiales didácticos y pedagógicos específicos; contemplar la atención a las familias inmigrantes, y apoyos y refuerzos en los centros, etc.

Es decir que todos los aspectos que acabamos de contemplar y algunos otros, propiciara que los centros educativos adopten un mayor protagonismo en la adaptación del alumnado inmigrante. Destacar además, la importancia que tiene el centro escolar, sus medios, sus actitudes, sus canales de información, la participación de padres y madres en los órganos de gestión y en las tutorías, el desarrollo de un Proyecto Educativo adaptado, etc. En un tiempo corto, al menos eso consideramos, en los centros educativos se hace necesario: (i) que en los proyectos educativos de Centro se contemple una mayor adaptación de esta realidad sociocultural del centro; (ii) incorporar otros profesionales como mediadores interculturales; (iii) plantear nuevas formas para la formación de profesionales en temas interculturales; (iv) difundir la información en distintos idiomas; (v) potenciar proyectos donde haya colaboración entre todos los colectivos de los distintos países; (vi) publicitar el funcionamiento del centro; además de (vii) facilitar actividades para el intercambio cultural entre los miembros de la comunidad educativa.

Ello nos permitiría que la escuela contaría con otros planteamientos, enfoques, parámetros o apoyos, teniendo como premisas básicas las necesidades y opiniones de los principales protagonistas de la escuela: el alumnado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DE LA C. A .C. (1995):

Orden de 19 de Mayo de 1995, por la que se establecen las acciones de carácter específico de compensación educativa en la Comunidad Autónoma de Canarias.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DE LA C. A .C. (2001):

Orden de 27 de Abril de 2001, por la que se establece el marco para determinar Centros educativos de Atención Preferente y se regula la compensación educativa frente a las desigualdades derivadas de factores socioeconómicos y culturales.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DE LA C. A .C. (2002):

Resolución de 20 de Mayo de 2002 (B.O.C. de 20 de Mayo), de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones para la regulación de materias optativas de carácter complementario y para la elaboración, aprobación y desarrollo del Plan de atención a la Diversidad.

GARCÍA, J. A. y MORENO, I. (2002): *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social

INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (2002). *Atención a la diversidad* (2). Alumnado extranjero. Resumen informativo, 10. Madrid: MEC

LA EDUCACIÓN PREESCOLAR DE LA MANO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Autora: Kleidy Luz Carrillo de Brito

UPEL –IPMAR

Área Temática: Interculturalidad

RESUMEN

La realidad de los hogares venezolanos en donde uno de sus integrantes presente Necesidades Educativas Especiales, es un hecho que indefectiblemente altera al núcleo familiar, y tiende a paralizar a muchos docentes, por no sentirse capacitados para enfrentar o canalizar la situación confrontada en forma satisfactoria. Igualmente, el Ministerio de Educación normatiza la integración de los niños con Necesidades Educativas Especiales al aula regular de los planteles públicos y privados. El objetivo del presente trabajo, es determinar el grado de conocimiento de los docentes de Educación Preescolar acerca de la Educación Especial, sobre todo tomando en cuenta que un alto porcentaje de los docentes que ingresan a Educación Especial son graduados en Preescolar, y proponer alternativas que favorezcan la integración. El método de investigación seleccionado, consistió en una Investigación de Campo, en la cual se utilizó un cuestionario con preguntas abiertas, uno al inicio del semestre y otro al final, ambos con preguntas idénticas a fin de contrastar los resultados. La población objeto del estudio, la conformaron 115 estudiantes de octavo semestre, de la matrícula 2004-I, de ambos turnos, en cuatro secciones. Los principales hallazgos son: al inicio, ninguna estudiante (0%) tenía un conocimiento cabal sobre Educación Especial, y al final un 84.5% lo había logrado; al comienzo, un 86% de la población, no tenía conocimiento alguno sobre la Resolución 2005, y al culminar este porcentaje se redujo al 34%. La propuesta consiste en hacer que la asignatura Educación Especial, sea obligatoria y no electiva como lo es ahora.

Descriptor: Educación Preescolar, Educación Especial, Integración

ABSTRACT

The reality of such venezuelan homes, in witch ,one of its integral ones, present Special Educative Necessities,is an unfailingly afectation at the family behavior, also, tends to paralyze many teachers, because they do not feel capable to handle or canalize the situation in an appropriate fashion. Also, the Education Ministry, provides regulations for the integration of scholars with Special Educative Necessities, to the regular class room, in public and private schools. The objective of the present job, is to propose the incorporation of the course Special Education on Infant School, to the homologated specializacion curriculum, of Infant Education speciality. This is due to a couple of basic reasons, first, is to assure that all teachers on infant school, be prepared to fullfill Resolution 2005 from the Ministry of Education; and second, the fact that more than 80% of the new incomes to Special Education, in the Educative Zone of Aragua State, are Infant School professors. The investigation method selected, was the field survey, with a questionnaire with open questions, one at the semester begining, and another one at the finalization, both with identical questions, in order to compare results. The population object of the study, was composed by 115 students of the 8th semester from class 2004-1, four sections in both shifts. Main findings are: at the begining, no student (0%), had any knowledge about Special Education, at the end 84.5% had an addecuate understanding; at the start, 86% of surveyed students, knew nothing about Resolution 2005, this percentage was reduced to 34% at the finalization of semester. In summary, as can be appreciated on the job development, the propposal is sufficiently sustented.

Key words: Infant Education, Special Education, Curriculum Desing

OBJETIVOS

- Determinar el conocimiento que tienen las estudiantes de Educación Preescolar, acerca de la Educación Especial.
- Investigar el nivel de conocimientos de los educandos, acerca de las bases legales que sustentan la Educación Especial en Venezuela.
- Analizar la relación existente entre la Educación Especial y la Educación Preescolar.
- Dar respuesta a las inquietudes planteadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Con el transcurrir del tiempo, se han ido gestando en la autora múltiples inquietudes en relación a la dualidad de los cargos que le han tocado ejercer. Por una parte, como Docente Especialista en el área de Dificultades de Aprendizaje, y en la UPEL, como docente ordinario del Programa de Educación Preescolar.

La diversidad de asignaturas, que le ha tocado facilitar, indiscutiblemente ha permitido ampliar la perspectiva del universo de la autora.

En este sentido, para lograr el máximo provecho de la investigación, se juzgó pertinente revisar el documento base del Diseño Curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, encontrándose tres (3) estrategias para alcanzar la meta de la Universidad, a saber:

La primera, es promover la formación de ciudadanos con valores y principios de solidaridad nacional, latinoamericana y mundial, de tolerancia y participación, que contribuyan a la transformación social del Estado venezolano. Cuan importante es para un país que sus integrantes internalicen y logren proyectar estas vivencias, porque sólo así lograremos avanzar y crecer realmente hacia el logro de la excelencia.

El segundo aspecto, es el desarrollo de individuos con capacidad de razonamiento, y la suficiente criticidad, para el conocimiento de los hechos reales y las normativas legales vigentes; cuan necesario es para el país que la población tenga

una visión futurista con incentivos para el crecimiento personal y por ende sociocultural.

El tercer y último aspecto, está vinculado a la auto realización y al máximo desarrollo integral como ciudadano útil; tal como lo expresaría Covey (1996), como un individuo proactivo con una mente activa y creadora, a pesar de sus eventuales debilidades físicas.

Todos los venezolanos vislumbran un extraordinario país, con individuos trabajadores y por demás productivos, que no centren la riqueza tan solo en la Industria Petrolera, sino en la magnificencia de las mentes, y es aquí donde la Universidad Pedagógica Experimental El Libertador, es ejemplo para Venezuela y el mundo.

En otro orden de ideas, el diseño curricular de la Universidad, tiene que adaptarse a la velocidad de los cambios que se desarrollan en el país. Este diseño curricular, se orienta en cuatro vertientes, a saber: Formación General, Formación Pedagógica, Formación Especializada y Práctica Profesional.

El marco legal que sirve de referencia a la educación preescolar, esta contenido en la Constitución Nacional, la Ley Orgánica de Educación de 1980, El Reglamento General de Educación de 1986, el Plan de Estudios para la Educación Inicial de 1989, la Reforma Educativa de 1996 y el Proyecto de Ley que incorpora lo reglamentado en la Constitución Nacional del 2000.

Según la Ley Orgánica de Educación, la educación preescolar constituye el primer nivel obligatorio del sistema educativo. Esta obligatoriedad se cumple para los niños de 5 años de edad, no obstante se atiende a los grupos etáricos de 4 y 3 años.

Los principios generales que rigen la educación preescolar son:

- Democratización
- Regionalización
- Creatividad
- Flexibilidad
- Participación
- Integración

- Individualidad
- Diferenciación.
- Vulnerabilidad

El presente estudio, centra su atención en el Bloque Homologado del Componente de Formación Especializada de la Especialidad de Preescolar.

Tal como lo señala el diseño curricular de la UPEL, los cursos homologados van a responder a una necesidad latente de brindar una formación común para todos los estudiantes de la Especialidad.

Tomando como asidero la Resolución 2005 del 2 de diciembre de 1996, y la Ley para Personas con Discapacidad del 7 de enero de 2007, las cuales establecen la obligatoriedad de los Institutos públicos y privados de integrar en las aulas regulares a niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales, es indispensable asumir el hecho y hacer uso de una real flexibilidad del currículo.

DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

Como técnica de recolección de información, se utilizó el cuestionario con preguntas abiertas, que según Muñoz (1998), el encuestado tiene múltiples opciones de respuestas, no teniendo ninguna limitación para expresar sus ideas u opiniones, la ventaja es que permite obtener más información de la esperada, siendo preciso estar centrado para no desviar el objeto de la investigación.

La selección de la Investigación de Campo como método de investigación, aporta una serie de beneficios importantes, a saber: es estudiar los hechos de fuentes primarias, directas, sin mediadores que suelen desvirtuar la información. Permite brindar soluciones, es suprimir la pasividad y pasar a la pro actividad. Es propiciar el desarrollo de ideas, e interpretación de la realidad. El diseño de la investigación se dividió en siete momentos a saber:

Primer Momento

Está comprendido por la selección del tópico de investigación, y la determinación de su relevancia para el trabajo a desarrollar. Realizar la búsqueda de

antecedentes confrontó a la autora con la realidad de no encontrar estudios previos sobre el tema, solamente estamentos legales, los cuales fueron empleados ampliamente.

Segundo Momento

Al determinar quienes conformarían los informantes, se seleccionaron estudiantes de octavo semestre de Educación Preescolar, los cuales aceptaron formar parte del estudio, todas del sexo femenino, conformando una muestra de 115 estudiantes del semestre 2004-I, de ambos turnos, con edades comprendidas entre 18 y 30 años de edad cronológica, a quienes se les suministró un cuestionario al iniciar el semestre, para determinar el conocimiento de las Necesidades Educativas Especiales por las estudiantes en general de Educación Preescolar.

Tercer Momento

La disposición a adquirir nuevos aprendizajes, se puso de manifiesto en el transcurso de cada clase, en donde el contenido se complementaba con aportes de Internet, hecho que motivó mucho más al docente, en relación a los contenidos a impartir.

Cuarto Momento

Desarrollo y ejecución de las clases con el aporte de los diferentes actores (docentes, alumnos e invitados especiales), permitiendo que el aprendizaje se desarrollara como motivador y significativo.

Quinto Momento

Ahora, surge nuevamente la necesidad de aplicar el cuestionario, a fin de conocer los resultados obtenidos. Es posible observar a través de las expresiones de sus rostros y de la postura corporal, que la situación había cambiado, demostrando seguridad y aplomo al contestar el cuestionario.

Sexto Momento

Con la obtención de este segundo cuestionario, se realizó la sistematización de los datos, elaborándose el perfil de los estudiantes al iniciar el semestre, y el de salida al concluir el mismo. Esta data sustentará y justificará, posteriormente, las conclusiones del estudio.

Séptimo Momento

Realizar las conclusiones y recomendaciones producto de la investigación realizada.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La selección de las informantes se realizó de forma casual, motivado a ser el único personal ordinario disponible para el momento en el cual se ofreció la asignatura. El grupo estuvo compuesto por cuatro secciones, dos en el turno de la tarde y dos en el turno de la mañana, para un total de 115 alumnas, a quienes se les pidió su colaboración y aceptaron la propuesta.

Las características personales, una vez más, nos indican cuan diferentes somos los seres humanos, casadas, divorciadas, con parejas, con hijos, sin hijos, madres solteras; con la responsabilidad de asumir un núcleo familiar destriangulizado, en fin, múltiples realidades a la expectativa de lo que es la Educación Especial.

Comenzó la vivencia con cierto recelo, pero progresivamente, y para sorpresa de la autora, se fueron develando muchos casos de hermanos, primos, vecinos o conocidos, los cuales temían expresar su realidad por miedo al rechazo, o lo que es peor aún, la segregación.

Era realmente sorprendente ver las caras de alivio al aflorar lo que sentían, y ver la receptividad de cada persona, además del apoyo y el respeto de todos.

Este es el momento en el cual la autora rememora el Slogan... *“Ser diferente es algo muy común”*.

En una de las secciones del turno de la tarde, la mayor parte de las estudiantes mostraron exceso de pasividad e indiferencia, constantemente acotaban: “para esos niños existen maestros especialistas”; contrastó fuertemente el hecho de que al dar a luz una compañera a un niño con Síndrome de Down, la solidaridad del grupo con ella fue total, manifestando:

“Eso es otra cosa”. El tener un caso tan cercano y directo, llamó a las estudiantes a reflexión, abriendo una pequeña ventana de posibilidades.

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

La validez del estudio se sustenta en la obligatoriedad legal de integrar a los estudiantes discapacitados al aula regular, evitando la segregación, y por ende la exclusión. Es confiable, pues se basa en una experiencia de aula, con estadísticas y porcentajes obtenidos por métodos científicos ampliamente aceptados.

RESULTADOS

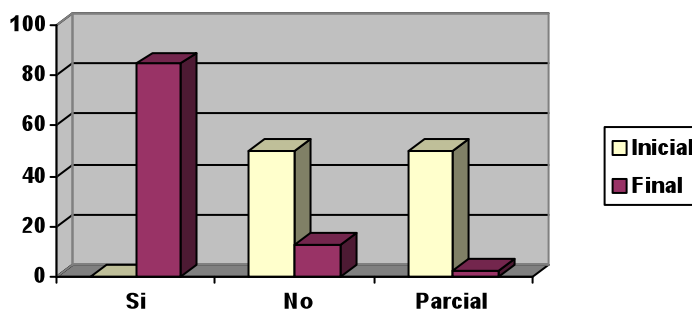
Los gráficos que a continuación se exponen, corresponden a las preguntas de los cuestionarios inicial y final, realizados a un universo de 115 estudiantes de octavo semestre de Educación Preescolar. En ambos cuestionarios, las preguntas son idénticas.

Los criterios de evaluación de las preguntas son: Si, cuando el conocimiento de la pregunta es igual o mayor al 70%; No, cuando el conocimiento de la pregunta es igual o menor al 10%, o no responde; Parcial, cuando el conocimiento de la pregunta está entre el 11% y el 69%. Estos criterios son válidos para las preguntas 1 a la 4, ambas inclusive.

La pregunta 5, se evalúa: Muy Interesante; Interesante y No útil, y van en función a las respuestas directas.

1. ¿Tiene usted conocimiento de lo que es la Educación Especial?

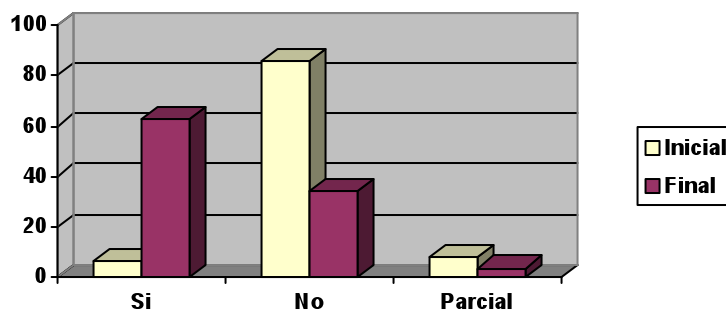
	Si	No	Parcial
Inicial	0%	50%	50%
Final	84.5%	13%	2.5%



La primera pregunta del cuestionario, estaba orientada al conocimiento que tenían las estudiantes sobre Educación Especial. El resultado, como es posible visualizar en el gráfico de barras, indica la ausencia total de información adecuada sobre la modalidad, realidad que contrasta significativamente al finalizar la materia, donde el 84.5% de las estudiantes había logrado el conocimiento cabal del tema; al inicio del semestre, el 50% no tenía conocimiento alguno de la materia, porcentaje que se reduce drásticamente al cierre, a un 15%; el conocimiento parcial, va del 50% al 3%.

2. ¿Está usted familiarizado con la Resolución 2005 del 02/12/2002?

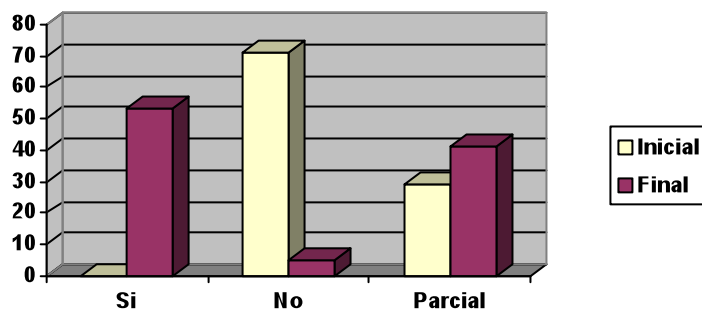
	Si	No	Parcial
Inicial	6%	86%	8%
Final	62.5%	34%	3.5%



La segunda pregunta, está directamente relacionada con la Resolución 2005 (incorporación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales al aula regular en Escuelas Públicas y Privadas). A esta interrogante, el 6% tenía total claridad sobre la resolución, realidad que se invierte con un 62.5% al finalizar la materia; al inicio, el 86% tenía total desconocimiento sobre la materia, porcentaje que se reduce al 34% al final del semestre; el conocimiento parcial fue de 8% al inicio, y 3.5% al final.

3. La Educación Especial tiene algunas áreas en el Edo. Aragua, ¿sabe usted cuáles son?

	Si	No	Parcial
Inicial	0%	71%	29%
Final	53.5%	5%	41.5%

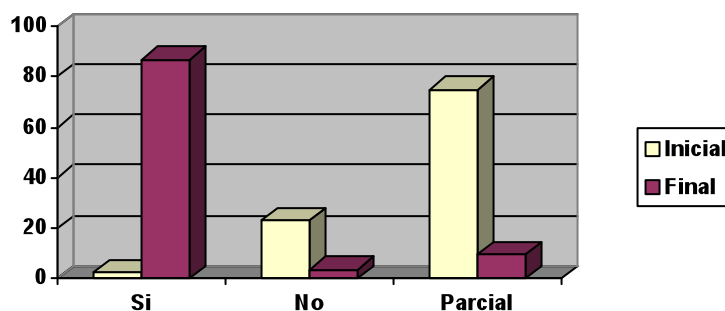


El conocimiento de las áreas de atención de la Educación Especial en el Edo. Aragua, fue la tercera pregunta del cuestionario. La importancia de saber las

respuestas correctas, estriba en el hecho de saber hacia donde canalizar, por ayuda, a aquellos educandos que lo requieran. Al inicio, el 0%, ninguna, tenía un conocimiento adecuado, 29% tenía un conocimiento parcial, y el 71% no sabía nada; al final del semestre, el 53.5% había adquirido un aprendizaje completo, el 42.5% lo había logrado de forma parcial, y sólo el 5% no supo la respuesta.

4. ¿Podría Ud mencionar la relación que existe entre la Educación Preescolar y la Educación Especial?

	Si	No	Parcial
Inicial	2%	23%	75%
Final	87%	3.5%	9.5%



Resulta pertinente vincular la materia objeto del estudio, con la Especialidad de Preescolar, y de aquí surge el cuarto planteamiento, mencionar la relación existente entre Preescolar y Educación Especial. Al comienzo del período académico, solamente el 2% tenía una idea clara de la relación existente, porcentaje que contrasta abiertamente con el 87% logrado al final; al inicio del semestre, el 75% tenía un conocimiento parcial del tema, cantidad que se reduce al 9.5% al final, por la adquisición del aprendizaje; un 23% de los cuestionados, no tenían ningún conocimiento del tema al inicio de la materia, cifra que se reduce sensiblemente al concluir el período, al 3.5%.

La variación del 2% al 87% de los conocimientos de la población estudiada, da fuerza y consistencia al presente estudio, al cimentar con bases sólidas y firmes la idea original.

5. Exprese sus expectativas al terminar de cursar esta materia.

	Muy Importante	Importante	No útil
Inicial	82%	2%	16%
Final	94%	5%	1%



En la última pregunta del cuestionario, las alumnas expresan sus expectativas al terminar de cursar esta materia, básicamente, en función a la importancia que le asigna cada una de ellas, es así como al inicio del semestre un 82% la considera muy importante, cifra que se incrementa al 94% al cierre; un 2% la considera importante al inicio del período académico, y la cifra se triplica al 6% al concluir; al comienzo de la materia, el 16% la consideró no útil, cifra que se redujo al 1% al final.

El hecho de utilizar un cuestionario con preguntas abiertas, siempre abre la posibilidad de nuevos tópicos, y que de no estar centrado en el tema, desviarían la atención. Sin embargo, es pertinente destacar que una de las inquietudes de la población estudiada, es el deseo de que la materia sea obligatoria e impartida en semestres anteriores.

Como se evidencia en las respuestas a las preguntas del cuestionario, las alumnas, sin cursar la materia, no están preparadas para dar cumplimiento cabal a la

Resolución 2005, ni para asumir el rol de docentes en Educación Especial. Situación que mejora sensiblemente luego de cursarla. Es por ello, que se hace evidente la necesidad de incorporar la materia Educación Especial en Preescolar, como obligatoria en la formación del docente de Preescolar.

CONCLUSIONES

- Al iniciar el semestre, se evidencia un total desconocimiento y visión recelosa, por parte de los integrantes de la muestra, en relación a la Educación Especial; al finalizar, el 87% de la población objeto de estudio, tiene un conocimiento adecuado sobre el tema. Evidentemente, las diferencias individuales y la auto motivación que se da en todo proceso de grupo, hacen prácticamente imposible alcanzar el 100% del logro.
- Se evidencia que el 66% logra internalizar la Resolución 2005, persistiendo la creencia de que: *“este tipo de casos no será para mí”*.
- En las áreas de atención se logró una evolución respetable, de un conocimiento inicial por demás precario, pasaron a un 95% de la muestra, hecho que les permitirá a las futuras docentes de Preescolar, canalizar cualquier situación que se les pueda presentar.
- En el cuestionario inicial, sólo el 2% de la muestra tenía conciencia clara de la relación entre Educación Especial y Preescolar, para alcanzar el 87% al final.
- Tomando en consideración que aproximadamente el 80% del nuevo ingreso de la población docente que labora en Educación Especial, a través de la Zona Educativa del Edo. Aragua, son egresados de Preescolar; se precisa la debida capacitación en la modalidad de Educación Especial, para que así puedan tener los conocimientos básicos necesarios, ya que el conocimiento sobre desarrollo evolutivo del niño lo han adquirido en la Especialidad. Aunque el docente de Preescolar labore en su área, necesita la formación en Educación Especial, a fin de poder identificar y canalizar adecuadamente a aquellos

alumnos con Necesidades Educativas Especiales, que les toque en suerte atender en su aula.

- Analizando el documento base de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Diseño Curricular), se puede evidenciar que la unidad de diseño curricular, tomando como punto referencial el presente estudio, deberá tomar en consideración la incorporación de la asignatura Educación Especial en Preescolar, al bloque homologado de especialización de la Especialidad de Preescolar. Sería pertinente realizar investigaciones similares en otras Especialidades, pues la Resolución 2005 y los requerimientos de la integración, abarcan todo el sistema educativo.

Toda esta investigación, toca indefectiblemente, lo puntos sensibles del ser humano, y por ende de los futuros formadores de las nuevas generaciones; por tanto, la Educación Preescolar de la mano de la Educación Especial es la luz de todos los que emprendemos el sendero educativo y el camino de la integración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barriga y Rojas. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Editorial Mac Graw Hill. Méjico.
- Beauport, Elaine. (1994). *Las Tres Caras de la Mente*. Editorial Galac. Caracas, Venezuela.
- Constitución. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 5453*. Marzo 3 2000.
- Covey, Stephen. (1996). *Los 7 Hábitos de la Gente Altamente Efectiva*. Editorial Paidós. España.
- Ley Orgánica de Educación. (1980). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 2635 (Extraordinaria)*. Julio 28, 1980.
- Muñoz Razo. (1998). *Como Elaborar una Tesis de Investigación*. Editorial Prentice Hall. Méjico.

Resolución n° 01 del Ministerio de Educación. Caracas. Enero 18, 1996. (Pautas que definen las políticas del Estado, para la formación de profesionales de la Docencia).

Resolución N° 2005 del Ministerio de Educación. Caracas. Diciembre 2, 1996. (Normatiza la integración de la población con Necesidades Educativas Especiales, a las aulas regulares).

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Docencia. (1999). *Diseño Curricular, Documento Base*. Fondo Editorial de La Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Universidad Pedagógica Experimental Libertados, Vicerrectorado de Investigación y Post Grado. (2003). *Manual de Trabajos de Especialización Maestría y Tesis Doctorales*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

PROPUESTA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y SU APOORTE A LOS SALONES DE CLASES DIVERGENTES

Autor: Ingrid del Valle García Carreño

Universidad Autónoma de Madrid

5133871@gmail.com

Área Temática: Interculturalidad

La educación superior tiene que adaptar sus estructuras y métodos de enseñanza a las nuevas necesidades. Se trata de pasar de un paradigma centrado en la enseñanza y la transmisión de conocimientos a otro centrado en el aprendizaje y el desarrollo de competencias transferibles a contextos diferentes en el tiempo y en el espacio. (UNESCO, París, 1998)

RESUMEN

Esta investigación versa sobre las técnicas del aprendizaje colaborativo y su aporte a las diversidades en el salón de clases, a través de una propuesta pedagógica. Se pretende analizar algunas de las técnicas para promover el aprendizaje colaborativo en el sistema educativo y de cómo abordar la diversidad en las aulas. Durante los últimos años en España se ha venido hablando, con bastante frecuencia, de forma simultánea de dos conceptos diferentes: *diversidad sociocultural e inmigración*, presentándolos, si no como sinónimos, al menos como referidos a una misma situación de hecho. El aprendizaje colaborativo tema central del presente trabajo, como recurso didáctico, acude al principio de la socialización del conocimiento que recava la capacitación de los estudiantes para realizar actividades en conjunto a fin de desarrollar la solidaridad y el intercambio. Ante esto surge la siguiente interrogante que será aclarada a lo largo de la investigación: *¿Qué retos presenta al profesor esta situación, cómo debe prepararse para llevarla a cabo, a través de qué experiencia se logra la colaboración, cuáles son los roles y responsabilidades de los estudiantes y de los profesores y qué se opina en los ambientes de aprendizaje alrededor de este concepto?* Basándonos, en el creciente aumento de inmigrantes en España de origen diverso. Para responder a estas preguntas, en esta investigación se plantea una propuesta de enseñanza sobre la base de los factores que influyen en la teoría del aprendizaje colaborativo y la gestión educativa realizada por los facilitadores del proceso.

Palabras clave: diversidad sociocultural e inmigración, aprendizaje colaborativo, paradigma del aprendizaje cooperativo y colaborativo, instrucción diferenciada, aprendizaje centrado en el alumno.

"Las experiencias cooperativas son el único camino viable para socializar sistemáticamente a las futuras generaciones y satisfacer las necesidades presentadas por un mundo cada vez más urbano, tecnológico e interdependiente"(Kagan, 1985).

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo versa de las técnicas del aprendizaje colaborativo y su aporte a las diversidades en el salón de clases. Esta contribución pretende analizar algunas de las técnicas para promover el aprendizaje colaborativo en el sistema educativo y de cómo abordar la diversidad en las aulas. Durante los últimos años en España se ha venido hablando, con bastante frecuencia, de forma simultánea de dos conceptos diferentes: *diversidad sociocultural e inmigración*, presentándolos, si no como sinónimos, al menos como referidos a una misma situación de hecho

La *diversidad sociocultural* es un elemento consustancial a las sociedades modernas, en las que continuamente se desestructuran los aislamientos locales, generándose desplazamientos y contactos a escala crecientemente ampliada. La consecuencia de esta dinámica histórica es el contacto, y la convivencia, entre grupos sociales en principio separados y diversos. No obstante su generalización, la percepción que se tiene de estas dinámicas y los conceptos que se utilizan para posicionarse frente a ellas están lejos de ser unívocos

El aprendizaje colaborativo tema central del presente trabajo, como recurso didáctico, acude al principio de la socialización del conocimiento que recava la capacitación de los estudiantes para realizar actividades en conjunto a fin de desarrollar la solidaridad y el intercambio. Este tipo de aprendizaje, refiere la planeación previa de la clase, teniendo claros los objetivos educativos que desea lograr, implica además el uso de estrategias de aprendizajes no convencionales o tradicionales, significa hacer uso del carácter activo del estudiante y el grupo, esto conlleva a que el profesor tenga una mayor dosis de creatividad. Ante esto surge la siguiente interrogante que será aclarada a lo largo de la investigación:

¿Qué retos presenta al profesor esta situación, cómo debe prepararse para llevarla a cabo, a través de qué experiencia se logra la colaboración, cuáles son los roles y

responsabilidades de los estudiantes y de los profesores y qué se opina en los ambientes de aprendizaje alrededor de este concepto?

Parecería que todo el proceso de enseñanza se concentra en una transmisión del conocimiento, en una transferencia de información. Sin embargo la construcción del conocimiento es un proceso de adecuación de mentes. Esto nos hace reflexionar sobre los procesos a través de los cuales nuestros alumnos aprenden. Si la comunicación con el grupo desarrolla la mente de la persona, fomenta las habilidades de trabajo en grupo y responde a la forma de trabajo que se prevé será utilizada en los próximos años, entonces los procesos educativos tendrán que dar un giro, y pasar de la consideración del aprendizaje individual, al aprendizaje en grupo.

Basándonos, en el creciente aumento de inmigrantes en España de origen diverso, el problema de esta investigación se dividirá tal como sigue:

En primer lugar, estudiar la evolución del aprendizaje colaborativo como estrategia de enseñanza y en segundo lugar proponer un diseño de aprendizaje colaborativo en asignaturas pertenecientes a Educación Superior asociadas con docentes y grupos divergentes, con un alto grado de diferencias culturales, éticas, religiosas y morales dado el incremento de esta población en los próximos años

2. JUSTIFICACIÓN

El contenido de la investigación, fue seleccionado principalmente por la importancia que posee este tipo de aprendizaje en los contextos de integración educacional. Se observa que la introducción de AC ha ido acompañado de cambios importantes en la organización del trabajo en el aula...Es importante aclarar que en este trabajo de investigación se centrará en las nuevas estrategias que se asocian con docentes y grupos divergentes, con un alto grado de diferencias culturales, éticas, religiosas y morales. Al basarse en estas ideas se puede afirmar que las nuevas estrategias, van acompañada normalmente de cambios importantes en la organización del trabajo, *entonces la aplicación de estos diseños para la enseñanza exigirá una evolución importante hacia formas de organización en las carreras y en la manera de ver las cosas*. Es un reto, ante la necesidad de aprendizaje cambiante, aunado al mundo global donde a nivel económico los mercados son más competitivos y el mercado laboral no escapa de esa realidad. Ante esta realidad la integración y la excelencia son las constantes para surgir y

escalar posiciones gerenciales, esto trae como consecuencias que día a día se incrementa la necesidad de una mejor capacitación.

Actualmente, profesorado y estudiantes de la universidad vivimos en una sociedad que cambia muy rápidamente. Nos enfrentamos a una dinámica en la que los conocimientos de las diferentes áreas del saber evolucionan aceleradamente; constantemente nos llegan nuevas informaciones, a través de medios de comunicación que también se hallan en constante cambio. *Ello trae como consecuencia, la necesidad de hacer transformaciones en los procesos didácticos, de generar enfoques educativos innovadores centrados en el estudiante y su aprendizaje, centrados en los procesos de construcción de conocimientos y no tanto en su transmisión; de aprovechar los beneficios que brindan las nuevas estrategias de enseñanza para promover la cooperación intelectual, científica y pedagógica se convierten en componentes clave de los sistemas de enseñanza.* Por último, este trabajo es una investigación de interés múltiple, la cual se desarrolló de manera consistente y bien documentada. Por otra parte la limitación de tiempo no permitió consultar con expertos en el tema o bien probar la existencia de la teoría de AC en la curricula de algunas materias.

3. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO (AC)

El tema del AC implica el análisis desde diversos enfoques, que lleva a realizar distintos acercamientos de estudio, como: el sociológico, psicológico y el pedagógico (Véase cuadro 1)

Cuadro 1. Fundamentos epistemológico del AC

Fundamentos psicológicos del aprendizaje: para un constructivista como Piaget se distinguen cuatro premisas que intervienen en la modificación de estructuras cognoscitivas: la maduración, la experiencia, el equilibrio y la transmisión social; todas ellas se pueden propiciar a través de ambientes colaborativos. Autores como Vigotsky, (1990) y Talizina (1992) postulan: *que aprender es una experiencia de carácter fundamentalmente social en donde el lenguaje juega un papel básico como herramienta de mediación no sólo entre profesor y estudiantes sino también entre compañeros.* El equipo de trabajo colaborativo, es una estructura básica que permite la máxima interacción de sus miembros, muy idónea para alcanzar objetivos inmediatos. La interacción que surge como fruto del trabajo deja en cada uno de sus participantes un nuevo aprendizaje. La colaboración implica la interacción entre dos o más personas para producir conocimiento nuevo, basándose en la responsabilidad por las acciones individuales en un ambiente de respeto por los aportes de todos y un fuerte compromiso con el objetivo común. El clima *socio – psicológico* que propicia el aprendizaje colaborativo se establece a través de la articulación y la necesidad de explicarle al grupo las ideas propias de forma concreta y precisa, de esta forma también los estudiantes pueden escuchar diversas inquietudes, puntos de vista y reflexiones.

En la teoría Histórico – Cultural: el estudiante requiere la acción de un agente mediador para acceder a la zona de desarrollo próximo, éste será responsable de ir tendiendo un andamiaje que proporcione seguridad y permita que aquél se apropie del conocimiento y lo transfiera a su propio entorno

A través de la educación: se transmiten los conocimientos acumulados y culturalmente organizados y se entretienen los procesos de desarrollo social con los de desarrollo personal: lo grupal y lo individual se autogeneran mutuamente a través de un proceso de socialización. El aprendizaje se puede apreciar como "un proceso continuo, significativo, activo, de promoción de desarrollo individual y grupal, de interacción, de establecimiento de contextos mentales compartidos y a su vez de un proceso de negociación", lo que permite verificar las conexiones entre aprendizaje, interacción y colaboración: los individuos que intervienen en un proceso de aprendizaje colaborativo, se afectan mutuamente, intercambian proyectos, expectativas, metas, objetivos y se plantean un proyecto mutuo que los conduzca al logro de un nuevo nivel de conocimiento que satisfaga intereses, motivos y necesidades.

Sociológicamente: este representa un atributo, un componente y un soporte esencial del aprendizaje social. Porque aprender con otros y de otros, hace referencia a lo que en la psicología se conoce como Zonas de Desarrollo Próximo, supuesto que permite valorar desde perspectivas educativas, el trabajo que desempeña un sujeto con otros en pos de un aprendizaje determinado, la importancia que se le asigna al compartir con otros abre las puertas para generar estrategias de enseñanza - aprendizaje centradas en el crecimiento colectivo

Nota: Elaborado por la autora sobre la base de Vigotsky, (1990) y Talizina (1992)

3.1. Trabajo colaborativo. Definiciones de trabajo colaborativo según distintos ámbitos

En el momento actual de la educación, el trabajo de grupo colaborativo es un ingrediente esencial en todas las actividades de enseñanza aprendizaje. A lo largo de la historia de la educación hemos puesto poca atención a este aspecto. Hoy muchos autores están dando prioridad a la inteligencia social, al papel de los sentimientos y la afectividad en el desarrollo de la actividad mental. Por lo tanto, entendemos la socialización como un proceso de desarrollo de la persona en formación que se da en grupo. A continuación varias definiciones del aprendizaje colaborativo:

Cuadro 2. Definiciones del trabajo colaborativo

Driscoll y Vergara 1997: 91, explicitan: para que exista un verdadero aprendizaje colaborativo, no sólo se requiere trabajar juntos, sino que cooperar en el logro de una meta que no se puede lograr individualmente. Y señalan que son cinco los elementos que caracterizan el aprendizaje colaborativo: (1) responsabilidad individual: todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo (2) interdependencia positiva: los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común (3) habilidades de colaboración: las habilidades necesarias para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos (4) interacción promotora: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje (5) proceso de grupo: el grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su

efectividad.

Salinas, señala que aprendizaje colaborativo es la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo. (2000:200)

Agrega que en un proceso de aprendizaje colaborativo, las partes se comprometen a aprender algo juntas. Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo, las tareas a realizar. La comunicación y la negociación son claves en este proceso.(Gros, 2000)

Prefiere dilatar una posible definición del concepto “porque existen tantas definiciones como personas” y expresa que la definición más amplia pero “insatisfactoria” del término aprendizaje colaborativo es la situación en la cual una o más personas aprenden e intentan aprender algo en forma conjunta. Esta definición es parcial porque es difícil delimitar a qué nos referimos con una o más personas (grupo). ¿Se refiere a una pareja, un pequeño grupo, una clase, una comunidad? Y en relación al término aprendizaje, se pregunta, si esto quiere decir: ¿seguir un curso, estudiar un material de curso, resolver un problema en forma conjunta? Dillenborg (1999:1)

Nota: Elaborado por la autora sobre la base de Driscoll y Vergara 1997: 91, Salinas, 2000:200, Gros, 2000, Dillenborg (1999:1)

3.2. Diferencias entre el paradigma de aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo

Aprendizaje Colaborativo responde al enfoque sociocultural y el Aprendizaje Cooperativo a la vertiente Piagetiana del constructivismo. Requiere de una división de tareas entre los componentes del grupo. Por ejemplo, el educador propone un problema e indica qué debe hacer cada miembro del grupo, responsabilizándose cada uno por la solución de una parte del problema. Esto implica que cada estudiante se hace cargo de un aspecto y luego se ponen en común los resultados.

Lo propio de la distribución de tareas en el aprendizaje cooperativo es claramente definido por (Johnson et al, 1999: 14) quien explica: aprendizaje cooperativo es trabajar conjuntamente para concretar distribuidamente una meta. En otro texto complementa: el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta, con el aprendizaje competitivo en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares determinados. Los enfoques o paradigmas de aprendizaje colaborativo y cooperativo, tienen algunas características que los diferencian notoriamente. Cada paradigma representa un extremo del proceso de enseñanza – aprendizaje que va de ser altamente estructurado por el profesor (cooperativo) hasta dejar la responsabilidad del aprendizaje principalmente en el estudiante (colaborativo).

La premisa básica de ambos paradigmas está fundada en el enfoque constructivista. El conocimiento es descubierto por los alumnos y transformado en conceptos con los que el alumno puede relacionarse. Luego es reconstruido y expandido a través de nuevas experiencias de aprendizaje. Brufee, K (1995) señala: que *el enfoque colaborativo* es el que requiere de una preparación más avanzada para trabajar con grupos de estudiantes. Este autor identifica dos tipos de conocimiento como la base para escoger uno de estos enfoques (colaborativo vs. cooperativo). El aprendizaje fundamental es el conocimiento básico, representado por creencias justificadas socialmente en las cuales todos estamos de acuerdo: gramática, ortografía, procedimientos matemáticos, hechos históricos, representarían tipos de conocimiento fundamental. Estos son aprendidos mejor utilizando estructuras de aprendizaje cooperativo en los grados iniciales. El conocimiento no fundamental es derivado a través de razonamiento y el cuestionamiento en lugar de la memorización. Los estudiantes deben dudar de las respuestas, incluso de las del profesor, y deben ser ayudados para arribar a conceptos mediante la participación activa en el proceso de cuestionamiento y aprendizaje. Como resultado de esta acción, el nuevo conocimiento es creado; algo que no ocurre cuando se trabaja con hechos e información asociada al conocimiento fundamental. *El aprendizaje colaborativo cambia la responsabilidad del aprendizaje del profesor como experto, al estudiante, y asume que el profesor es también un aprendiz.* Brufee, B: *ve los dos enfoques como si fueran lineales, y sostiene que el aprendizaje colaborativo está diseñado para entrar justo cuando el cooperativo sale o termina.* Por último, es necesario que el profesor pueda establecer cuáles son las similitudes y diferencias entre los dos términos que se utilizan indistintamente como sinónimos y no lo son: aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo. (Panitz T y Panitz, P 1997, 1998).

Pero: *¿cómo llegar una nueva planeación del aprendizaje que permita responder a las necesidades tan diferentes de cada alumno?* Antes de responder a esta pregunta es indispensable aclarar que: *el aceptar la diversidad no significa que cada uno de los alumnos hará lo que sea, en cualquier momento y sin seguir directrices curriculares.* Dentro de la educación que toma en cuenta a la diversidad deben existir claros lineamientos, valores y creencias. Lo importante está en definir qué se trabajará de manera similar y qué de manera diferente.

Como respuesta a esta y otras necesidades de atender a grupos heterogéneos, existen tres alternativas didácticas que le permitirán replantear sus clases: (i) *Adecuación*: se pueden diseñar secuencias y actividades de aprendizaje que se relacionen con los diferentes estilos.

- (ii) *Inadecuación*: se pueden diseñar secuencias y actividades de aprendizaje de diferentes estilos, a fin de que los alumnos puedan experimentar sus preferencias menos dominantes y
- (iii) *Combinación*: combinar las dos anteriores, esto es, proporcionar secuencias y actividades de aprendizaje que puedan estar de acuerdo o no con los estilos de los estudiantes.

Estas tres estrategias se pueden utilizar con todos los modelos de estilos de aprendizaje, estilos cognitivos y diferencias individuales. Adicionalmente, puede planear sus clases con base en algún enfoque que promueva, en la medida de lo posible, la individualización de la enseñanza dentro del grupo. *Tomlinson, C (2003)*. Dos de estos enfoques son:

3.2.1. *Instrucción diferenciada*

En los últimos años, *Tomlinson, C (1995, 1999, 2000)*, ha desarrollado una visión educativa a la que llama "instrucción diferenciada". Este enfoque tiene como objetivo responder a la diversidad de los alumnos. Diversidad no sólo en los estilos de aprendizaje, sino también en los aspectos culturales y emocionales, así como en la madurez y el interés, que varían de un alumno a otro y en un mismo alumno a lo largo del tiempo y dependiendo de los contenidos a aprender. Se trata de trabajar con los alumnos no para que compitan unos contra otros, sino para que compitan con ellos mismos mejorando su desempeño personal. Es esencial en los salones diferenciados "*aceptar y planear tomando en cuenta los aspectos que los estudiantes tienen en común, pero más que nada las diferencias esenciales que los hacen ser únicos.*" La premisa "one size fits all", o "una misma talla para todos" no funciona en el entorno educativo. Para responder a las diversas necesidades, el maestro debe crear un ambiente amigable y agradable para el alumno, debe *adaptar el ritmo, las estrategias de aprendizaje y los canales para expresar dicho aprendizaje*. Lo recomendable es aceptar que hay muchas similitudes, pero tomar las diferencias como elementos clave para la enseñanza y el aprendizaje; es brindar oportunidades para que los estudiantes tengan múltiples opciones para asimilar la información, encontrarle sentido a las ideas y expresar lo que han aprendido. Es decir, "*proveer diferentes caminos para adquirir contenido, para procesar la información y para generar productos*". (*Tomlinson, 1995, pp. 3*).

La instrucción diferenciada es:

- Proactiva: en una aula "diferenciada" el maestro comprende que los alumnos tienen diferentes necesidades. Por lo tanto, de manera proactiva planea una variedad de formas de aprender y de expresar lo aprendido. Aunque todavía es necesario que defina detalles en cuanto a la instrucción de los alumnos de manera individual, como ya tiene disponible diferentes opciones de enseñanza basadas en su experiencia de los diferentes estilos de aprendizaje y las diferencias individuales, hay mayores posibilidades de que pueda proveer experiencias de aprendizaje apropiadas para los diferentes alumnos.
 - Es más cualitativa que cuantitativa: El sólo ajustar la cantidad de la tarea será generalmente menos efectivo que ajustar la naturaleza de la tarea para que responda a las necesidades de los alumnos. Provee diversos acercamientos al contenido, los procesos y los productos: Dentro del aula, los maestros trabajan con por lo menos tres elementos curriculares que tienen en común promover el crecimiento de los estudiantes.
 - El contenido: *qué* aprenden los estudiantes. El proceso: *cómo* le encuentran sentido a la información. El producto: *cómo* demuestran que han aprendido.
 - Está centrada en el alumno: Los estudiantes aprenden mejor cuando las experiencias de aprendizaje los involucran, son relevantes e interesantes. Sin embargo, debido a las diferencias individuales, no todos los alumnos encontrarán los caminos igual de interesantes, relevantes y atractivos. Más aún, la enseñanza diferenciada implica que los nuevos aprendizajes estén contruidos sobre aprendizajes previos que no todos los alumnos poseen en el mismo grado.
 - Muchos maestros, aún sin saberlo, utilizan estrategias que promueven la instrucción diferenciada. Entre dichas estrategias se encuentran las siguientes: **aprendizaje basado en problemas, investigaciones en grupo, estudio independiente, portafolios de trabajo y evaluación, metodología 4-MAT...** La lista puede ser interminable y crecerá en la medida que se adquiera experiencia en crear prácticas que respondan a las necesidades académicas de los alumnos. (Hall, T (2002))
-

3.2.2. Aprendizaje centrado en el alumno

Este enfoque educativo, considera la individualidad de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Toma en cuenta a cada alumno con sus rasgos heredados, sus perspectivas, experiencia previa, talentos, intereses, capacidades y necesidades. Asume que los maestros deben comprender la realidad del alumno, apoyar sus necesidades básicas de aprendizaje así como las capacidades existentes. Se requiere entonces conocer a cada alumno y comprender el proceso de aprendizaje. Para esto, se analizarán a continuación doce principios psicológicos y pedagógicos (divididos en cinco grupos de factores) enfocados a la comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje propuestos por Mc Combs y Whisler (1997)

I. Factores cognitivos y metacognitivos. La mente trabaja para crear visiones sensibles y organizadas del mundo, así como para integrar la nueva información a la estructura ya

existente. El proceso de aprendizaje es natural, activo y constante; sin embargo, lo aprendido, recordado y pensado es único para cada individuo.

1. El aprendizaje es un proceso natural, activo, voluntario y mediado internamente.
2. El educando busca representaciones significativas y coherentes de su aprendizaje.
3. El aprendizaje se construye organizando los conocimientos nuevos tomando como base la experiencia previa y es filtrado por las percepciones, pensamientos y sentimientos del estudiante.
4. Las estrategias de pensamiento de orden superior (automonitoreo, autorregulación, conciencia de las propias habilidades, autocuestionamiento, etc.) facilitan el pensamiento crítico y creativo y desarrollan la experiencia.

II. Factores afectivos. Las creencias, las motivaciones y las emociones influyen en el aprendizaje. Aunque la motivación para el aprendizaje es natural, ésta debe ser estimulada cuando se requiere que un individuo aprenda algo que percibe como poco interesante o irrelevante.

5. El aprendizaje se ve influenciado por:
 - a. autocontrol, capacidad y habilidad;
 - b. claridad de valores personales, intereses y metas;
 - c. expectativas personales respecto al éxito o fracaso;
 - d. afectos y emociones; y
 - e. la resultante motivación para aprender.
6. El hombre tiene una curiosidad innata para aprender, sin embargo un contexto demasiado rígido puede obstaculizarla.
7. La curiosidad, la creatividad y los procesos de pensamiento de alto nivel son estimulados por tareas de aprendizaje auténticas y relevantes, con un grado de dificultad óptimo y novedoso para cada estudiante.

III. Factores del desarrollo. Las capacidades para el aprendizaje maduran a lo largo de la vida. El estudiante aprende mejor cuando lo que se le enseña es apropiado a su nivel de desarrollo, lo puede disfrutar, le resulte interesante y represente un reto.

8. El aprendizaje se rige conforme a estadios del desarrollo físico, intelectual, emocional y social. Todos ellos están en función de los factores genéticos y ambientales.

IV. Factores personales y sociales. Todos aprenden de los demás y pueden ayudarse compartiendo las perspectivas individuales. Una relación positiva entre maestros y alumnos es la base para lograr un ambiente de aprendizaje efectivo.

9. Las interacciones sociales y la comunicación con los demás en un ambiente flexible y de diversidad facilitan el aprendizaje.
10. El aprendizaje y la autoestima se ven reforzados cuando se establecen relaciones respetuosas con los demás, y cuando éstos aprecian y aceptan el potencial y los talentos únicos. La autoestima y el aprendizaje se refuerzan mutuamente.

V. Diferencias individuales. Las personas aprenden diferentes cosas, a diferente ritmo y de diferente manera. Este aprendizaje está en función del medio ambiente y de la herencia. A partir de estos dos pilares, las personas crean sus propios pensamientos, creencias y comprensión del mundo.

11. Aunque los principios básicos del aprendizaje, la motivación y la instrucción efectiva son aplicados a todos los educandos, cada uno de ellos tiene diferentes capacidades y preferencias en cuanto a las estrategias de aprendizaje debido al medio ambiente y a la herencia.
12. Las creencias, los pensamientos, las interpretaciones dadas a los estímulos novedosos y la experiencia previa en general (colegio, casa, cultura y comunidad), son las bases sobre las cuales se construye el desarrollo cognitivo, emocional y social de un niño.

Ambos enfoques (instrucción diferenciada y aprendizaje centrado en el alumno) consideran que así como existe diversidad en los alumnos los recursos que se tuvieran a la mano fueran también variados. Los maestros no deben limitarse a la antigua práctica del discurso educativo, el pizarrón y el material impreso. A pesar de que no hay una receta respecto a qué hacer y cuándo hacerlo, en los siguientes módulos se ofrecen algunas posibilidades que responden a las necesidades diferentes de los alumnos. Entre ellas encontrará: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, método de caso, mapas conceptuales, lluvia de ideas, debate, discusiones grupales, análisis de textos y ensayos, manejos de medios para la enseñanza y el aprendizaje.

4. LA PROPUESTA DE LA INCLUSIÓN DE UNA SESIÓN MEDIANTE EL EMPLEO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Conceptualizar la clase desde la perspectiva del *aprendizaje colaborativo* supone para los alumnos una tarea interesante, caracterizada por actividades de responsabilidad y ayuda mutua, y para el docente, una forma innovadora de estructurar la sesión mediante la cual los estudiantes desarrollarán aquellas habilidades cognitivas y de convivencia social que les abrirán las puertas a un mundo cada vez más competitivo y cambiante que estipula como reto el trabajo en equipo. El diseño de una clase sobre los cimientos del Aprendizaje Colaborativo de ninguna manera supone una inversión económica adicional al estilo convencional, requiere exclusivamente de la *capacidad creadora* del docente que pone a disposición de sus estudiantes su potencialidad profesional. Las fases a considerar para el diseño de una sesión estructurada con miras a lograr aprendizaje colaborativo son las siguientes:

La presente propuesta esta fundamentada en los resultados obtenidos del estudio y del análisis del contenido de las teorías del AC. Sobre la base de estos requerimientos, propusimos esquemáticamente los siguientes objetivos a desarrollar:

<p>1. Desarrollar el AC en distintas áreas para: (1) adquirir la capacidad de leer y entender una segunda lengua; (2) comprender, identificar y utilizar conceptos científicos, tecnológicos y matemáticos en la vida diaria; y (3) adquirir el dominio de un área del conocimiento.</p>	<p>2. Desarrollar las siguientes capacidades: (1) cognitivas para el diseño y desarrollo de proyectos, para la abstracción, síntesis y análisis, para transferir el conocimiento entre contextos, y para reunir, organizar, relacionar, guardar y utilizar información; (2) sociales para formar, desarrollar y participar en organizaciones sociales y en grupos de trabajo; y (3) para ser creativos, tener autoestima y autocrítica y para tomar decisiones en la vida privada y pública.</p>	<p>3. Desarrollar valores en relación al trabajo, a la integración de la familia y la sociedad, a la responsabilidad personal y a la democracia. Valores que permitan acrecentar la solidaridad y el respeto por los derechos, opiniones e ideologías de los demás.</p>
--	--	---

Se considera que estos objetivos pueden y deben cumplirse con la mayoría de las asignaturas y como estrategia con todos los estudiantes. La constante del cambio, diversidad de grupos y la incertidumbre existentes en los nuevos mercados de trabajo requiere habilidades que exigen una formación formal prolongada –nueve o diez años de escolaridad – que brinde al alumno la capacidad de captar el mundo circundante, ordenar sus impresiones, comprender las relaciones entre los hechos que observa y actuar en consecuencia.

La principal motivación o estímulo para realizar esta propuesta se basa: *en el mejoramiento gradual que deben poseer las instituciones y universidades en la actualidad para la enseñanza diversa y de los futuros profesionales que van a insertarse socialmente en España.*

4.1. Metodología de Implementación:

Se pueden asumir diferentes escenarios para la implementación del trabajo colaborativo. A continuación se muestran a manera de ejemplo de las diferentes metodologías que pueda abordar la Directiva, en función de responder a las expectativas de sus alumnos.

- Talleres con objetivos específicos sobre AC para adiestramiento de los docentes
- Inclusión de estas estrategias en los nuevos pensa de estudio

4.2. Programa de implementación

Para la implementación de la propuesta se considera necesario demostrar la manera en como se pueden incluir los temas de AC.

1. *Elección del tema a tratar.* Se refiere simplemente a elegir la clase, unidad, lección o tema correspondiente. Una buena sugerencia consiste en escoger un tema realmente conocido por el maestro para introducirse en el empleo de esta metodología.

2. *Distribución de los recursos humanos y materiales.* Supone complementar los siguientes indicadores:

Número de estudiantes por equipo:
Se recomienda trabajar con un número que varía de dos a cuatro alumnos.
Distribución de alumnos en los equipos:
Son preferibles los grupos heterogéneos en cuanto a nivel académico e intereses permitiendo que los alumnos tengan acceso a diversas perspectivas y formas de resolver problemas.
Disposición física del salón:
Las sillas, mesas o escritorios deben colocarse en círculo de manera tal que permitan a los integrantes trabajar cara a cara a fin de facilitar la interacción. Y de manera que puedan ver al maestro.
Preparar el material:
Disponer los recursos que se emplearán: fichas de trabajo, equipo, utensilios, herramientas, hojas de respuesta, etc.
Asignar los roles:
Se trata de diseñar un rol para cada uno de los integrantes ya que en la medida en que colaboran se sentirán responsables del resultado del trabajo. Y se evita que algunos alumnos adopten una actitud pasiva ante el grupo. (Johnson y Johnson, 1999)

Asignar roles a los alumnos es una de las maneras más eficaces de asegurarse de que los miembros del grupo trabajen juntos sin tropiezos y en forma productiva. Los roles se clasifican según su función:

a.- *Roles que ayudan en la conformación del grupo:*

Supervisor del tono de voz (controla que todos los miembros hablen en voz baja).
Supervisor del ruido (controla que todos los compañeros se muevan entre los grupos sin hacer ruido)
Supervisor de los turnos (controla que los miembros del grupo se turnen para realizar la tarea asignada)

b.- *Roles que ayudan al grupo a funcionar (es decir, que ayudan al grupo a alcanzar sus objetivos y a mantener relaciones de trabajo eficaces)*

Encargado de explicar ideas o procedimientos (transmite las ideas y opiniones de cada uno).

Encargado de llevar un registro (anota las decisiones y redacta el informe del grupo).

Encargado de fomentar la participación (se asegura de que todos los miembros del grupo participen).

Observador (registra la frecuencia con que los miembros del grupo adoptan las actitudes deseadas).

Orientador (orienta el trabajo del grupo revisando las instrucciones, reafirmando el propósito de la tarea asignada, marcando los límites de tiempo y sugiriendo procedimientos para realizar la tarea con la mayor eficacia posible).

Encargado de ofrecer apoyo (brinda apoyo verbal y no verbal mediante la consulta y el elogio de las ideas y las conclusiones de los demás).

Encargado de aclarar/parafrasear (reformula lo que dicen otros miembros para clarificar los puntos tratados).

c.- Roles que ayudan a los alumnos a formular lo que saben e integrarlo con lo que están aprendiendo

Compendiador o sintetizador (reformula las principales conclusiones del grupo o lo que se ha leído o analizado, del modo más completo y exacto que le sea posible, sin hacer referencia a ninguna nota ni al material original)

Corrector (corrige cualquier error en las explicaciones de otro miembro o resume y complementa cualquier dato importante que haya sido omitido)

Encargado de verificar la comprensión (se asegura de que todos los miembros del grupo sepan explicar como se llega a determinada respuesta o conclusión)

Investigador/mensajero (consigue el material necesario para el grupo y se comunica con los otros grupos de aprendizaje y con el docente)

Analista (relaciona los conceptos y las estrategias actuales con el material previamente estudiado y con los marcos cognitivos existentes)

Generador de respuestas (produce y pone a consideración del grupo otras respuestas factibles además de las primeras que aportan los miembros)

d.- Roles que ayudan a incentivar el pensamiento de los alumnos y a mejorar su razonamiento

Crítico de ideas, no de personas (cuestiona intelectualmente a sus compañeros criticando sus ideas, al mismo tiempo que les transmite su respeto en cuanto a personas)

Encargado de buscar fundamentos (les pide a los miembros del grupo que fundamenten sus respuestas y conclusiones con hechos y razonamientos)

Encargado de diferenciar (establece las diferencias entre las ideas y los razonamientos de los miembros del grupo para que todos entiendan y sopesen los diversos puntos de vista)

Encargado de ampliar (amplía las ideas y conclusiones de los miembros del grupo agregando nueva información o señalando consecuencias)

Inquisidor (hace preguntas profundas que conducen a un análisis o profundizan la comprensión)

Productor de opciones (va más allá de la primera respuesta del grupo y genera varias respuestas factibles entre las cuales optar)

Verificador de la realidad (verifica la validez del trabajo del grupo en función de las instrucciones, del tiempo disponible y del sentido común)

Integrador (integra las ideas y los razonamientos de los miembros del grupo en una única posición en la que todos puedan concordar) (Johnson y Johnson, 1999, p. 56)

4. *Supervisión y asesoría.* Consiste en monitorear la actividad grupal de los alumnos:

- El maestro debe pasearse por el área de trabajo supervisando que los alumnos trabajen en torno a los objetivos académicos y sociales propuestos.
- Puede animarlos a realizar su trabajo, puede también hacer preguntas a fin de determinar si se está cumpliendo con el trabajo individual.
- Puede evaluar la participación, la toma de decisiones, las formas de expresión que emplean los estudiantes para comunicarse, si en algún equipo se presenta alguna participación dominante o pasiva, si se desempeñan los roles.
- Conviene hacer aclaraciones que hagan falta, si se percata de dudas o confusiones por parte de los grupos de trabajo.
- Para optimizar su función, puede diseñar escalas de valoración por grupo, a manera de registrar los indicadores de desempeño que considere oportunos.(Johnson y Johnson, 1999)

5. *Evaluación* No sólo se refiere a la valoración del grado en que se cumplieron los objetivos sino a la consideración por parte de los integrantes del equipo sobre la manera en que funcionaron como tal.

- Los alumnos al finalizar la actividad pueden comentar qué áreas de oportunidad detectan en su funcionamiento; el grado de participación, cohesividad, reforzamiento, actitudes de colaboración etc.
- El docente por su parte puede realizar también una actividad evaluadora sobre el desempeño de la sesión, los resultados de las calificaciones, el funcionamiento de los equipos, la madurez que van adquiriendo en relación al desempeño de habilidades sociales, son sólo algunos de los indicadores que pueden arrojarle información sobre la clase.(Johnson y Johnson, 1999)

Es muy importante que al trabajar mediante el aprendizaje colaborativo el docente observe muy de cerca el desempeño de sus alumnos en los diferentes grupos, ya que esto le permite identificar posibles modificaciones a los planes de clase o posibles conflictos o dificultades que pudieran surgir en clases posteriores. Una vez diseñada la sesión es conveniente proceder de acuerdo a las siguientes etapas:

-
- (i) Reunión general en la que el docente explica la tarea a realizar, los objetivos académicos y sociales que se esperan alcanzar; las especificaciones para la evaluación, el tiempo disponible, las características de la tarea, los criterios para la integración de los equipos, en fin toda aquella información que sea necesaria. (ii) Formación de los equipos de trabajo. (iii) Entrega y distribución de los materiales y (iv) Evaluación.
-

La aplicación asidua del *aprendizaje colaborativo* como técnica instruccional, contribuye a la formación del futuro profesionalista que habrá de desempeñarse en colaboración permanente con la construcción de las realidades económicas, sociales y humanas que le corresponderán vivir.

5. CONCLUSIONES

- El aprendizaje colaborativo tema central del trabajo, como recurso didáctico, acude al principio de la socialización del conocimiento que recava la capacitación de los estudiantes para realizar actividades en conjunto a fin de desarrollar la solidaridad y el intercambio. Esto es básico para lograr el éxito en grupos divergentes.
- Este tipo de aprendizaje, refiere la planeación previa de la clase, teniendo claros los objetivos educativos que desea lograr, implica además el uso de estrategias de aprendizajes no convencionales o tradicionales, significa hacer uso del carácter activo del estudiante y el grupo, esto conlleva a que el profesor tenga una mayor dosis de creatividad. Se requiere más que un profesor un facilitador del proceso.
- El hecho de rediseñar o reformular las prácticas docente nos presenta muchas formas de estrategias y desde luego todo depende de la creatividad del profesor pero todas comparten las siguientes características: el desarrollo del autoaprendizaje , la autoevaluación , el aprendizaje amplio y profundo de los conocimientos , el compromiso con la comunidad y con el país, las actividades de aprendizaje colaborativo, el profesor como facilitador y guía; el alumno activo y colaborativo y el replanteamiento de las actividades a desarrollar en el salón de clase y la variedad de procesos didácticos.
- Las relaciones colaborativas de aprendizaje tienen que tener varias características. La interactividad, es una de las más importantes, ya que no puede haber aprendizaje colaborativo, AC, sin la interacción de las partes. El aprendizaje se produce en la intervención entre dos y más, mediado por un intercambio de opiniones y puntos de vista. La importancia de esta interacción no es la cantidad de intercambios e intervenciones que se produzcan, sino el grado de influencia que tiene la interacción en el proceso cognitivo y de aprendizaje del compañero.
- En el aprendizaje colaborativo se produce un alto nivel de éxito entre los estudiantes por el proceso cognitivo que ocurre durante el aprendizaje, cimentado básicamente por el diálogo, por la expansión de las capacidades conceptuales y por el alto nivel de interacción. También se estimula la iniciativa individual, los integrantes del grupo participan con sus habilidades en la toma de decisiones, a la vez que se despierta la motivación de todos los miembros del grupo favoreciendo una mejor productividad.

- Por último es importante verificar lo que dice (Johnson, 1993), quien destaca que el aprendizaje colaborativo: *aumenta la seguridad en sí mismo, incentiva el desarrollo de pensamiento crítico, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, a la vez que disminuye los sentimientos de aislamiento.*
- El docente debe observar muy de cerca el desempeño de sus alumnos en los diferentes grupos, ya que esto le permite identificar posibles modificaciones a los planes de clase o posibles conflictos o dificultades que pudieran surgir en clases posteriores. Una vez diseñada la sesión es conveniente proceder de acuerdo a las siguientes etapas: reunión general en la que el docente explica la tarea a realizar, los objetivos académicos y sociales que se esperan alcanzar; las especificaciones para la evaluación, el tiempo disponible, las características de la tarea, los criterios para la integración de los equipos, en fin toda aquella información que sea necesaria.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUFFEE, K., (1995): "Sharing our toys- Cooperative learning versus collaborative learning". *Change*, Jan/Feb, 1995 pp12-18
- BRUNNER, J (2000): *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Documento en línea. Documento de trabajo presentado al Seminario sobre prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, Santiago de Chile. Disponible: http://www.unesco.org/education/ed-01/PORMEDLAC_VII.pdf Consulta: 2003, Noviembre 12
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R.T. y STANNE, M. B. (2000): *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis* University of Minnesota Disponible: <http://www.cooperation.org/pages/cl-methods.html> Consulta: 2005, Noviembre 12
- DILLENBOURG P. (1999): What do you mean by collaborative learning? In P. DILLENBOURG (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (pp.1-19). Oxford: Elsevier Chapter 1 (Introduction) What do you mean by 'collaborative learning'? Pierre Dillenbourg. University of Geneva, Switzerland
- DRISCOLL, M.P. y VERGARA, A. (1997): Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro, en *Pensamiento educativo*, 21. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica.

- GROS, B. (2002): Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 328, 225-247.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1999): *El aprendizaje colaborativo en el aula*. Argentina: Paidós Educador.
- JOHNSON D. y JOHNSON, R. (2001): The Cooperative Learning Center. University of Minnesota. Extraído el 5 febrero 2001, de <http://www.cooplearn.org/index.html>
- FELDER, R (2000). Active and cooperative learning. The North Carolina State University. Disponible en: http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Cooperative_Learning.html
- HALL, T. (2002): *Differentiated instruction*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved [insert date] from: http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html
- MCCOMBS, B WHISLER, J (2000): *La clase y la escuela centradas en el aprendiz: estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona, Paidós
- PANITZ, T (1997): *Collaborative versus cooperative learning comparison of the two concepts which Hill help us understand the underlying nature of interactive learning*. *Cooperative Learning and College Teaching* [art en línea]. Vol. 8, n.82. [Enero.15 de 2006]. Disponible en: <www.ufv.br/dpe/edu660/textos/t14_aprend_colab_def.rtf>
- PANITZ, T. y PANITZ, P. (1998): Encouraging *the Use of Collaborative Learning in Higher Education*. In J.J. FOREST (ed.) *Issues Facing International Education*, June, 1998, NY, NY: Garland Publishing
- FERREIRO, R. (1998): *El ABC del aprendizaje cooperativo: una alternativa a la educación tradicional*. México: S. E. P.
- SALINAS, J. (2000): *El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación*. En CABERO, J. (ed.) (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis. Pp.199-227
- SHERMAN L. (1996): *Cooperative learning in post secondary education:implication from social psychology for active learning experiences*.*American research assosiation*. Disponible en: <http://miavx1.muohio.edu/~lwsherman/aera906.html>
- TALÍZINA, N. (1992): *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. México: Editorial Angeles.

- TOMLINSON, C. (1995): *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- TOMLINSON, C. (1999): *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- TOMLINSON, C. (2000): Reconcilable Differences? Standards-Based Teaching and Differentiation, Sep 2000, Vol 58, Number 1. Pp 6-11 [Revista en línea]. Disponible en: www.ascd.org/ed_topics/el200009_tomlinson.htm
- TOMLINSON, C., y EDISON, C. (2003): *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, Grades K-5*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- TOMLINSON, C. (2004): *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Tools and strategies for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- TOMLINSON, C. y MCTIGHE, J. (2006): *Understanding by Design and Differentiated Instruction: Two models for student success*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- UNESCO (1998): *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. [Publicación en línea] Disponible: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/pubnovick.pdf/novcario.pdf> (Consulta: 2003, Junio 15)
- VYGOTSKY, L.S. (1999): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN EN AULAS INTERCULTURALES. UN NUEVO RETO EDUCATIVO

Autora: Laura Pablos González

laurapablos@hotmail.com

Área Temática: Interculturalidad

RESUMEN

Hoy en día nadie duda acerca del hecho de ser diferentes, es algo obvio y consustancial al ser humano. Es una de las características de nuestra sociedad, y por lo tanto también del sistema educativo.

La diversidad en las aulas es un hecho, y como tal debe ser aceptado y tratado. Hemos de buscar una respuesta educativa que se adecue a este reto, lo asuma y afronte, que sea capaz de incluir en los centros educativos a alumnado de diversos contextos culturales, sociales y nacionales. Con ello quiero expresar que actualmente, lo habitual es la heterogeneidad; los centros, las aulas, el alumnado, presentan realidades y características que los hace diferentes e irrepetibles. Éstos son aspectos que debemos atender desde el ámbito educativo.

1. INTRODUCCIÓN

Es lógico pensar que a tenor de las circunstancias sociales actuales las necesidades surgidas serán de todo tipo. A continuación me voy a centrar en las educativas, las cuales vienen condicionadas por la manifestación de una serie de aspectos como son:

- Diversidad de estilos de aprendizaje y capacidades para aprender.
- Diversidad de niveles de desarrollo y aprendizajes previos.
- Diversidad de intereses, motivaciones y expectativas.
- Pertenencia a minorías étnicas o grupos sociales desfavorecidos o marginales.
- Pertenencia a grupos sociales desfavorecidos o marginales.
- Diferente escolarización.

A través del siguiente trabajo trataré de exponer algunas de las posibles líneas de trabajo que pueden desarrollarse en este sentido en la etapa de Educación Primaria.

2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL E INCLUSIÓN CULTURAL

La interculturalidad es *“la actitud que, partiendo del respeto por las culturas diferentes, busca y practica el diálogo desde la igualdad (ni desde el paternalismo, ni desde el desprecio) y tiene una visión crítica de todas las culturas, también de la propia”* (Besalú, 2002, 31).

En educación hay tres grandes perspectivas teórico-prácticas de cómo abordar la interculturalidad en la escuela:

- La educación compensatoria
- La educación multicultural
- La educación intercultural.

A continuación me referiré brevemente a cada una de ellas para poder diferenciarlas:

- La educación compensatoria: ésta parte del deseo de conseguir la igualdad de oportunidades desde la asimilación cultural y lingüística. En este caso la función de la escuela será garantizar la transmisión de modelos culturales y sociales. Desde esta óptica, la diversidad cultural se considera un problema, un obstáculo,

que afecta tanto al alumnado minoritario, que deberá superar sus deficiencias, como al mayoritario, que puede ver amenazado su nivel académico y el grado de atención educativa que reciben.

- La educación multicultural: este modelo asume el derecho a la diferencia cultural y da importancia al conocimiento de la cultura y la historia de las minorías para facilitar la comprensión mutua. Se puede afirmar que este modelo da un paso más respecto al anterior en el sentido que hay un acercamiento entre culturas y visiones diferentes, pero no en condiciones de igualdad. Existe el reconocimiento y valoración de las culturas de origen, pero desde un punto de vista folclórico.
- La educación intercultural: este enfoque pretende educar a todo el alumnado para la ciudadanía en el contexto de una sociedad multicultural. Se apoya en la dimensión antropológica de la diferencia. Supone que todas las culturas pueden realizar aportaciones al medio común, en condiciones de igualdad y que la escuela debe transmitir una cultura plural, en la que estén representadas todas las culturas que coexisten en un ambiente determinado.

A la vista de las perspectivas expuestas se plantea la necesidad de ir un paso más allá y tratar de establecer una cuarta, la de la inclusión cultural, la cual interviene de modo directo sobre la tarea educativa. En este sentido: *“Inclusión no es asimilación, no es un acto de integración o subsunción de la diferencia en la cultura dominante de la escuela. La consecución de una escuela inclusiva constituye una tarea profundamente subversiva y transformadora. Pretende una revisión de las formas tradicionales de escolarización que ya no son adecuadas para la tarea de educar a todos los niños. (...) Se reconoce la insuficiencia de las escuelas para los estudiantes de minorías culturales y étnicas, de origen no angloparlante y de las comunidades más perjudicadas de clase trabajadora (la lista puede aumentarse sin dificultad)”* (Ainscow, 2001, 9).

3. INTERCULTURALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. EL ESTADO DE LA SITUACIÓN

En la sociedad actual se hace necesario ir construyendo el proceso intercultural que pretende afectar a nuestro modelo cultural consolidado, en lenguas, costumbres y tradiciones. En esta tarea tienen mucho que ver los centros educativos y todas las personas que en ellos trabajan, ya que tienen que ser parte de la consolidación de este proceso. Sin ellos, y sin los niños es muy difícil estructurar la futura sociedad intercultural.

La educación es la clave para lograr esta sociedad, es el medio para enfrentar las aulas y dirigir sus clases hacia este nuevo contexto social y cultural, el cual tratará de solucionar parte de las causas del actual fracaso, como son:

- El desconocimiento en la escuela de la nueva realidad multicultural.
- La falta de formación del profesorado.
- El desconocimiento del idioma o deficiente escolarización previa.
- El sentimiento de frustración, por parte del profesorado, ante la incapacidad para afrontar la realidad multicultural del aula.

Si hasta aquí he hablado de los motivos que llevan al fracaso educativo, ahora me referiré a las posibles soluciones que hemos de intentar llevar a cabo para atender a estos escolares.

Hasta el momento el remedio otorgado por parte de las administraciones ha pasado por enviar profesores de compensatoria a los centros donde la concentración de inmigrantes es mayor. Esto no sólo no ha facilitado la labor educativa, sino que ha fomentado el problema ya que se ha favorecido la creación de colectivos de inmigrantes, agrupados generalmente por su nacionalidad, en determinados barrios o colegios lo que dificulta la integración de los mismos en la sociedad receptora y no favorece en absoluto la convivencia entre los escolares. A tal situación se une la constante lluvia de críticas a las que se ven sometidos los docentes, son objeto de sátiras constantes por motivos como la falta de interés o la escasa preparación, obviando las circunstancias en que deben desempeñar su trabajo, tales como la carencia de medios, la ratio de alumnos u otros tipos de situaciones que han de atender diariamente en el aula-clase.

Por todo lo anteriormente expuesto, a continuación, presento algunas de las múltiples propuestas que podemos intentar desarrollar con nuestros alumnos.

4. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN. ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

Para comenzar, decir que si pudiéramos partir de una situación ideal sería preciso contar con una serie de premisas como:

- Comenzar a trabajar la Educación Intercultural desde la etapa de Educación Infantil.
- Implicar activamente a todo el profesorado en la elaboración y desarrollo de estas actividades.
- Introducir las actividades en las programaciones de aula, para que sea un trabajo continuo y permanente.
- Contar con el apoyo de los especialistas en Orientación.
- Planificar acciones en las que intervenga toda la comunidad educativa.
- Constatar la necesidad del trabajo en equipo del profesorado con el fin de lograr el cumplimiento efectivo de las actividades, para lo que se necesitan espacios adecuados de reunión y encuentro.

Dicho esto, paso a exponer algunas de las propuestas que pueden ser desarrolladas en nuestras aulas. En todas ellas no se trata de incorporar al currículum nuevos elementos relativos a las minorías culturales presentes en los centros en determinadas áreas, ni de dedicar momentos específicos (sesiones, días, semanas) a realizar actividades relacionadas con la diversidad cultural, sino que el problema nuclear es la representatividad cultural del currículum común. Es necesario que todo el currículum esté impregnado y abierto a la diversidad. El objetivo de una propuesta curricular intercultural debe ser el comprender la realidad desde diversas ópticas sociales, políticas y culturales, el de ayudar al alumnado a entender el mundo desde diversas lecturas culturales y a reflexionar y cuestionar su propia cultura y la de los demás.

“La conclusión es clara: no sirven los currícula paralelos, los currícula diferenciados, porque, entre otras cosas, dejan intacto el currículum hegemónico. El

objetivo es reconstruir el currículum común, que deberá respetar en cualquier caso la parte generalizable del currículum tradicional” (Besalú, 2002, 78).

Desde la perspectiva de la integración de contenidos, podemos ver diversos ejemplos, a partir de la propuesta que hace Besalú (2002, 85-105) y Jordan (1996, 49-64). Los siguientes supuestos podrían ser un ejemplo de cómo abordar la interculturalidad en las diferentes áreas del currículum de una forma integrada.

- La *Lengua* se ha de abordar con un enfoque eminentemente funcional: como medio de comunicación y de representación e interpretación de la realidad. La lengua deja de ser un objetivo en sí misma: lo que importa es la competencia comunicativa. El núcleo de la intervención educativa debe ser la actividad lingüística discursiva: la comprensión oral y escrita (escuchar, leer) y la expresión oral y escrita (hablar y escribir). El aprendizaje se producirá usando la lengua y aproximándola a la realidad cotidiana.
- La *Literatura* puede rescatar obras de otras culturas o que hablan de otras culturas, novelas que tratan temas relacionados con la interculturalidad, las migraciones, la identidad, etc. Debemos dar importancia a las dramatizaciones como forma de expresión, el lenguaje audiovisual, etc. en los que se produce el contacto interétnico y donde las personas de diferentes pueblos, culturas o etnias interactúan. Sería interesante dedicar tiempos para que el alumnado minoritario pueda leer y escribir en su lengua materna producciones diversas (poesías, artículos, etc.).
- En el *área de Lenguas extranjeras* se debe ir más allá de la adquisición de competencias lingüísticas, a fin de conocer las diferentes culturas que representan y de eliminar estereotipos sobre otros pueblos (Jordan, 1996, 52). *“Desde una perspectiva intercultural parece lógico que la diversidad lingüística y cultural se incorpore al currículum escolar para que los alumnos de las minorías vean reconocido y estimado lo que son y aportan a la escuela y para evitar el fracaso escolar y la exclusión. Las investigaciones sociolingüísticas indican que una condición necesaria para que la enseñanza de la lengua mayoritaria sea eficaz es que los alumnos pertenecientes a minorías hayan desarrollado un nivel de competencia lingüística determinado en su lengua materna. Esto además favorecería la comunicación en el ámbito de la familia y propiciaría una imagen positiva de sí mismo. En este sentido, se podría pensar*

en la posibilidad, nada traumática, de introducir lenguas como el árabe dentro de la oferta de lenguas extranjeras para todos los alumnos en algunos centros. Esto, que ya es posible en educación primaria a partir de los diez años, no tendría más que consecuencias positivas en secundaria” (Besalú, 2002, 106).

- En el *área de Ciencias de la Naturaleza* hay que tener en cuenta realmente los conocimientos previos, las preocupaciones y vivencias cotidianas de todo el alumnado y de su entorno, incorporando los aspectos científicos de la agricultura, de la cocina, de las máquinas y de los distintos trabajos, de las enfermedades y de las noticias, así como los problemas de la vida real. Asimismo es conveniente prestar atención a los problemas sanitarios, de alimentación, de transporte, de erosión, energéticos, etc., tal como se producen y se ven en distintas partes del mundo.
- En el *área de Ciencias Sociales* se puede introducir información sobre las culturas y formas de vida propias de las personas pertenecientes a grupos minoritarios y sobre los procesos migratorios, sus causas, relaciones.

“En el área de ciencias sociales, tanto de primaria como de secundaria, no aparecen para nada las aportaciones de los trabajadores, ya que los libros de texto y las guías curriculares reflejan un mundo donde los políticos y los propietarios de las factorías y de los negocios hacen todo el trabajo. En un nivel implícito y subliminal al texto, este material docente hace alusiones irrelevantes a la vida de las clases trabajadoras. El estudio del pasado se reduce a un examen de la ‘vida de los ricos y de los famosos’” (Kincheloe y Steinberg, 1999, 166).

- En el *área de Educación Física* el planteamiento habrá de tener un carácter abierto, fomentando las prácticas deportivas cooperativas y no las competitivas. Convendría rescatar juegos populares y tradicionales de distintos orígenes, juegos de exploración y aventura, la expresión corporal, la dramatización, el baile y la danza, el teatro, etc., los cuales podrían dar muchas posibilidades realmente educativas. En este sentido, también se puede introducir ejercicios lúdico-deportivos propios de otras culturas, enriqueciendo así las formas de alcanzar los mismos objetivos básicos de esta área.

- En *Educación plástica y visual*, la utilización del análisis del lenguaje icónico, nos permitirá, por ejemplo, descubrir y analizar las imágenes de la publicidad, de la televisión o los periódicos, el cómic, los videojuegos, etc., reflexionando sobre la realidad que nos ofrecen y el papel que cumplen en mantener los estereotipos.
- En el *área de Música*, en cuanto medio de comunicación y lenguaje entre los seres humanos y como fuente de experiencias estéticas y gozosas, se puede partir de los gustos y aficiones del alumnado de nuestras aulas. Esto supondrá valorar y respetar el gusto musical de todas las personas.
- En el *área de Matemáticas*, hay que tener en cuenta que es la más parecida a las áreas que se trabajan en otras escuelas; que es un área que, a pesar de estar mediatizada por la lengua, tiene un lenguaje propio y universal.

5. CONCLUSIONES

A partir de lo expuesto nos encontramos con una serie de ventajas extraídas de esta forma de trabajo. Entre ellas destaco:

- Se adapta la enseñanza a la diversidad del alumnado, ayudando a superar las dificultades que suelen existir para que el profesor de apoyo colabore con el tutor dentro del aula.
- Distribuye las oportunidades de protagonismo, incluso en contextos muy heterogéneos, dando al alumnado un papel más activo en su propio aprendizaje.
- Mejora la autoestima, la capacidad de comprensión y respeto hacia quienes nos rodean.
- Desarrolla la capacidad empática, de situarse en la perspectiva del otro y aumenta la cohesión social y la colaboración en el grupo.
- Supone un incremento en las expectativas y del rendimiento académico, proporcionando experiencias satisfactorias de interacción en igualdad.
- Desarrolla el sentido de la responsabilidad y enseña a resolver conflictos y a desarrollar la tolerancia.
- Favorece una actitud activa hacia el aprendizaje y motiva hacia el aprendizaje.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AINSCOW, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- BESALÚ COSTA X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- CONNELL, R.W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. y BARAJA, A. (1993): *Interacción educativa y desventaja socio-cultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- ESSOMBA, M.A. (Coord.). (1999): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultura*. Barcelona: Graó.
- GAIRÍN, J. (1999): Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En LORENZO, M., ORTEGA, J.A. y CORCHÓN, E. *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (Vol. I, 47-91). Granada: ED.INVEST y G.E.U.
- GIMENO, J. (1993): ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? En GIMENO, J. y PÉREZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (171-222). Madrid: Morata.
- ILLÁN, N. y GARCÍA, A. (1997): *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe.
- JORDAN, J.A. (1996): *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- KENNETH GALBRAITH, J. (1992): *La cultura de la satisfacción. Los impuestos, ¿para qué? ¿Quiénes son los beneficiarios?* Barcelona: Ariel.
- KINCHELOE, J.L. y STEINBERG, S.R. (1999): *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004): *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- MARTÍN ROJO, L. (Dir.). (2003): *¿Asimilar o Integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: MECD-CIDE.
- NASH, M. (1999): Prefacio. En KINCHELOE, J.L. y STEINBERG, S.R. *Repensar el multiculturalismo* (9-17). Barcelona: Octaedro.

IL METODO FEUERSTEIN-PROGRAMMA DI ARRICCHIMENTO STRUMENTALE. PROPOSTE PRATICHE NELLA SCUOLA ROMENA

Autor: Daniel Mara

Universita "Lucian Blaga" Sibiu (Romania)

danielmara11@yahoo.com

Área Temática: Interculturalidad

1. IL METODO FEUERSTEIN

Il metodo Feuerstein ha come scopo principale il potenziamento delle capacità mentali basato sul principio che l'intelligenza non è un fattore predeterminato e stabile ma un elemento passibile di evoluzione. Feuerstein esplicita le condizioni che permettono il potenziamento delle capacità mentali fornendo indicazioni riguardanti l'ambiente in cui operare, l'approccio educativo da instaurare e predisponendo esercitazioni pratiche, utili al superamento di eventuali carenze cognitive.

2. PROGRAMMA DI ARRICCHIMENTO STRUMENTALE

Il Programma di Arricchimento Strumentale elaborato da Reuven Feuerstein si pone come obiettivo: „Accrescere la modificabilità per orientare le persone verso una maggiore efficienza ed una maggiore capacità d'adeguamento del proprio comportamento alle diverse situazioni che la vita propone”.

Con il Programma di Arricchimento Strumentale si solidificano e si rendono duraturi i progressi ottenuti e si prosegue nel cammino di una sempre maggiore modificabilità e di una sempre migliore utilizzazione del proprio potenziale d'apprendimento. Salvo in situazioni particolari non é necessario far precedere l'attività del Programma di Arricchimento Strumentale da un'analisi fatta con il test dinamico in quanto le esercitazioni proposte dai PAS sono varie e graduale e permettono, comunque, sia di colmare eventuali lacune che di potenziare tutte le funzioni cognitive. Va, in ogni caso, sottolineato che é la costituzione di un ambiente attivo modificante l'elemento essenziale che può condurre ad effettivi progressi nello sviluppo delle persone con cui si opera.

Lo scopo è correggere o potenziare le funzioni cognitive attraverso una serie di attività che affrontano in maniera sistematica i vari aspetti del pensiero. Si parte da una serie di esercizi che servono sia per un effettivo e graduale miglioramento delle prestazioni richieste dagli esercizi stessi, miglioramento che ha una ricaduta positiva su tutte le attività del ragazzo, sia come base per una riflessione sul proprio modo di affrontare il lavoro e, di conseguenza, per intavolare una discussione di gruppo sulle rispettive strategie di lavoro, trascendendo dalla situazione attuale per collegarsi al mondo degli studi, degli hobbies, della vita quotidiana.

L'obiettivo primario di accrescere la modificabilità viene raggiunto attraverso sei sotto-obiettivi che sono:

- Correggere le funzioni carenti nel processo mentale, cognitivo ed affettivo dell'individuo attraverso la presentazione di una serie di esercizi che richiedono l'utilizzo di processi mentali sempre più sofisticati.
- Orientare e creare la struttura del programma insegnando i concetti di base, il lessico, le operazioni mentali e le relazioni necessarie sia a risolvere gli esercizi del PAS sia a risolvere i problemi che la vita, in generale, può porre.
- Suscitare una motivazione intrinseca di consolidamento delle funzioni cognitive attraverso la formazione di regole di approccio al lavoro ed alla creazione di un bisogno interiore.
- Creazione di una motivazione intrinseca all'esercizio.
- Produrre l'esperienza di "insight" attraverso la riflessione sulle cause del successo o dell'insuccesso in un determinato compito e riguardo la capacità di applicare in diversi contesti i principi e le strategie acquisite tramite l'applicazione del PAS.
- Facilitare la costruzione di un'immagine di sé come di una persona capace di creare informazioni, di dare inferenze, di produrre idee nuove e di agire consapevolmente, cambiando il ruolo del soggetto da passivo ricettore e riproduttore di dati a produttore consapevole delle proprie capacità di creazione e di estrapolazione di informazioni.

Reuven Feuerstein esplicita le condizioni che permettono la modificazione positiva e fornisce indicazioni riguardanti l'ambiente in cui operare, l'approccio educativo da instaurare e predisponendo esercitazioni pratiche, utili all'individuazione ed al superamento di eventuali carenze cognitive.

I concetti di **potenziale d'apprendimento**, di **modificabilità cognitiva** e di **mediazione** sono alla base della sua teoria psicologica.

Per **modificabilità cognitiva** si intende la capacità degli esseri umani di cambiare la struttura stessa del loro funzionamento cognitive con lo scopo di adattarsi alle situazioni che si evolvono nel corso della vita. La modificabilità è soprattutto il risultato di una serie di atti volontari e consapevoli che possono e, in alcuni casi devono, essere guidati da una persona esterna. L'organismo umano, esposto ad un'esperienza di apprendimento mediato, è in grado di modificare in maniera stabile il proprio stile cognitivo, cioè le proprie funzioni di base quali, ad esempio, memoria, capacità attentiva, comportamento comparativo; discostandosi in maniera anche significativa, dallo sviluppo atteso.

Il **potenziale d'apprendimento** è un insieme di comportamenti virtuali latenti che richiedono un certo impegno per essere resi manifesti. Ma la mente umana non si limita ad avere un potenziale latente, comunque precostituito, che può essere reso manifesto; le sue possibilità sono molto maggiori. Attraverso il mediatore possono essere costituite capacità che, da sole, non sarebbero esistite. Le modalità con cui la mente si modifica positivamente costituiscono la **propensione all'apprendimento**.

Il **funzionamento** è la parte di potenziale messa in atto, cioè resa manifesta, osservabile dall'esterno. L'esistenza di un divario tra potenziale e funzionamento è la prassi.

Per **mediazione** si intende quell'intervento, intenzionale ed attivo, che l'educatore offre alle persone con cui interagisce con l'obiettivo di sviluppare al meglio le loro potenzialità e di portarli gradatamente a raggiungere un livello di autonomia quanto più possibile piena e completa. E' l'investimento, l'energia necessaria a trasformare il potenziale in funzionamento e per creare possibilità nuove d'apprendimento.

Secondo la teoria della modificabilità e della mediazione, all'origine delle funzioni mentali più elevate troviamo il processo di apprendimento in cui il ruolo dell'educatore è fondamentale. La modalità di interazione tra ambiente-educatore-bambino è alla base della

maggior parte dei cambiamenti strutturali che intervengono nell'apparato cognitivo umano. Il mediatore deve essere in grado di individuare, scegliere, predisporre alcuni degli stimoli che raggiungono il bambino, in modo tale da farli diventare accessibili alla sua comprensione. Evidentemente l'educatore non si porrà come una barriera tra il bambino ed il mondo esterno, filtrando tutto ciò che dall'ambiente giunge al fanciullo, il suo ruolo è proprio quello di individuare gli stimoli che hanno bisogno di essere adattati al bambino per renderli da lui utilizzabili nel migliore dei modi, e di focalizzare l'attenzione del bambino stesso sui dati rilevanti, suscitando in lui attenzione, presa di coscienza, consapevolezza. L'obiettivo finale di un buon mediatore è quello di scomparire, cioè di portare il soggetto a raggiungere un'autonomia tale da non aver più bisogno di essere guidato dall'esterno.

Nell'esperienza di apprendimento mediato è basilare che le persone che si occupano del bambino siano consapevoli del ruolo che coprono, ed agiscano seguendo alcuni criteri di mediazione che condizionano positivamente le capacità del bambino stesso di modificare strutturalmente il suo potenziale cognitivo. Alcuni di questi criteri sono:

La mediazione di intenzionalità e reciprocità è quella costante consapevolezza nell'interazione che spinge il mediatore a cercare diversi modi per facilitare la trasmissione dei concetti e delle strategie d'apprendimento. *Il mediatore mette in pratica l'intenzionalità quando guida l'interazione verso l'obiettivo, selezionando, mettendo in rilievo ed interpretando alcuni stimoli.* La reciprocità si verifica quando c'è una buona risposta da parte del soggetto e l'indicazione che è recettivo e coinvolto nel processo di apprendimento. La reciprocità è un aspetto essenziale nello sviluppo del bambino: egli realizza che le sue azioni possono essere determinanti nell'interazione con il mondo.

La mediazione della trascendenza compare quando il mediatore fa in modo che un'esperienza di apprendimento mediato si stacchi dal contesto nel quale si è prodotta e ne superi i fini immediati in favore di scopi più lontani, allargando e diversificando il sistema di bisogni del soggetto. *L'obiettivo della trascendenza è di promuovere l'acquisizione di principi, concetti e strategie che possono essere generalizzate ed utilizzate in situazione diverse da quella presente.*

La mediazione del significato è ciò che arricchisce un'esperienza al di là del suo senso immediatamente evidente. Si realizza quando il mediatore trasmette il significato e gli obiettivi di un'attività mostrando interesse e coinvolgimento emotivo. I bambini non

imparano solo per concetti ma per emozioni ed affetti. *Senza una profonda comprensione dell'ambiente in cui si è inseriti, non si può rispondere agli stimoli esterni, nè per accettarli, nè per rifiutarli, nè per modificarli.*

La mediazione del sentimento di competenza aiuta a rendere consapevole il ragazzo di quanto egli sa già, del percorso che è già stato in grado di compiere, permettendogli, in tal modo, di utilizzare al meglio le sue competenze e fornendogli, contemporaneamente, la consapevolezza che egli "può" che è in grado di proseguire nel suo cammino. *Il soggetto viene posto nelle condizioni di realizzare che, se anche incontrerà difficoltà, possiede gli strumenti per superarle* come ha già fatto in precedenza. E' un aiuto sia cognitivo che relazionale, in quanto insieme alla consapevolezza delle competenze possedute, fornisce l'energia necessaria ad esporsi, a „mettersi in gioco” perchè si evidenzia che la possibilità di successo esiste realmente.

La mediazione di regole di comportamento. Indispensabile a fare in modo che ad ogni attività venga dedicato tempo ed energia sufficienti, che nulla venga affrontato con superficialità e nulla venga dato per scontato. Mediare il controllo del comportamento può essere paragonato al fatto di installare un semaforo: la luce rossa ha il compito di fermare comportamenti impulsivi che porterebbero a buttarsi a capofitto in una situazione o in un'attività senza le dovute attenzioni, la luce gialla richiama la necessità di cautela e riflessione, la luce verde incoraggia ad agire, stimolando chi si fermerebbe in eterno ad aspettare „il momento buono” per mettersi in moto. La regolazione del comportamento porta all'equilibrio tra la tendenza all'immobilismo da una parte e quella ad agire a vuoto senza nè regole nè pianificazione nè obiettivi dall'altro.

La mediazione del senso di condivisione. E' la capacità di saper condividere esperienze, sentimenti e pensieri con gli altri, quando ciò può essere utile per affrontare e risolvere insieme i problemi, creando una competenza maggiore e collettiva. La mediazione del senso di condivisione è collegata all'interdipendenza tra mediatore e soggetto e tra gli individui in genere. *E' il reciproco bisogno di cooperazione a livello affettivo e cognitivo.* La condivisione sviluppa empatia attraverso l'interazione sociale. Feuerstein ritiene che sia uno degli elementi alla base del nostro comportamento sociale.

Individualità e differenziazione psicologica. Ogni essere umano possiede una personalità e delle caratteristiche sue che bisogna conoscere e rispettare se si desidera

entrare realmente in contatto con lui. Il mediatore deve essere consapevole delle differenze che esistono tra le diverse persone, differenze legate ad esperienze pregresse, abilità personali, stili comportamentali, motivazioni, emozioni; riconosce e valorizza le diversità esistenti tra le diverse culture. Attraverso la mediazione dell'individualizzazione, *il mediatore, promuovendo il senso di „unicità” del soggetto e puntando all'autonomia e all'indipendenza, lo incoraggia a raggiungere il suo personale potenziale.*

Un altro concetto basilare è quello di **funzione cognitiva**, termine con cui Feuerstein indica gli elementi basilari del pensiero umano.

La carenza di esperienze d'apprendimento mediato determinano funzioni cognitive insufficientemente sviluppate o scarsamente organizzate oppure utilizzate in modo parziale e/o disorganico.

Se, per praticità di lavoro, vogliamo schematizzare, possiamo presentare le funzioni cognitive suddivise in tre fasce: **input** (relative alla raccolta delle informazioni che dall'ambiente giungono alla mente) **elaborazione** (relative al lavoro eseguito dalla mente sulle informazioni stesse per utilizzarle nella soluzione dei problemi) **output** (relative alle modalità di comunicazione all'esterno delle soluzioni ottenute nella fase di elaborazione). La nostra mente possiede queste capacità in misura maggiore o minore a seconda di innumerevoli fattori tra i quali il fatto che siano state sollecitate in maniera adeguata. Una funzione cognitiva poco utilizzata può essere carente o, addirittura assente.

Può forse sembrare strano che una persona positiva come Feuerstein metta in evidenza le carenze invece di ciò che è ben funzionante. E' una deliberata scelta per stimolare il mediatore ad intervenire per colmare le lacune: le carenze non sono irreversibili e la loro reversibilità è stata più volte dimostrata. Inoltre è più facile rendersi conto delle carenze in quanto un ragionamento non completo o non preciso è determinato proprio da ciò che non ha funzionato, dagli elementi che non sono risultati adeguati alle richieste; ciò che funziona passa quasi inosservato. E' come l'aria che respiriamo: ci accorgiamo di lei quando non è buona o quando ci manca.

Per questo motivo Feuerstein, per praticità di esposizione e di intervento, ha classificato le funzioni cognitive evidenziando le loro carenze e le ha definite "funzioni cognitive carenti". E' chiaro che in qualunque persona, anche se a basso livello di astrazione, solo una parte delle funzioni cognitive è carente; la sua stessa sopravvivenza è determinata

dalla presenza di tutta una serie di abilità esistenti e ben funzionanti.

Le funzioni cognitive carenti, suddivise nelle tre fasce, sono:

Input

- Funzioni cognitive carenti in input provocano alterazioni quantitative e qualitative a livello della raccolta dei dati: il ragionamento si baserà su dati insufficienti e/o errati di conseguenza non potrà che fornire risposte inadeguate.
- Percezione vaga e insufficiente
- Comportamento esplorativo non sistematico, impulsivo e non pianificato
- Carezza o insufficienza di strumenti verbali ricettivi che influenzano la discriminazione
- Carezza o difetto di orientamento spaziale, mancanza di sistemi di riferimento stabili che ostacolano la determinazione dell'organizzazione dello spazio in maniera topologica ed euclidea
- Carezza o insufficienza di concetti di tempo
- Carezza o insufficienza di permanenza delle costanti (misura, forma, quantità, orientamento)
- Carezza di bisogno di precisione nella raccolta dei dati
- Incapacità di considerare contemporaneamente due o più fonti d'informazione (il che fa in modo che si manipolino i dati separatamente e non come un insieme organizzato).

Elaborazione

Funzioni carenti in fase di elaborazione compromettono l'utilizzazione delle informazioni raccolte nella fase di input, anche se la raccolta era stata efficace.

- Incapacità di percepire l'esistenza di un problema e di definirlo
- Incapacità di distinguere i dati rilevanti da quelli irrilevanti al momento della

definizione del problema

- Carezza di comportamento comparativo spontaneo o limitazione del suo esercizio a causa di un sistema di bisogni ridotto
- Ristrettezza del campo mentale
- Comprensione episodica della realtà
- Carezza o insufficienza di bisogno di ragionamento logico
- Carezza di interiorizzazione
- Carezza di pensiero inferenziale e ipotetico
- Carezza o insufficienza di strategie per verificare le ipotesi
- Carezza o insufficienza di capacità di definire il quadro necessario alla soluzione di problemi
- Carezza o insufficienza di comportamento di pianificazione
- Carente elaborazione di alcune categorie cognitive dovute al fatto che le nozioni verbali non fanno parte del repertorio verbale dell'individuo a livello recettivo oppure che esse non sono disponibili a livello espressivo
- Carezza o insufficienza di comportamento sommativo
- Carezza o insufficienza a livello di proiezione di relazioni virtuali

Output

Può succedere che dati raccolti in maniera adeguata in fase di input ed elaborati correttamente si traducano in risposte sbagliate se le funzioni sono carenti a livello di output perchè viene compromessa la comunicazione delle soluzioni cui si è giunti nella fase di elaborazione.

- Modalità di comunicazione egocentrica
- Difficoltà a proiettare relazioni virtuali

- Blocco
- Risposta per tentativi ed errori
- Mancanza o insufficienza di strumenti per comunicare risposte correttamente elaborate
- Mancanza o insufficienza di bisogno di precisione e di esattezza nella comunicazione di risposte
- Trasposizione visiva insufficiente
- Comportamento impulsivo e di „passaggio all'atto”

Rispetto all'approccio da adottare nei confronti di situazioni di difficoltà, si può fare una distinzione tra due principi pedagogici contrapposti: uno si basa su un'attitudine passiva accettante e l'altro su un'attitudine attiva modificante. Nel primo caso ci troviamo di fronte alla convinzione che, non potendo incidere in altro modo, è giusto accettare così come è il bambino che presenta gravi limiti di tipo cognitivo e comportamentale, cercando di predisporre per lui un ambiente in grado di assicurargli delle condizioni di vita sicure e confortevoli.

Le basi filosofiche del pensiero di Feuerstein implicano che si debba creare un ambiente in cui prevalga l'attitudine attiva e modificante. Ciò presuppone un investimento di energie e di impegno da parte degli educatori, allo scopo di far emergere le capacità del bambino loro affidato. L'obiettivo è ottenere modalità di funzionamento che portino ad un più elevato livello di ragionamento e, di conseguenza, ad una vita più autonoma e socialmente attiva e gratificante.

La carta cognitiva

Le componenti essenziali di qualunque compito possono essere schematicamente suddivise attraverso alcuni parametri sulla base dei quali si possono analizzare ed interpretare le modalità di lavoro richieste. Nel loro insieme compongono quella che viene definita la carta cognitiva: una specie di „mappa” che prende in considerazione le relazioni esistenti tra le caratteristiche di un compito e le prestazioni di un bambino.

1. Linguaggio

Ogni attività della vita è presentata in una determinata modalità linguistica: verbale, grafica, gestuale, simbolica, numerica o anche una combinazione di più linguaggi diversi. Le modalità con cui viene presentata una prova condiziona in maniera determinante il risultato della prova stessa.

2. Il contenuto intorno al quale l'atto mentale si concentra

Le competenze di una persona rispetto ad un determinato problema sono direttamente legate al contesto culturale in cui è inserito ed alle nozioni pregresse che ha ricevuto. Se viene proposto un compito anche non impegnativo ma che comporta alcune particolari competenze, è possibile che la persona fallisca non per un deficit psichico ma perchè in precedenza non ha acquisito le nozioni necessarie .

3. Le funzioni cognitive coinvolte

Anche se la suddivisione tra input, elaborazione output non è categorica e non esiste una vera interruzione tra le tre fasi dell'atto mentale, risulta molto utile essere in grado di analizzarle separatamente. Isolare una fase aiuta ad evidenziare punti deboli e punti forti delle funzioni cognitive e, di conseguenza, aiuta a localizzare le cause dell'inadeguatezza delle risposte. Ci sono bambini, per esempio, in grado di elaborare perfettamente ma non di raccogliere i dati in maniera corretta e fanno sistematicamente degli errori. Se la prova richiede una raccolta di molti dati sarà un insuccesso, se richiede un grande lavoro di elaborazione su pochi dati di base, il lavoro potrà essere eseguito correttamente.

4. L'operazione cognitiva richiesta dall'atto mentale

L'atto mentale fondamentale necessario per la risoluzione del compito, atto mentale che ha come pre-requisiti una serie di funzioni cognitive strettamente correlate tra di loro. Un atto mentale può essere analizzato secondo le operazioni attraverso le quali un'informazione viene organizzata, compresa, elaborata o utilizzata per fornire a sua volta nuove informazioni.

5. Il livello di complessità definito dal numero di informazioni che bisogna trattare per arrivare alla risoluzione del problema, dall'ordine con cui vengono date e dal livello di astrazione a cui si deve ricorrere per poter risolvere il problema.

6. Il livello di astrazione: cioè la distanza tra l'atto mentale e l'oggetto cui si riferisce.

Un atto mentale centrato su un oggetto percepito fisicamente corrisponde ad un livello di astrazione basso.

7. Il livello di efficienza con il quale l'atto mentale viene richiesto. Il livello di efficienza è composto da elementi che possono essere misurati oggettivamente:

a - velocità con cui operiamo,

b – precisione,

c - sforzo investito.

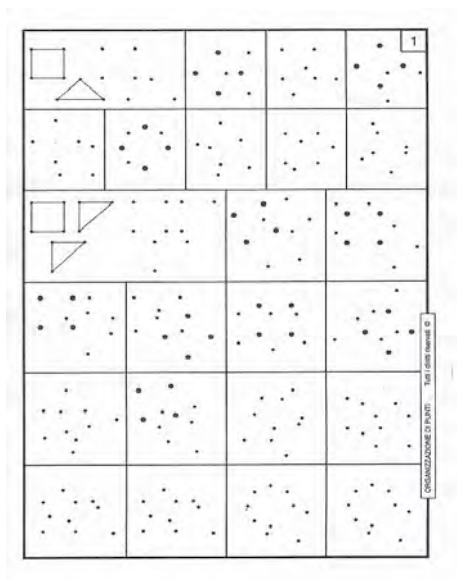
Per essere efficienti occorrono il giusto livello di velocità e precisione e bisogna agire con uno sforzo che non renda esausti.

Il livello di efficienza dipende in grande misura dal consolidamento dei meccanismi richiesti per la soluzione di un compito.

3. POSTE PRATICHE NELLA SCUOLA ROMENA

Organizzazione Punti

O.P. è di solito il primo Strumento P.A.S che viene presentato. I suoi esercizi forniscono ampie opportunità per il raggiungimento dei sotto-obiettivi del Programma, sollecitando molte delle funzioni cognitive coinvolte nell'apprendimento. Risulta, solitamente, molto



motivante e gradito: si presenta sotto vari aspetti lontano dalle prestazioni scolastiche solitamente richieste agli alunni e, pertanto, viene di rado vissuto con disagio da chi ha precedentemente sofferto di insuccessi scolastici; fornisce, al contrario, un valido supporto per potenziare le sue capacità d'apprendimento ed il livello di autostima. Si basa su un test di Rey che è stato adattato per attivare o potenziare le funzioni cognitive necessarie all'apprendimento. La soluzione degli esercizi richiede che vengano proiettate relazioni virtuali per identificare

e disegnare alcune figure date come modello, all'interno di una nuvola indistinta di punti.

Affrontare gli esercizi di O.P. prepara ad utilizzare varie funzioni cognitive anche nella vita di tutti i giorni. Senza la capacità di proiettare relazioni virtuali, per esempio, si avrebbe una comprensione episodica della realtà; oggetti ed eventi sarebbero percepiti come casuali, privi di legami: pezzi singoli di un puzzle che non si riesce a costruire.

Gli esercizi dello strumento sono composti da pagine in cui figure geometriche contenute in un riquadro fanno da modello mentre all'interno di altri riquadri si trovano nuvole di punti. Il compito consiste nell'organizzare i punti contenuti in ogni riquadro facendo riferimento al modello per riprodurre figure identiche a quelle date in termini di forma e dimensione, ma non di orientamento. Il lavoro proposto richiede di contrastare, attraverso strategie cognitive, carenze di tipo percettivo. Per fare ciò è necessario mettere in pratica processi di lavoro ben pianificati atti ad individuare, di volta in volta, le connessioni esistenti tra i punti che si stanno cercando.

Orientamento spaziale

Il Programma prevede due strumenti dedicati all'Orientamento Spaziale, uno di I livello che viene proposto proprio all'inizio del percorso, intrecciato con Organizzazione Punti, ed uno di II livello. Orientamento Spaziale I e II si pongono come obiettivo quello di affrontare uno dei più comuni problemi osservati in caso di difficoltà d'apprendimento: la limitata capacità di articolare, differenziare e rappresentare mentalmente le dimensioni spaziali.

Per organizzare e descrivere il mondo che ci circonda è basilare l'utilizzo di dimensioni e relazioni spaziali. Dobbiamo essere in grado di rappresentare queste dimensioni e queste relazioni anche quando non sono presenti e non hanno supporti sensoriali. Perché la rappresentazione sia proficua deve esserci, inoltre, la capacità di agire come se lo spazio fisico a cui si fa mentalmente riferimento fosse presente nell'immediato campo sensoriale.

La necessità di utilizzare spazi rappresentativi si fa particolarmente evidente quando è necessario separare la capacità di orientamento spaziale dalle azioni immediate e si deve utilizzare un punto di riferimento esterno: per esempio se si deve spiegare un percorso complesso è possibile essere in grado di seguirlo personalmente ma non riuscire a comunicarlo ad altri.

Immagini

Questo strumento concorre, con gli altri, al raggiungimento degli obiettivi del Programma di Arricchimento Strumentale anche se il metodo di presentazione, e l'importanza dell'aspetto simbolico e della comunicazione verbale gli fanno assumere un ruolo suo specifico.

Immagini, è formato da una raccolta di situazioni nelle quali bisogna riconoscere l'esistenza di un problema. Sia la percezione del problema sia l'individuazione della sua soluzione richiedono l'uso di strategie di pensiero: deve essere fatto uno sforzo per riportare l'equilibrio tra ciò che si ritiene logico o, comunque ci si aspetta che succeda, e quanto, invece, la storia propone. Nelle pagine di questo strumento si discute spesso sulla relazione esistente fra emotività e cognizione. Le trasformazioni che avvengono nel comportamento dei protagonisti di alcune storie, trasformazioni che sono il risultato del confronto fra la realtà e la sua percezione, possono essere sia negative che positive: dall'analisi della realtà il protagonista può trovare la forza ed il coraggio necessari ad affrontare i propri problemi, o soccombere sotto una visione che esaurisce le sue capacità di reazione. E' interessante notare che non ci sono cambiamenti oggettivi nella situazione presentata in nessuna delle storie: le trasformazioni che avvengono nel protagonista vanno attribuite direttamente ed unicamente al modo in cui egli percepisce la realtà. La percezione è influenzata sia da fattori cognitivi che da fattori emotivi: in ultima analisi la realtà possiede aspetti soggettivi e personali. Compito del mediatore è sollecitare i soggetti a trarre il massimo profitto dagli esempi forniti, trovando analogie con la loro vita, motivazioni per il raggiungimento degli obiettivi e strategie per farlo nella maniera più efficiente.

L'aspetto umoristico ed allegorico delle illustrazioni rende possibile la discussione anche su argomenti delicati ed importanti, in maniera oggettiva e non-minacciosa. Inoltre, la maggior parte delle storie ha diverse sfaccettature e si presta ad interpretazioni e discussioni a diversi livelli.

4. RIFERIMENTI

FEUERSTEIN, R., RAND, Y. y RYNDERS, J. E. (1998): *Don't accept me as I am. Helping „retarded” people to excel.* Boulder (CO): Perseus Publishing. Trad. it., *Non accetarmi come sono.* Milano: Sansoni Editore, 1995.

KOPCIEWSKI CAMERINI, J. (2002): *L'apprendimento mediato. Orientamenti teorici ed esperienze pratiche del metodo Feuerstein.* Brescia: La Scuola.

VANINI, P. (2003): *Potenziare la mente? Una scommessa possibile: L'apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein.* Gussago (Brescia): Vannini Editrice.

ESPACIO EUROPEO, EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD

Autor: José Ramón Alberte Castiñeiras
Universidad de Santiago de Compostela
donomar@usc.es

Área Temática: Interculturalidad

No coaligamos Estados, unimos hombres

Jean Monnet, 1952

1. REENCONTRANDO LOS ORÍGENES

Por desgracia y, en el suelo de la vieja Europa se dieron en el siglo XX unos sucesos bélicos de efectos devastadores a los que tenemos que hacer referencia a la hora de intentar abordar el encuadre del ciudadano dentro de la Unión Europea actual. En el caso de la I Guerra Mundial la misma vino propiciada por el hecho del asesinato del archiduque heredero de Austria el 28 de junio de 1914. Las opiniones de muchos de los que se inclinaron, con fervor, por la contienda bélica serían hoy en día fuertemente denostadas. Recordar las palabras del generalísimo del ejército alemán Moltke que había publicado que “la guerra es uno de los medios de que se vale Dios para el progreso”.

El período de 1929 a 1933 supuso un período de grave depresión económica mundial que desencadenó una serie de situaciones conflictivas tanto a nivel nacional como internacional dando pie al ascenso del fascismo y el nacionalismo. Todo ello propició que Hitler desarrollara una política agresiva y expansionista, que procuró desde 1937 la búsqueda de un “nuevo espacio vital”, decidiendo la invasión el 1 de septiembre de 1939 de Polonia, desencadenando de esta manera la II Guerra Mundial.

En un contexto cambiante, finalizada la II Guerra Mundial, en la Europa Occidental surgió como primera realización la CECA (Comunidad Europea del Carbón y el Acero) el 18 de abril de 1951. La CECA vino a ser el verdadero embrión de la “Europa de los seis” constituida por Alemania Occidental, Francia, Bélgica, Holanda, Luxemburgo e Italia que venían a superar, de alguna manera, confrontaciones sangrientas anteriores. Esta base de

partida se culminaría con la constitución de la Comunidad Económica Europea a raíz de la firma del Tratado de Roma en 1957.

En este momento la Unión Europea, en poco más de medio siglo, ha logrado alcanzar cotas notables de cara a garantizar la paz entre sus miembros así como la prosperidad de sus ciudadanos asentándose en cuatro Tratados, algunos de ellos ya mencionados:

- el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA)
- el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea (CEE)
- el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea de la Energía Atómica (EURATOM)
- el Tratado de la Unión Europea (UE) firmado en Maastricht el 7 de febrero de 1992

Destacar el Tratado de Maastricht, pues supuso un salto cualitativo al dar carta de naturaleza y reconocimiento a los derechos políticos de los naturales de los diferentes países comunitarios así como el contenido jurídico otorgado al concepto de ciudadanía de los miembros de la UE.

En relación a nuestro pasado traigo a colación a una autoridad admirada (y aborrecida) en el ámbito filosófico, como fue la de Thomas Hobbes. En su escrito dedicado “al excelentísimo señor Guillermo. Conde de Devonshire” dice (1999:2):

... con razón se han dicho estas dos cosas: el hombre es un dios para el hombre, y el hombre es un lobo para el hombre. El primer dicho se aplica a la conducta de los ciudadanos; el segundo a la de los Estados entre sí.

Incidiendo en esta cuestión Thomas Hobbes estima que el origen de las sociedades grandes y duraderas no se ha debido a la mutua benevolencia de los hombres sino al miedo mutuo, enfatizando que la causa más frecuente de que los hombres deseen hacerse mal unos a otros tiene su origen en que muchos apetecen a la vez la misma cosa.

Si ésta ha sido la concepción de Thomas Hobbes, ¿estimamos que a día de hoy la Unión Europea tiene superada dicha concepción?. En gran medida sí. Hemos asistido al hecho de

que con España (hasta ahora) hubo unos mecanismos de la Unión Europea tendentes a que España convergiese y, para ello se trasvasaron a nuestras arcas ingentes cantidades de dinero. La paradoja, en el caso de España, es la de asistir al hecho de una resistencia ofrecida desde determinados medios y, centros de poder tendente a frenar el envío de fondos o recursos a aquellas comunidades menos desarrolladas. De no protegerse el mecanismo de cohesión y solidaridad nos podríamos encontrar con el hecho de que muchos ciudadanos tratarían de subirse a un “cayuco” para así poder acceder a aquel espacio del Estado más desarrollado. No es algo irreal. Ya está ocurriendo a nivel de la medicina. Pero lo mismo está sucediendo, a poco que estudiemos los datos, a nivel de la población universitaria que desciende de forma constante en determinados distritos y Facultades. Y no se puede achacar el descenso al envejecimiento poblacional sin más. Padres y alumnos buscan una enseñanza de calidad en vez de atender a una mera labor propagandística. Como señala Fernando Savater (1998:30):

La política quiere instituciones y no simplemente buena voluntad o intenciones, de modo que la política es diferente de la ética y no puede resolverse exclusivamente por inyecciones de ética.

La Unión Europea viene a ser una de las zonas de actividad más próspera del mundo, pero las disparidades entre sus miembros son impresionantes e incluso entre zonas de un mismo país, como apuntábamos. Podemos pues afirmar que no todos los europeos cuentan con las mismas posibilidades de realización, aunque la idea de calidad de vida que deseamos sea igual para todos.

La Europa en construcción en la que estamos embarcados tenemos a su vez que situarla en un mundo en profunda transformación. En este trayecto en el que nos encontramos, numerosos peligros nos acechan en referencia a otras zonas geográficas próximas: hambrunas, epidemias, integrismo religioso, inestabilidad laboral, corrupción e ineficacia, pérdida de valores, de referentes culturales, etc.

Desde Aristóteles, los diversos estudiosos han venido insistiendo en la concepción del hombre como un animal social. Pero puestos a tomar como punto de partida el hecho de la concepción social podíamos pensar en el tipo de sociedad en el que deseamos que el hombre se desarrolle. E incluso tratar de averiguar si nuestro ideal de ciudadano es coincidente con el del resto de los ciudadanos. Puede que el tipo de ciudadano que se busca nos venga impuesto por determinados líderes sociales del momento. Pero puede también que seamos la mayoría los que deseamos alumbrar un modelo determinado.

No cabe la menor duda de que la idea del ciudadano ha ido cambiando con el tiempo. Si para Aristóteles el vivir en sociedad es como una necesidad esencial, Hobbes se apuntaba al dicho de que el hombre es un lobo para el hombre. De hecho Europa padeció en su propia carne la disparidad de criterios acerca de la idea de ciudadano. En algunos casos desde una determinada vertiente sociopolítica se veía al otro como un elemento a eliminar cuando no a someter absolutamente. En tal caso, ¿en qué encrucijada nos encontramos?. Posiblemente ante una en la que debemos tener en cuenta un determinado espacio geográfico, sin por otra parte perder de vista determinados referentes culturales, religiosos y lingüísticos. La cuestión sería la de acertar en el modelo que buscamos y, que el mismo pueda llegar a tener las propiedades del cemento en el sentido de ser capaces de englobar pueblos y concepciones que han sido hasta fechas recientes fieramente rivales. No es imposible pero puede que intereses contrapuestos todavía estén chocando.

Junto a los deseos de superar los estrechos límites de la Nación y el Estado, determinadas ideas ancladas en el siglo XIX, basadas en las ideas de diversos filósofos y políticos románticos convencidos de la existencia de “almas colectivas”, siguen ejerciendo de freno a muchas ideas de progreso cuando no apoyando determinados movimientos de liberación nacional que en el fondo actúan como auténticas mafias opuestas a cualquier iniciativa democrática. En el fondo la teoría de las nacionalidades se aplicó sin ninguna traba a la hora de liquidar la guerra de 1914 a 1918 (la conocida como primera Guerra Mundial). Pero incluso en épocas relativamente recientes y en referencia a un personaje político tan destacado como fue el caso de De Gaulle, el cual propugnó la descolonización, devino para la juventud en un representante más de la gerontocracia provocando en los jóvenes el deseo de intentar eliminar los sistemas esclerotizados, fuesen estos de corte socialista o capitalista. Y, a punto estuvieron de conseguirlo por completo en Francia en mayo-junio de 1968, si De Gaulle no amenazase con emplear las tropas acantonadas en Alemania Occidental.

No es improbable que incluso ahora mismo determinados fuerzas e intereses estén implicados en una guerra solapada con ramificaciones en todo el mundo. Junto a tendencias de corte nacionalista o separatista, existen otras sustentadoras de enfoques economicistas opuestos. Por si esto no fuera poco, asistimos a un esfuerzo por tratar de armonizar ideas religiosas distintas de cara a desactivar otra posible línea caliente. En este contexto, ¿qué tipo de ciudadano pretendemos conseguir? No es nada fácil ni su diseño ni su consecución. La Enciclopedia Europeo-Americana de la editorial Espasa Calpe (1991) indica respeto al

término ciudadano que tiene su origen en *ciudad*, viniendo a ser el que se encuentra en posesión de los derechos de ciudadanía, o que goza de los derechos civiles.

Pero dicha acepción y las consecuencias de la misma, no fueron tenidas en cuenta de igual forma en todos los países. Así por ejemplo en la India el sistema de castas, diferenciador de los pobladores, ha estado vigente hasta nuestros días, e incluso ahora mismo aquellos que desean abandonar su casta tratan de abrazar otra religión teniendo que enfrentarse en todo caso a innumerables contratiempos. En Esparta su régimen político cerrado y exclusivo anulaba la personalidad de sus miembros. Por el contrario Atenas mostraba un sistema más dulcificado en el que primaba la naturalización. En todo caso sólo eran considerados ciudadanos los varones teniendo vedadas las mujeres todo tipo de participación en la vida política. De algún modo el contraste entre Esparta y Atenas vino a significar un lugar común de la historia antigua aunque ambos contaban con constituciones políticas muy diferentes.

En el caso de Roma la ciudadanía, al menos en los comienzos de la constitución de su Imperio, era patrimonio de muy pocos, pasando a ser, en tiempo de Justiniano, patrimonio de todos los súbditos del Imperio. Por el contrario la Revolución francesa, que de algún modo fue precursora de algo que se reivindica hoy en día, proclamaría el principio de que los derechos civiles son independientes de la nacionalidad. En cualquier caso la Revolución Francesa propugnaba la igualdad de todos los ciudadanos.

En el caso español, la ciudadanía además de por nacimiento se puede adquirir por voluntad mediante las variables formas de naturalización, de vecindad y de matrimonio. Sin embargo la ciudadanía se puede perder al adquirir la de otro país extranjero.

¿Qué sugerir?. No me atrevería a ofrecer una vía de actuación de cara a conseguir el ciudadano que deseamos. Quizás tengamos que pensar en ofrecer vías de desarrollo, de bienestar, de responsabilidad, y de libertad iguales, junto a un marco jurídico similar en todos los Estados. La defensa de los derechos humanos debe ser un deseo común y, dentro de ellos la idea de que el hombre y la mujer deben gozar de oportunidades de desarrollo iguales. De todas maneras parece existir un cierto consenso respecto a que los ciudadanos deben dar pruebas de civismo, así como que las instituciones deben velar para que el ciudadano haga uso responsable de sus libertades, siempre que no perjudiquen a los demás. De igual modo parece que (Lapierre, J.W. 2003:79):

el civismo de los diferentes grupos sociales depende, pues, en gran medida de la política que lleven los gobernantes, legisladores, altos funcionarios, magistrados y, también de su integridad.

Si esto puede ser un punto de partida, la meta a alcanzar no podemos verla como algo ya totalmente fijada. No podemos considerarnos dioses aun partiendo de la base de un estado de desarrollo óptimo para todos sus ciudadanos. El orden social, las instituciones o las organizaciones políticas son perfectamente mejorables a lo largo de los años. Incluso actualmente nos encontramos ante una situación que podemos considerar como escasamente democrática como es el funcionamiento de la ONU en la que determinados países tienen, de forma permanente, el derecho de veto sobre decisiones que les puedan afectar y no les interesan.

2. EDUCANDO PARA LA CIUDADANÍA

Hoy está legislado, y con reservas se suele respetar, la no ingerencia en los asuntos internos de los otros países. Si esto fuese así, ¿qué sentido tiene el seguir hablando de ciudadanos de la Unión Europea?. De alguna manera se ha ido dejando atrás la idea de nación, a pesar de determinadas derivas, de tinte nacionalista (separatista), observadas en determinadas zonas de países integrados dentro de la Unión Europea (por ejemplo el caso de Flandes en Bélgica o del País Vasco en España) y, todo ello a pesar de que la mayoría de los países integrantes de la U.E consideren dichas tendencias como algo provinciano, atípico y poco serio. ¿Nos encontraríamos en este caso ante una Unión Europea de corte jacobino?. De momento no. Pensemos en el caso de Gran Bretaña que se opuso a que se rompiese con las singularidades.

Estamos asistiendo al hecho de que el Estado se está viendo desbordado tanto por arriba como por abajo. Por arriba debido a la transnacionalización financiera, a la información transmitida por satélite, a la vía internet, así como a las prácticas de las empresas. Por abajo por el crecimiento de lo informal, sin contar el caso de los estados contestados desde su interior respecto a sus límites y, la legitimidad territorial por grupos terroristas o separatistas. Un ejemplo típico, que ha servido para desunir a los mismos miembros de la Unión Europea, ha sido el reciente caso de Kósovo que autoproclamó su independencia.

No menos importante parece el hecho de que las convulsiones del último cuarto de siglo, que se prolongarán en años venideros, son, muy probablemente, un reflejo del tránsito de un sistema a otro. La teoría de los sistemas, aunque deba ser proyectada con todas las reservas necesarias para la humanidad que vive en el “sistema mundo”, nos enseña que el tránsito de un sistema a otro se hace por medio de una catástrofe. Olivier Dollfus (1999: 121)

Estamos siendo testigos de cambios relativamente rápidos en la zona de la UE. Estaríamos dentro de lo considerado como un cambio dirigido, por cuanto obedece a una estrategia que se ha formulado con anterioridad. Si originalmente el planeamiento de las actividades sólo afectó al ámbito económico, hoy en día se ha considerado que se deben tener en cuenta las distintas facetas de la vida social. Por ello, hoy necesitamos de mayores conocimientos sobre los procesos dinámicos acontecidos en cada parte de la sociedad, porque en cualquier sistema tan complejo, como es la unión de diferentes estados, el cambio puede hacer cruzar un cierto funcionamiento sincronizado.

En este sentido los cambios que afectan al ámbito socio-cultural plantean problemas que tienen que ver con las estructuras y la propia dinámica social. Si la etapa más perfecta y feliz de la vida individual y, de la sociedad se hacía “a la espalda de los tiempos”, según un proverbio árabe, hoy estamos inmersos en una medición permanente del tiempo así como de los resultados alcanzados. La idea de progreso, de prosperidad, con su correspondiente soporte económico, requiere de un permanente esfuerzo que poco tiempo deja para la reflexión así como para la búsqueda de un sentido a la vida. La Biología como otras ciencias médicas ha pasado a regir nuestro destino. Pero es indudable que a pesar de la tendencia a la inercia, al “dejar arrastrarse”, el espíritu humano sigue siendo inquieto, o al menos debería serlo. El problema ciertamente insoluble viene a ser el tratar de descubrir el incontable número de variables interdependientes que actúan en cada momento en las sociedades humanas.

Muchas personas se sienten amenazadas por el progreso experimentado a nivel mundial y, el campo de la tecnología han tenido un peso importante. Se sienten amenazados en su individualidad, como si estuvieran siendo aplastados. En tal caso, ¿qué clase de ciudadanos deseamos que sean?. No puede negarse la influencia de la técnica sobre el hombre, sobre el tipo de ciudadano que queremos ser, pero no podemos perder de vista el hecho de que, al menos en Europa, el estilo de vida de la población mejoró ostensiblemente. No quiero decir

con esto que debemos rendir pleitesía permanente a las nuevas tecnologías. El ciudadano europeo no debería perder de vista la importancia de la unión de un individuo con el otro, ya se trate de la camaradería, de la amistad o del amor.

A pesar de un sinfín de problemas, pendientes en gran medida de que lleguen a resolverse, la necesidad de ir ofreciendo ideas y de ir justificando los pasos que se van dando se ha tornado como algo esencial. En este esfuerzo por fijar unos límites geográficos y, de ciudadanía, nos enfrentamos con otros que nos vienen impuestos por una realidad tangible. Se trata de incorporar a nuestro modelo a todas aquellas poblaciones de inmigrantes que proceden en ocasiones de áreas geográficas alejadas de Europa y, portadoras de culturas que en alguna medida nos son extrañas. Por otra parte si en Europa estamos asistiendo a un descenso acelerado en la tasa de natalidad, solamente los inmigrantes, procedentes de países subdesarrollados, están invirtiendo esta tendencia.

Una de las mayores ventajas que ofrece la globalización es precisamente la posibilidad de que cada individuo pueda construir libremente su propia identidad cultural de acuerdo con sus convicciones, preferencias y motivaciones más personales, voluntariamente decididas (P.Ortega y R. Minguez, 2001:92).

En este contexto de incorporación de nuevas remesas de inmigrantes, ¿qué papel le queda pues reservada a la familia?. Sin duda que mucho se ha escrito sobre la familia. En muchas ocasiones se ha indicado que el modelo ofrecido por la familia se encuentra en franco retroceso. Entendemos que efectivamente las tensiones vividas a nivel personal, posiblemente acrecentadas en nuestro tiempo, se hayan trasladado al ámbito familiar provocando su ruptura. Además, a nivel legislativo, otros tipos de familias han surgido al amparo del respeto a la individualidad. En cualquier caso la familia ha venido a reflejar las contradicciones de la misma sociedad donde ha estado inserta. Sin embargo la familia tradicional se nos antoja como el vehículo más apropiado para la transmisión de valores lo mismo que la escuela. Por ello, junto a los valores morales, se debe inculcar el respeto a uno mismo, a los demás o al medio ambiente.

Por lo que se refiere a los derechos humanos, la UE ha venido centrando su interés en los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, pero también en los derechos de la mujer, del niño o el de aquellos afectados por alguna discapacidad. Además se ha propuesto el luchar contra brotes de racismo o xenofobia. Pensemos en los brotes de xenofobia acontecidos en la extinta Yugoslavia y como los tribunales de justicia se han

empeñado en capturar y conducirlos ante dichos tribunales a numerosos criminales de guerra. Es decir, la UE ha venido a situar el problema de los derechos humanos en primera línea de sus relaciones con otros países y regiones. De hecho, y desde 1992, todos los acuerdos comerciales o de cooperación con terceros países contienen una cláusula que estipula que los derechos humanos son un elemento esencial de las relaciones entre las partes.

A su vez la Iniciativa Europea para la Democracia y los Derechos Humanos, creada en 1994, tiene como objetivo a largo plazo el respeto de los derechos humanos así como la consolidación de la democracia mediante la cooperación con diversos organismos sociales que promuevan el pluralismo político, la potenciación de medidas preventivas que eviten la tortura o la represión, así como la lucha contra el racismo y la discriminación.

3. VISLUMBRANDO UN FUTURO

Parece como si nos encontrásemos ante un inmenso puzzle de difícil encaje y en el que la educación se nos antoja como la vía más segura para resolverlo. Sin duda que en Europa partimos de una especial historia. De una historia que presenta muchas aristas. A pesar de ello tenemos que esforzarnos por conseguir espacios de libertad, concordia y solidaridad no solo entre nosotros sino con los demás ciudadanos del mundo.

El sentimiento de pertenencia a una misma colectividad, de compartir un mismo destino no puede concebirse como algo artificial. Debe asentarse en algo real e incluso trascenderlo. Así entendemos está ocurriendo en el caso del espacio europeo pues se ha pasado, o al menos se está intentado, al menos es la óptica que ofrecen los demás autores y yo mismo, de una idea centrada únicamente en la Europa económica a la formación de una conciencia ciudadana común. Que esto es así ya lo estamos experimentando:

- el primer derecho del ciudadano europeo consiste ya en poder circular, trabajar y residir en todo el ámbito de la Unión.
- existe la conciencia de un ciudadano de la Unión al concebir el derecho de voto y de elegibilidad en las elecciones municipales y europeas a todo ciudadano de la Unión que resida en un estado miembro.
- garantía de los derechos fundamentales e igualdad entre el hombre y la mujer.

- respeto de los derechos sociales y económicos referidos a:
 - el derecho a la huelga.
 - el derecho a la información y consulta de los trabajadores de la empresa.
 - el derecho a conciliar la vida familiar y profesional.
 - el derecho a las prestaciones de seguridad social y a los servicios sociales.

Hay otras mejoras que se vislumbran de cara a un próximo futuro, como el disponer de un pasaporte común, una misma legislación en justicia o un sistema de votación que trascienda los límites de los Estados, junto a símbolos comunes (bandera, himno, etc.). Hoy nos encontramos en una fase en la que junto a la promulgación de unas leyes que obliguen a los diferentes estados, se suprime el concepto de “frontera” histórica.

Una ciudadanía que traspasa el marco nacional está surgiendo en torno a estos nuevos civismos, pero se trata de una ciudadanía que no está exclusivamente circunscrita al marco europeo y que se manifiesta en éste a través de unas aspiraciones vacías de contenido (lucha contra la corrupción, contra la ley de ciertas empresas) o mediante confusas demandas de solidaridad (sobre la Europa social, la apertura al Este, el diálogo euromediterráneo...) C. Wihtol, 1999:32

En suma, en Europa la ciudadanía ha dejado de ser la expresión de la soberanía nacional. Sin embargo el derecho de nacionalidad sigue siendo algo exclusivo a nivel competencial de los estados miembros que pueden no obstante modificarlo por propia voluntad. De este modo la ciudadanía europea no goza de autonomía sino que está condicionada por la posesión de la nacionalidad de cada uno de los estados miembros.

El ciudadano de la UE necesita no obstante seguir preguntándose sobre su propia existencia. Pero ese preguntarse sobre su existencia debe hacerlo junto a los demás. El espacio, el espacio de la UE no podemos verlo como una isla. La UE en su esencia más profunda debe facilitar el que los hombres sean capaces de soñar juntos. Una supranacionalidad debe alumbrarse desde la plenitud de sus moradores, de su trabajo solidario.

No obstante, hay que señalar como en los tiempos que corren, en Europa, como en otras zonas de la Tierra, el neoliberalismo parece que todo lo invade de tal modo que está

cambiando muchas pautas de vida que trascienden simplemente el ámbito económico. Parece como si todo pudiese comprarse o venderse, desde el cuerpo hasta el ocio o un determinado avance científico, que en principio se persiguió para mejorar la vida de las personas. Hasta la creatividad se trata de fomentar para ponerla después a disposición del mejor postor.

El ciudadano europeo, al que por ahora sólo se contempla desde la perspectiva de sus atributos jurídicos (art. 8 del Tratado de Maastricht), tiene también unos derechos económicos y sociales capaces de dar un rostro humano a la Unión Europea (Fondo Social Europeo, programa social contra la pobreza)...Por su parte los sindicatos temen que la aplicación de la norma de subsidiaridad pueda hacer que fracase el principio de solidaridad entre los países miembros y que disminuya el derecho social de una parte de los estados miembros. C. Wihtol (1999: 85-86).

Hoy también se insiste en que estamos sometidos a un profundo proceso de mundialización, de globalización. La pregunta que podemos formularnos puede ser la siguiente: ¿tiene sentido que reflexionemos entonces sobre el tipo de ciudadano que deseamos educar de cara al espacio europeo?. Es difícil contestar de una forma categórica. Evidentemente y, a pesar de todos los desastres que se dieron en Europa y que comentamos en nuestros primeros párrafos, no podemos por menos que desear que el ciudadano europeo sea quien de representar todo lo bueno que hemos heredado de nuestros antepasados, sin por ello perder de vista los ricos referentes culturales y religiosos que tenemos. En suma, ser ciudadano no debería llevar a aborrecer a ninguno de los demás conciudadanos sino ser capaz de respetar a todos cualquiera que fuesen las diferencias que pudiesen darse, desde las de tipo cultural a las de religión, de las de ideología a las de opinión.

La tan denostada globalización puede, no obstante, que en el fondo ofrezca sus ventajas. Una de ellas puede ser la de que cada individuo pueda construir libremente su propia identidad cultural utilizando para ello sus convicciones, preferencias y motivaciones más personales. De este modo la globalización vendría más bien a ampliar el marco de libertad del propio sujeto. Es cierto que nos estamos centrando en el ciudadano de la UE, pero a nivel individual el margen de iniciativa y de creatividad personal se deben seguir respetando (Pedro Ortega y Ramón Mínguez, 2001).

Hoy la escuela, como incluso la universidad, ya no es el único lugar para la adquisición de los conocimientos generales por parte de las nuevas generaciones. Hoy existen diversos foros desde los cuales se transmiten conocimientos y, desde los que se puede preparar a la

ciudadanía para que asuman el rol social que les corresponde. Dichos poderosos entornos de aprendizaje (*powerful learning environments*) aportan ideas sobre este nuevo marco emergente de educación y de de formación del profesorado.

Una de las características de las democracias occidentales económicamente desarrolladas es la capacidad de expresión de los ciudadanos que representan grupos sociales diversos de intereses múltiples y contradictorios, de donde surge una demanda social sobre todas las cuestiones de interés general. Además, el desarrollo científico y tecnológico acelerado ha hecho de la educación un terreno llave de acceso a un empleo y a una posición que asegure el bienestar y la seguridad o lo excluya de ella (Danielle Zay, 2002:57).

Partiendo de la aceptación de que los diferentes países de Europa han tenido y tienen problemas carenciales socioeducativos y de promoción sociocultural, se observa que no por todos ellos se ha respondido de una manera unívoca y homogénea, ni desde el punto de vista conceptual, científico o formativo, ni desde el punto de vista de la praxis, legislativa o profesional. Tal como indica José Ortega (2005:88):

La violencia en las instituciones escolares, con manifestaciones de las que son protagonistas adolescentes y jóvenes en los propios centros, no puede ni debe permanecer al margen de este quehacer socioeducativo. De un lado por lo que significa de apertura hacia una comprensión más global de estos hechos en una sociedad sometida a rápidas transformaciones...

El ciudadano, hoy en día, viene a ser, o al menos se pretende que llegue a ser, un miembro activo de la comunidad política. Para ello es necesario que el ejercicio de la ciudadanía conlleve una serie de deberes y derechos entre los cuales se encuentra el de su participación en el desarrollo democrático. Jurjo Torres (2002:229) se pregunta ¿cómo debe ser nuestra sociedad? ¿Cómo debe estar organizada?. ¿cómo podemos y debemos ejercer como ciudadanos y ciudadanas?, señalando que son interrogantes que no tienen que ser contemplados como ya decididos, y ya para siempre, por los poderes actuales, el Estado o el sector empresarial, sino que cada persona debe tener posibilidades de participar en esa concreción. Subraya además que preparar una ciudadanía con capacidades, destrezas, valores y conocimientos para llevar a cabo esta tarea, obliga a quienes tienen responsabilidades en el sistema educativo a mirar mucho más allá de las necesidades que manifiestan los propietarios y propietarias de las fábricas y negocios privados.

La instalación en un futuro es algo complejo y no siempre se está seguro de que pueda llegar a suceder. Se puede conocer el pasado pero no el futuro. No obstante hace falta correr un cierto riesgo. Se hace difícil el fijar los esfuerzos que es preciso empeñar en la consecución de un ciudadano modelo. Por consiguiente no podemos más que insinuar los recursos requeridos en el ámbito de la educación. Hoy la educación debe concebirse como un proceso que abarca toda la vida del individuo y que envuelva al mismo tiempo a todos los grupos sociales y, a todos los campos de la vida social. Para ello se exigirán grandes esfuerzos para erradicar las reliquias del pasado, del pasado al que hacíamos mención en el inicio de nuestro discurso.

A los ciudadanos les deberá quedar el derecho a intervenir en los poderosos procesos económicos a los que se va a estar sometido. Junto a la posibilidad de poder controlar los intereses que estén en juego, y que desafíen su emancipación, no se considerará a la cultura como una más entre las muchas instituciones sociales, sino más bien, como el corazón de la sociedad. Los europeos deben darse cuenta de las diversas opciones que se abren delante de ellos. La situación de partida actual podemos considerarla, a grandes rasgos, como muy positiva. Pero es necesario que no nos quedemos mirando hacia otras realidades geográficas como meros espectadores. Debemos ser solidarios y procurar la rápida mejora de las condiciones de vida de sus ciudadanos. Para ello es necesario que los miembros de las diferentes instituciones europeas y, sobre todo sus dirigentes, se pongan de acuerdo sobre los retos que actualmente tenemos para ayudarles, así como el fijar calendarios para futuras incorporaciones.

Finalizar lo sugerido con las siguientes palabras de Fernando Savater (1998: 69-70):

...los campos en que ética y política entran en colisión son muy numerosos y va a ser así, porque cada uno de nosotros además de ser individuos con nuestras ideas, con nuestra forma de pensar, formamos parte de sociedades muy complejas. El mundo va avanzando probablemente hacia una globalización política; es decir, hoy ya sabemos que hay muchos problemas importantes de la humanidad, desde el hambre, el respeto a las fuentes de energía o la preservación ecológica hasta la educación de los niños.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

DOLLFUS, O. (1999): *La mundialización*. Barcelona. Bellaterra.

HOBBS, T. (1999): *Tratado sobre el ciudadano*. Madrid. Editorial Totta.

LAPIERRE, J. W. (2003): *Qué es ser ciudadano*. Madrid. Biblioteca Nueva.

ORTEGA, J. (2005): “Pasado, presente y futuro de la Pedagogía Social”. En: F. TRILLO. *Las ciencias de la educación del ayer al mañana*. Santiago de Compostela. USC

ORTEGA, P. y MINGUEZ, R. (2001): *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona. Paidós.

SAVATER, F. (1998): *Ética, política, ciudadanía*. México. Editorial Grijalbo

TORRES, J. (2002): La educación en tiempos de neoliberalismo: La construcción de la escuela pública como institución democrática. En FORO EUROPEO, EDUCACIÓN TERCEIRO MILENIO, VEZ JEREMÍAS, J. M., FERNÁNDEZ, D. T. y PÉREZ DOMINGUEZ, S. (dirs.). *Políticas Educativas na Dimensión Europea. Interrogantes e reflexións no umbral do terceiro milenio*. Santiago de Compostela. Instituto de Ciencias da Educación.

WIHTOL, C. (1999): *La ciudadanía europea*. Barcelona. Bellaterra

ZEY, D. (2002): La formación y profesionalización del profesorado en Europa, ¿una respuesta a la demanda social? En FORO EUROPEO, EDUCACIÓN TERCEIRO MILENIO, VEZ JEREMÍAS, J. M., FERNÁNDEZ, D. T. y PÉREZ DOMINGUEZ, S. (dirs.). *Políticas Educativas na Dimensión Europea. Interrogantes e reflexións no umbral do terceiro milenio*. Santiago de Compostela. Instituto de Ciencias da Educación.

TERCER BLOQUE

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

APLICACIÓN DE NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN LAS ASIGNATURAS RELACIONADAS CON CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Autores: X. Gómez, M.E. Sánchez y A. Morán

IRENA - Universidad de León

xagomb@unileon.es

Área Temática: Tecnologías de la Comunicación

RESUMEN

En la nueva realidad de la educación superior hay una tendencia creciente al constructivismo y el aprendizaje significativo y el maestro se constituye en facilitador. Al poner al alumno en el centro en lugar de los contenidos cambia todo el esquema educacional. Ahora hay otra manera de planear y administrar los cursos, poniendo como objetivos el desarrollo de las capacidades cognitivas y metacognitivas de los alumnos, los valores éticos involucrados en la toma de decisiones profesionales, y el estímulo a la creatividad, la innovación y el trabajo en equipos. Los métodos didácticos estarán basados en la resolución de problemas, la investigación, el análisis de casos, esquemas de trabajo grupal, los mapas mentales, los métodos de proyectos, los portafolios y otros que sean pertinentes al modelo centrado en el aprendiz (T. Muñoz, 2007).

Sin embargo; se plantea una dualidad en la enseñanza referente a primar los esfuerzos en el proceso educativo en el alumno en lugar de hacerlo en los contenidos. En el día a día del trabajo educativo, se requiere cumplir con un programa asignado que impone unos límites reales y estrictos al tiempo destinado para el aprendizaje en un temario determinado. De este modo los profesores deben no solo tener conocimientos sobre un rango de información sino también saber como organizar del mejor modo posible su tiempo en el aula para maximizar el aprendizaje de los estudiantes, manejar problemas de disciplina (en el caso de presentarse en el aula) y además entender las diferentes idiosincrasias ya que deben trabajar en un medio social particular para enseñar los contenidos (H.R. Milner, 2005)

En el presente trabajo se plantea la aplicación y la discusión sobre los diferentes problemas y sus posibles soluciones en lo referente a la implantación de nuevos modelos de enseñanza en las asignaturas de ciencias experimentales.

PALABRAS CLAVE: Nuevos métodos de enseñanza, Tecnologías de la información y la comunicación.

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual se requiere una serie de nuevos conocimientos además de los ya necesarios para completar una formación educativa básica. Se cuenta con una gran cantidad de información y con la posibilidad de acceder de forma fácil a ella. Se ha configurado una nueva sociedad, la nueva “Sociedad de la Información” (SI) también denominada, si damos un paso más, “Sociedad del Conocimiento”, que se caracteriza por la posibilidad de acceder a volúmenes ingentes de información y de conectarse con otros colectivos o ciudadanos fuera de los límites del espacio y del tiempo (Martín-Laborda, 2005).

Sin embargo, la gran cantidad de información de la que se dispone no garantiza necesariamente que halla un acceso por parte de los ciudadanos a la misma, y cada vez se cuestiona la calidad de la información a la que se tiene acceso. Adicionalmente se cuestiona el grado de conocimientos con los que los estudiantes acceden a la universidad y resulta paradójico que en la llamada “Sociedad de la información” se presente un descontento por parte de la comunidad universitaria debido a la falta de conocimientos básicos que tienen los estudiantes en el momento de ser admitidos y la falta de motivación que presentan hacia el querer aprender, en especial en algunas titulaciones universitarias.

Los nuevos conocimientos que además se deben adquirir para convertirse en una parte motora de la nueva sociedad incluyen no solo la utilización de nuevas tecnologías, sino también la gestión de la información haciendo de este modo que se cree una nueva demanda en el entorno educativo. El doble papel que cumplen las universidades como centros de investigación y enseñanza, las convierten en una pieza clave en la economía y en la sociedad del conocimiento.

En la nueva realidad de la educación superior hay una tendencia creciente al constructivismo y el aprendizaje significativo y el maestro se constituye en facilitador. Al poner al alumno en el centro en lugar de los contenidos cambia todo el esquema

educacional (T. Muñoz, 2007). El cambio en el esquema educacional lleva asociado por tanto un cambio en la actitud de los profesores hacia el proceso de enseñanza, en especial en las áreas de ingeniería y tecnología. Aquí radica la importancia de la preparación del profesorado de modo que se pueda llevar a cabo la conversión hacia el aprendizaje basado en el alumno.

Ahora hay otra manera de planear y administrar los cursos, poniendo como objetivos el desarrollo de las capacidades cognitivas y metacognitivas de los alumnos, los valores éticos involucrados en la toma de decisiones profesionales, y el estímulo a la creatividad, la innovación y el trabajo en equipos. Los métodos didácticos estarán basados en la resolución de problemas, la investigación, el análisis de casos, esquemas de trabajo grupal, los mapas mentales, los métodos de proyectos, los portafolios y otros que sean pertinentes al modelo centrado en el aprendiz (T. Muñoz, 2007).

Se reconoce que se requiere un cambio, pero éste no debe consistir únicamente en cambiar el papel y el lápiz por el ordenador y la impresora sino en la forma en la que se utilizan las nuevas herramientas. Y este cambio profundo en la metodología educativa, que no consiste en utilizar las nuevas herramientas con métodos tradicionales, debe afectar a la enseñanza en pro de las necesidades individuales del alumno, a través de la interactividad, creando un nuevo marco de relaciones, fomentando el trabajo colaborativo y, sobre todo, ofreciendo una metodología creativa y flexible más cercana a la diversidad y a las Necesidades Educativas Especiales (Martín-Laborda, 2005).

Se debe tener en cuenta que conseguir un cambio requiere un esfuerzo, y en especial se debe reconocer que el éxito de que dicho cambio se logre, está relacionado con el reconocimiento de los posibles problemas que puedan surgir y con la evaluación de las soluciones presentadas. Cualquier cambio representa una perturbación en el entorno normal de trabajo, y aún cuando las metas que se pretenden alcanzar son loables, se requiere un gran compromiso y esfuerzo constante por parte de los participantes además del reconocimiento de que también el fracaso hace parte del camino del éxito. También se debe hacer frente a la inercia del sistema educativo, y afrontar como un comportamiento normal las reticencias que se puedan presentar para lograr los objetivos.

Lógicamente la aplicación de nuevas tecnologías requiere del conocimiento por parte de las mismas del profesorado y a su vez la capacidad de transmitir no solo

conocimientos al alumno sino también lograr que obtengan habilidades que le permitan al estudiante reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, gestionar la información que recibe y relacionarla con la necesaria para complementar el proceso educativo, y utilizar las habilidades interpersonales de modo que le permita el trabajo en equipo.

Sin embargo; se plantea una dualidad en la enseñanza referente a primar los esfuerzos en el proceso educativo en el alumno en lugar de hacerlo en los contenidos. En el día a día del trabajo educativo, se requiere cumplir con un programa asignado que impone unos límites reales y estrictos al tiempo destinado para el aprendizaje en un temario determinado. De este modo los profesores deben no solo tener conocimientos sobre un rango de información sino también saber como organizar del mejor modo posible su tiempo en el aula para maximizar el aprendizaje de los estudiantes, manejar problemas de disciplina (en el caso de presentarse) y además entender las diferentes idiosincrasias ya que deben trabajar en un medio social particular para enseñar los contenidos (H.R. Milner, 2005).

El cambio en la organización del aprendizaje implica un nuevo enfoque en el papel de los educadores y de las actividades educativas y da un mayor énfasis a los resultados del aprendizaje (<http://www.mariapinto.es/alfineees/filosofia.htm>). El aprendizaje se debe basar en competencias que le permitan resolver problemas y enfrentarse a situaciones determinadas, diferenciándose tres tipos de competencias. Las genéricas que están asociadas a todas las disciplinas y son aquellas que permiten enfrentarse a situaciones relacionadas con la solución de problemas, favorecen la capacidad de razonamiento, el liderazgo, la creatividad y motivación en el trabajo individual y en equipo. Las competencias básicas son la que permiten al estudiante integrarse con éxito en la vida laboral y social, como son la escritura, herramientas matemáticas, tecnologías de la información y lenguas extranjeras, entre otros. Y por último, las competencias específicas, las cuales están vinculadas a la titulación que se imparte y le permiten al estudiante adquirir un perfil laboral determinado.

En el presente trabajo se plantea la aplicación y la discusión sobre los diferentes problemas y sus posibles soluciones en lo referente a la implantación de nuevos modelos de enseñanza en las asignaturas de ciencias experimentales.

2. EXPERIENCIA REALIZADA

Basados en la premisas anteriores, se plantea la utilización de nuevos métodos de enseñanza que intenten centrar la enseñanza en el aprendiz, para ello se ha decidido realizar un ensayo piloto en la titulación de Biotecnología impartida en la facultad de Ciencias Biológicas y Ambientales de la Universidad de León, de modo que nos permita realizar una evaluación sobre los problemas que se pueden presentar cuando se intente implantar un cambio en la forma de realizar el proceso educativo.

La asignatura elegida ha sido Biorreactores que se imparte en el título oficial de Licenciado en Biotecnología. Es un título de primero y segundo ciclo con una carga lectiva de 310 créditos distribuidos en cinco cursos académicos: tres de primer ciclo y dos de segundo.

Las disciplinas que constituyen el bloque principal de la titulación son, Bioquímica, Microbiología, Genética, Ingeniería Química y Biología Celular. Estas materias están claramente interrelacionadas con la investigación que se lleva a cabo, tanto en el propio seno de la Universidad de León, como en los Institutos de Investigación. El “tejido empresarial” próximo, aparte de proporcionar la inserción laboral de los titulados, posibilita un contacto cercano con la actividad empresarial, facilitando la adopción de métodos de enseñanza innovadores.

El principal objetivo de la licenciatura es formar técnicos en la utilización de células vivas (microorganismos, células vegetales, células animales), cultivos celulares o moléculas derivadas de un organismo para obtener o modificar un producto (alimento, medicamento), mejorar una planta o un animal o desarrollar un organismo para utilizarlo con un propósito específico. Los estudiantes serán formados en la aplicación de principios científicos y de ingeniería para el proceso de materiales, a través de agentes biológicos, para obtener bienes y servicios; y la aplicación de la ciencia y de la ingeniería con el uso de organismos vivos o partes de ellos, o sus productos en su forma natural o modificada.

La motivación para la realización de cambios en el método de enseñanza tradicional se deriva del reconocimiento de que las competencias se desarrollan ejercitándolas no recibiendo clases magistrales. La investigación demuestra inequívocamente que las mejores metodologías para el logro del objetivo formativo del desarrollo de competencias son aquellas que centran el aprendizaje en la actividad del

alumno: Aprendizaje activo, Aprendizaje colaborativo y cooperativo, Aprendizaje inductivo, Aprendizaje basado en problemas, Estudio de casos y Aprendizaje por proyectos. La ciencia cognitiva y la investigación realizada en clases universitarias han demostrado repetidamente que estas técnicas, cuando son implementadas correctamente, motivan a los estudiantes para aprender, mejoran las actitudes de los estudiantes hacia su educación, reducen el desgaste estudiantil y el fracaso académico, mejoran la calidad del aprendizaje y contribuyen al desarrollo de competencias clave (<http://www2.uah.es/problembasedlearning/formacion%20del%20profesorado.htm>).

La experiencia aplicada consistió en la utilización del trabajo colaborativo y cooperativo con el objetivo de intentar introducir en el futuro próximo la metodología del aprendizaje basado en problemas (PBL – problem based learning). Se pretenden evaluar los posibles problemas que surgen al intentar realizar un cambio en la metodología docente.

Debido a que el modelo educativo del espacio europeo de educación superior (EEES) pretende formar titulados competentes para su desempeño profesional y con capacidad para el aprendizaje autónomo, se estableció que además del trabajo designado a los estudiantes, estos realicen una exposición del mismo utilizando el Software Power Point.

El trabajo elaborado estaba basado en un tema de libre elección que guardara relación con la licenciatura dejando abierta la posibilidad de que quienes tuvieran contactos con empresas biotecnológicas del entorno, expusieran los procesos que en dichas empresas se llevan a cabo. Los estudiantes debían entregar una memoria y realizar exposición de la misma con relación a un sistema de producción de la industria biotecnológica.

Para permitir la introducción del trabajo colaborativo en el esquema de evaluación de la asignatura se designó un porcentaje del 15% del global a evaluar. El porcentaje es muy modesto, teniendo en cuenta que al examen final de la asignatura se le ha sido asignado un porcentaje del 75%, correspondiéndose el 10% restante con trabajo de prácticas.

Los grupos debían estar conformados por 2 ó máximo 3 integrantes y debían distribuir las tareas de búsqueda de información, elaboración de la memoria escrita (con un máximo de 7 hojas escritas a ordenador espaciado 1.5 excluyendo gráficas y tablas),

elaboración de la presentación y exposición de la misma (realizada una en cada clase con un tiempo mínimo de 10 min y máximo 15 min). En la portada de la memoria escrita debían aparecer las funciones escogidas de cada integrante. Al final de haberse realizado la presentación se realiza una pregunta al azar, con relación al trabajo entregado, por parte del profesor para que sea respondida por el estudiante no-expositor a así poder determinar y evaluar el grado de conocimiento de dicho integrante. La evaluación global del trabajo tuvo en cuenta la valoración de la exposición (35%), evaluación del trabajo escrito (35%), y respuestas por parte del integrante no-expositor (30%).

3. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

En el momento actual la experiencia aún se está realizando y la fecha de término está fijada para el 15 de mayo del presente año. Con respecto a la motivación de los estudiantes frente a la realización del ejercicio, se observó un mayor interés por parte de quienes pudieron escoger la presentación de una empresa del entorno, dado que dichos estudiantes tenían la ventaja de tener un familiar o un conocido íntimo que les pudiera ayudar en la labor. Sobre los temas a consultar escogidos libremente, la mayoría de los estudiantes seleccionaron rápidamente un tema. Sin embargo se presentaron 3 grupos incapaces de realizar una selección por cuenta propia, de modo que fue asignado por parte del profesor.

Se ha observado que los estudiantes tienen una percepción positiva hacia el uso de la tecnología en el aula (Plumm, 2008). La utilización de un medio informático les ha permitido organizar la exposición en conjunción con el tiempo exigido, de modo que entre los trabajos presentados hasta el momento, solo uno ha sido incapaz de cumplir con el requisito. El trabajo autónomo realizado y la obligación de explicarlo a sus compañeros les han permitido conseguir el entendimiento del tema y la apropiación de los conocimientos. Sin embargo, debido a que los grupos realizados son pequeños y los temas numerosos, estos no hacen parte del temario a evaluar en el examen final de la asignatura, por tanto el conocimiento aprendido por parte de quienes escuchan la exposición será probablemente muy limitado y superficial.

Tal y como se ha planteado el trabajo no existe ningún mecanismo que permita evaluar el número de horas dedicadas a la consulta de los temas y al estudio de la presentación. Por los comentarios realizados, se ha observado que algunos han dedicado un tiempo excesivamente largo y por lo tanto desmedido en proporción al porcentaje

asignado a la valoración de dicho trabajo con respecto a la calificación global. Por supuesto el caso contrario también se ha presentado.

Quienes han tenido la oportunidad de realizar la exposición sobre una empresa determinada han presentado un mayor entusiasmo en la elaboración del trabajo, considerando la experiencia satisfactoria. Quienes han realizado sólo una búsqueda de información han utilizando fundamentalmente Internet, de modo que en algunos casos la información consultada presentaba sesgos. A pesar de haberse puesto a disposición la utilización de revistas científicas con las que se cuenta en la biblioteca del departamento, ningún estudiante ha pedido su consulta. En ninguno de los casos presentados hasta el momento los estudiantes han realizado consultas sobre textos en inglés. De este modo, si se desea incentivar la utilización de una lengua extranjera por parte de los estudiantes, se debe establecer como un requisito previo en la evaluación del trabajo. Esto mismo también es aplicable a lo referente a la consulta de libros y textos científicos.

Dado que el coste de textos científicos es elevado, su utilización debe estar asociada al préstamo bibliotecario, sin embargo su número es limitado, lógicamente por la misma razón. La disponibilidad de aulas destinadas a la realización de trabajos colaborativo y discusión de temas que se pueda realizar en voz alta por parte de los estudiantes pudiera resolver en parte dicho problema, pero crea un nuevo conflicto pues dichas aulas no están disponibles, dado que se requieren para clases magistrales.

Dado que la implantación de nuevas técnicas de enseñanza, requieren de un trabajo exhaustivo fuera del aula, el abultado número de horas (teóricas y prácticas) durante las cuales los estudiantes obligatoriamente deben estar presentes en ella, surge como una desventaja. La implantación de nuevos métodos de enseñanza que promuevan el aprendizaje basado en el alumno (como puede ser el trabajo cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, entre otros) debe tener en cuenta no solo el número de horas en la que se requiere la presencia del alumno en el aula, sino también el número de horas requeridas para realizar el trabajo en grupo (o individual según sea el caso) en cada una de las asignaturas que así lo requieran.

Una forma de hacer más eficiente el número de horas dedicadas al estudio y optimizar por tanto el proceso de aprendizaje, es intentar buscar puntos transversales entre las diferentes asignaturas, dado que el número de horas del día es limitado, y esto permitiría la conjunción de conocimientos y facilitaría la interrelación de los diferentes

temas aprendidos por parte del alumno para lograr su aplicación en la resolución de casos particulares. La desventaja que se plantea es la necesidad de una estrecha colaboración entre los diferentes profesores encargados de las asignaturas, lo cual no es fácil de lograr en muchos casos.

4. CONCLUSIONES

Se reconoce la necesidad de un cambio en la forma en que se imparte la enseñanza actual. Es primordial la formación de personas no solo con el objetivo de adquirir unos conocimientos básicos, sino también con competencias específicas en concordancia con la titulación impartida que les permitan una rápida inserción en el mundo laboral y a su vez conseguir en corto plazo los objetivos propuestos al ser incorporados en el entorno empresarial.

Es importante tener en cuenta, que como resultado de la experiencia realizada, se considera prudente la realización de un cambio gradual en la metodología de enseñanza, que permita ir corrigiendo errores y evaluando situaciones de éxito para que de este modo se pueda acoplar las necesidades exigidas con los recursos disponibles.

Se considera la experiencia realizada ha resultado positiva pero hay aspectos que se deben corregir antes de proseguir con la implantación de una metodología PBL, como son la forma de evaluar el trabajo realizado fuera del aula, la utilización de textos científicos y el empleo de una lengua extranjera.

5. BIBLIOGRAFÍA

- MARTÍN-LABORDA, R. (2005): *Las nuevas tecnologías en la educación*. Cuadernos/Sociedad de la información 5. Madrid: Fundación AUNA. http://www.fundacionorange.es/documentos/analisis/cuadernos/cuadernos_05_rocio.pdf.
- MILNER, H. R. (2005): Stability and change in US prospective teachers' beliefs and decisions about diversity and learning to teach. *Teaching and Teacher Education* 21, 767–786.
- MUÑOZ LÓPEZ, T. (2007): Prospectiva de nuevas realidades para la Educación Superior. *7º Congreso, El Papel de la Educación en la Construcción de las Sociedades del Conocimiento*.

PINTO, M. (s.f.). *Alfin-EEES*. Universidad de Granada.
<http://www.mariapinto.es/alfineees/filosofia.htm>

PLUMM, K.M. (2008): Technology in the classroom: Burning the bridges to the gaps in gender-biased education. *Computers & Education*, 50 (3), 1052-1068.

PRIETO MARTÍN, A. (s.f.). *Cursos de estrategias de aprendizaje activo*. Cursos de preparación del profesorado en metodologías docentes para el EEES.
<http://www2.uah.es/problembasedlearning/formacion%20del%20profesorado.htm>

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN, EN UN ENTORNO DE APRENDIZAJE DE PRECÁLCULO

Autor: Aldo Mariño

Colegio Universitario Francisco de Miranda.

Venezuela

aldo2611@gmail.com

Área Temática: Tecnologías de la Comunicación

RESUMEN

El presente trabajo pretende divulgar una experiencia del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la administración de un curso de precálculo en el Colegio Universitario Francisco de Miranda (CUFM). El propósito del estudio es potenciar el aprendizaje del alumno de manera independiente con la interacción del conocimiento matemático, los materiales de aprendizaje, las TIC y el profesor, con la intención de generar condiciones para lograr mejores competencias para el aprendizaje del precálculo. Los resultados de la experiencia parecen evidenciar que la generación de este entorno de aprendizaje donde la interactividad y la socialización “virtual” alumno-alumno, alumno-profesor, alumno-profesor-TIC-matemática; posibilitan mejorar el nivel de aprendizaje y aumentar el porcentaje de alumnos que aprueban satisfactoriamente la asignatura.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Los profesores de matemática del Colegio Universitario Francisco de Miranda CUFM, vemos con preocupación como en cada semestre se hace más difícil para los alumnos el aprendizaje del Cálculo. Los estudiantes ingresan a nuestra institución con bajas competencias en las herramientas básicas, de álgebra elemental y de precálculo, fundamentales para la comprensión exitosa en el aprendizaje del Cálculo, situación que trae como consecuencia un alto nivel de fracaso escolar.

En reuniones de coordinación con los profesores, hemos acordado abordar esta dificultad con diversas estrategias (cursos de nivelación o propedéuticos, guías de trabajo, asesoramiento permanente, etc.). A pesar de estos esfuerzos los resultados han sido poco satisfactorios, por los que creemos que hace falta un cambio fundamental en la metodología de enseñanza que redunde en un aprendizaje más participativo y constructivo, que ayude al alumno a aprender de forma más significativa y autónoma, y que si es posible se adapte a sus necesidades en tiempo y espacio así como en su estilo de aprendizaje.

Hoy en día, se manifiestan profundos procesos de cambio originados, en gran medida, por el avance vertiginoso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC) y la Internet, que han ido cerrando brechas entre la distancia y el conocimiento, entre la imaginación y la realidad, abriendo un mundo nuevo de posibilidades, que tiene un gran impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El entorno de la información introduce la necesidad de la creación de ambientes de aprendizajes enriquecidos con nuevas estrategias didácticas basadas en el uso adecuado de las NTIC y la Internet que posibiliten una mejor formación de todas las dimensiones del ser humano.

Las NTIC en la enseñanza impone un reto que requiere “acciones pronta, eficaces y concretas, que conduzcan a transformaciones pedagógicas y metodológicas en un marco educativo completo, definiendo objetivos, reestructurando planes y programas de estudio y creando estrategias didácticas que permitan adaptar los sistemas educativos y anticipar propuestas para enfrentar cambios futuros, promovidos por el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, definiendo un nuevo rol y función del docente.

De lo anterior, se desprende, la imperiosa necesidad que tiene el docente en tener una sólida preparación en el uso de las NTIC, dado que es el docente es un factor fundamental para garantizar la calidad de la educación.

En 1998, la UNESCO, en el informe Mundial sobre Educación, titulado: “Los docentes y la enseñanza en un mundo de mutación”, describe el profundo impacto de las NTIC en los métodos convencionales de enseñanza y aprendizaje y la forma en que los docentes y los alumnos acceden al conocimiento y la información. Establece así una serie de recomendaciones para aprovechar de manera efectiva el poder de las NTIC:

- Alumnos y docentes deben tener suficiente acceso a las tecnologías digitales y a Internet en los salones de clase, escuelas e instituciones de capacitación docente.
- Alumnos y docentes deben tener a su disposición contenidos educativos en formato digital que sean significativos, de buena calidad y que tomen en cuenta la diversidad cultural.
- Los docentes deben poseer las habilidades y conocimientos necesarios para ayudar a los alumnos a alcanzar altos niveles académicos mediante el uso de los nuevos recursos y herramientas digitales.
- Alumnos y docentes deben tener suficiente acceso a las tecnologías digitales y a Internet en los salones de clase, escuelas e instituciones de capacitación docente.
- Alumnos y docentes deben tener a su disposición contenidos educativos en formato digital que sean significativos, de buena calidad y que tomen en cuenta la diversidad cultural.
- Los docentes deben poseer las habilidades y conocimientos necesarios para ayudar a los alumnos a alcanzar altos niveles académicos mediante el uso de los nuevos recursos y herramientas digitales.

En lo que se refiere a la importancia en el uso de las NTIC en la enseñanza de la matemáticas, el National Council of Teachers of Mathematic (NCTM), Asociación de Profesores de Matemática de los EE.UU, en los documentos llamados Principios y Estándares para la Educación Matemática, escritos que representan un recurso y guía para quienes toman decisiones en esta área de enseñanza, con respecto a las NTIC, consideran:

- “en todo momento todos los estudiantes deben disponer de calculadoras adecuadas;
- en todas las aulas debiera existir una computadora con fines ilustrativos;
- todos los estudiantes debieran tener acceso a un computadora para trabajar individualmente y en grupo;

- los estudiantes deberían aprender el manejo de la computadora como herramienta para procesar información y realizar cálculos en la investigación y resolución de problemas” (Fernández 1999)

Dunham y Dick (1994), manifiestan que con el uso apropiado de la tecnología, los estudiantes pueden aprender más matemáticas y con mayor profundidad; la versatilidad y potencialidad de la tecnología hacen posible y necesario reexaminar qué matemáticas deberían aprender los alumnos, además de cómo aprenderlas mejor.

De igual manera, Artigue (2002) citado por (Saiz y Acuña 2006), señala que los resultados más recientes de investigaciones sobre entornos informáticos en la enseñanza de la matemática en educación secundaria, particularmente las relacionadas con la enseñanza de cálculo formal y programas computacionales como el Derive, se observa que lo que cambia con la tecnología es el conjunto de (Saiz y Acuña 2006)problemas entre los que se pueden escoger y la forma en que se pueden presentar. Algunos son muy difíciles de plantear en las aulas que utilizan únicamente lápices, pizarrón y tizas. Si las clases son planificadas y/o utilizan programas con concepciones de un aprendizaje constructivo, las tecnologías pueden incrementar la cantidad de problemas que se pueden pensar y resolver por los estudiantes. Además, permiten que en las clases se logre experimentar sobre búsqueda de regularidades, estructuras y patrones, y comportamientos de los objetos matemáticos, conjeturando sobre ellos e iniciándose en un camino de argumentaciones tendientes a la demostración.

El propósito de este artículo es contribuir con una nueva experiencia, al conocimiento de cómo se puede mejorar el aprendizaje del precálculo mediante un conjunto de actividades desarrolladas con recursos informáticos y comunicativos que ofrece la red, específicamente los Weblog y el correo electrónico, en perfecta armonía y complementariedad con las actividades de clases de un curso de precálculo.

En tal sentido, los Weblog juegan un papel determinante en el proceso de enseñanza de la matemática, son herramientas que contribuyen en la creación de entornos informáticos de aprendizaje, además permiten establecer un canal de comunicación entre el profesor y el alumno, promueven la interacción social, dotan al alumno con un medio personal para la experimentación de su propio aprendizaje.

Las características propias de los Weblog hacen de esta herramienta un instrumento de gran valor para el uso educativo, promoviendo entre el profesor y el alumno un ambiente de aprendizaje que promueve la interacción social, la experimentación de su propio aprendizaje que son fáciles de asimilar basándose en algunos conocimientos previos sobre tecnología digital (Lara 2005).

¿Qué es un Weblog?

El Weblog, es una especie de diario personal o bitácora en donde se postula un artículo sobre un tema que se desea compartir y se abre al público para el intercambio de ideas. Es por tanto un sistema de publicación y de comunicación donde la información se guarda de una forma organizada facilitando su acceso: buscadores, temas, categorías, artículos, páginas, etc.

La edición de contenidos en un blog admite texto, enlaces y múltiples archivos multimedia: pdf, zip, imágenes, gifs animados, audio, vídeos, animaciones, etc. Esto amplía las posibilidades del medio convirtiéndolo en una herramienta muy apropiada para que profesorado y alumnado desarrollen las capacidades de expresión hipertextual y multimedia.

El auge que ha experimentado recientemente el fenómeno de los blogs en Internet nos obliga a reflexionar como docentes en sus posibilidades en el entorno educativo y las implicaciones didácticas de su uso.

Aunado a la facilidad de uso se une la inmediata disponibilidad del servicio por parte del usuario interesado que en un solo paso y en pocos segundos puede disponer de un blog listo para publicar e independiente de otras iniciativas de publicación Web desarrolladas en su centro.

La flexibilidad de este recurso permite su aplicación en múltiples contextos educativos: blog de aula o asignatura, Web personal, taller creativo multimedia (literario, radio, TV, etc.), gestión colaborativa de proyectos, publicación digital multimedia, guía de navegación, etc.

En cuanto a sus características técnicas el blog, es como un sitio Web cuya interfaz es muy sencilla que cuenta con algunas opciones de diseño, el cual permite ser personalizado y actualizado con mayor facilidad.

Los blogs suelen tener unas características comunes:

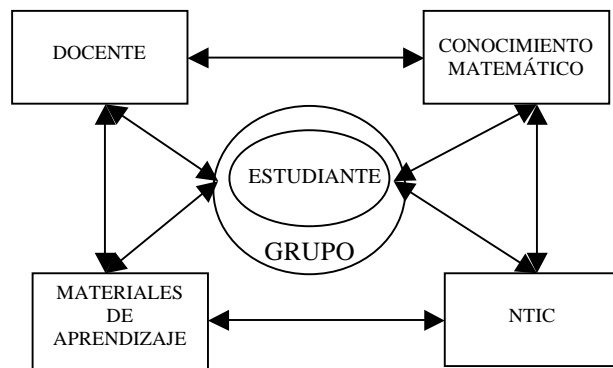
- Un área de contenido principal con artículos listados cronológicamente, donde los más nuevos se muestran primero que los demás. A menudo los artículos se organizan en categorías.
- Un archivo histórico de los artículos antiguos.
- Un método para que las personas escriban comentarios acerca de los artículos.
- Una lista de enlaces (link) a otros sitios seleccionados.
- Uno o más archivos de noticias “feeds” RSS. (EDUTEKA: 2007)
- Las características propias de los Weblogs, hacen de esta herramienta un instrumento de gran valor para el uso educativo, ya que permiten realizar la mediación pedagógica que facilita el proceso de enseñanza y de aprendizaje, a través de la interactividad didáctica entre los alumnos y el docente para favorecer a través de la intuición y del razonamiento, un acercamiento comprensivo de las ideas a través de los sentidos. (Fainholc 2004)

LA EXPERIENCIA

Concebimos la experiencia como un entorno de aprendizaje, “que incorpora en su actividad educativa la presencia de cualquier tipo de elementos virtuales fruto del uso de la tecnología de la información y la comunicación, integrando de manera normalizada la presencia o la representación del ordenador en el aula” (Barberà 2004)

Los elementos centrales de la experiencia didáctica fueron:

1. el estudiante;
2. el docente;
3. el conocimiento matemático;
4. los materiales de aprendizaje (libros, juegos, guías, Applets Java, programas de matemática y otros;
5. NTIC



Característica y elementos del entorno de aprendizaje

Interactivo: el aprendizaje lo realiza la persona que aprende en interacción con los diversos componentes del entorno de aprendizaje.

Estudiante y grupo de estudiantes: sujetos innovadores, experimentadores e interactivos, que perciben a la matemática como parte de su vida, que pueda intervenir en modelos apoyados en las NTIC, capaz de construir su propio conocimiento, con la ayuda del docente y de otros compañeros.

El educador como mediador del aprendizaje: provee los recursos, organiza las experiencias de aprendizaje, facilita las interacciones adecuadas o efectivas entre el que aprende, a través de las TIC, y lo que se espera que aprenda el estudiante.

Las TIC, como herramienta de mediación: permiten diseñar actividades didácticas poderosas, donde se pueden combinar textos, sonidos, imágenes, colores; experimentar con software específicos de precálculo disponibles gratuitamente en Internet para la construcción de conceptos y patrones matemáticos; amplía las posibilidades para individualizar el aprendizaje a partir de la administración efectiva del tiempo, de la selección de materiales y recursos por parte del que aprende; permiten la simulación y manipulación de conceptos y objetos matemáticos a través de la animación y la visualización; establece vías para la colaboración y socialización de las experiencias y conocimientos entre docentes, docentes y estudiantes y entre estudiantes de los más apartados lugares.

El conocimiento matemático: la matemática es un creación cultural humana y sigue siendo construida, la forma en que se enseña usualmente la matemática se centra en la transmisión de reglas memorísticas y la resolución de ejercicios rutinarios, la concepción del conocimiento matemático que sustenta esta experiencia sugiere cambios en la concepción de cómo se enseña y se aprende el conocimiento matemático, para ello nos apoyaremos en los cambios de énfasis acerca del conocimiento matemático expresado por (Oteiza y Miranda 2002), quienes proponen los siguientes cambios:

- De un conocimiento construido, aun conocimiento por hacer o en construcción;
- De un conocimiento “traspasado” al estudiante, a un conocimiento que es buscado por el que aprende;
- De un conocimiento, que en la práctica aparece como aislado, aun conocimiento contextualizado;
- De un conocimiento formal o formalmente expresado, aun conocimiento expresado en las palabras del estudiante;
- De un conocimiento contenido en los textos, a un conocimiento contenido en la vida, la cultura, la Internet y también en los textos;
- De un conocimiento ajeno para el que aprende, a un conocimiento apropiable y con significado para el estudiante;
- De un conocimiento intelectual, o que sólo apela a la razón, a uno que se expresa en cuatro componentes: valoraciones, comprensiones, sentimientos y acciones;
- De un conocimiento en que existe una respuesta correcta, aun conocimiento abierto, que admite alternativas y que permite evaluar la calidad de la solución;
- De un conocimiento centrado en una disciplina, a uno que acepta tensiones desde campos diferentes.

A continuación procederemos a describir la experiencia, los resultados y recomendaciones del uso de Weblog en la enseñanza del precálculo:

La experiencia se centro en un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje con un alto componente comunicativo, por lo que se requirió fundamentalmente de la conexión vía Internet y sus inmensas posibilidades educativas que proporciona; así como aquellas actividades desarrolladas en la clase presencial.

El modelo de aula virtual planteado por Barberà (2004), sirvió de referencia para diseñar la experiencia; la autora señala que el aula virtual o virtualizada incorpora un conjunto de recursos que permite quebrantar la propia clase instaurando un nuevo concepto de clase situado en el ciberespacio extendiéndose en cuatro direcciones: la primera, la ampliación temporal, en cuanto dilata el tiempo educativo puesto que no se debe ceñir a las horas de clase; la segunda la geográfica, en cuanto se ensancha el radio de acción educativa, la tercera, cognitivamente, atendiendo a las habilidades que docentes y estudiantes pueden desarrollar de manera diferente con el uso de procesos facilitados por la tecnología; y la cuarta, en relación con los recursos, puesto que tanto el alumno como el docente pueden disfrutar de un conjunto casi ilimitado de fuentes documentales de todo tipo, software educativos de matemáticas y de manipulación simbólica.

Al inicio del proceso, se orientaron a los alumnos en el conocimiento y la comprensión dinámica de los weblogs, exponiéndolos a la lectura de diversos blogs alojados en la red con la intención de que se familiarizarán con este tipo de recurso. Seguidamente, se discutieron la responsabilidad del alto grado de manipulación sobre los contenidos de los weblogs: borrar, modificar, alterar fechas de publicación, eliminar y editar comentarios, por los que deben ser administrados y utilizado con responsabilidad y de acuerdo a un compromiso ético que garantice un entorno de confianza y credibilidad.

Posteriormente, se planificaron las clases tomando en consideración los siguientes aspectos: primero se realizó una evaluación diagnóstica, esta consistió en una prueba escrita elaborada con los contenidos de matemática básica: operaciones con números reales, polinomios, factorización, racionalización y funciones trigonométricas. Los resultados del diagnóstico fueron totalmente desfavorables, los alumnos mostraron casi en su totalidad ningún o poco dominio de los contenidos evaluados.

Dada la situación, se procedió a elaborar la planificación del curso, tomando en cuenta los resultados del diagnóstico y el programa oficial de la asignatura, se decidió incluir en la clase y en el Weblog actividades y recursos que permitieran a los estudiantes mitigar y/o reforzar los contenidos evaluados, además de juegos de habilidad espacial y libros de ejercicios.

El Weblog se le denominó Fundamentos de Matemática y se alojó en la siguiente dirección <http://doctoradocufm.blogspot.com/> de Blogger Buzz de Google, servicio totalmente gratuito. Las actividades se organizaron en guías por tema, en total se elaboraron ocho (8): la Guía N° 1: operaciones con números reales y el plan de evaluación; Guía N° 2: productos notables; Guía N° 3: factorización; Guía N° 4: simplificación de expresiones racionales; Guía N° 5: desigualdades e inecuaciones; Guía N° 6: funciones de variable real; Guía N° 7: ejercicios de funciones lineales y trigonometría.

Adicionalmente, se incluyen Links de software y applets interactivos de matemática, con la intención de contribuir de una manera positiva a la comprensión de conceptos que muchas veces no son fáciles de enseñar con el uso de la tiza y el pizarrón, mientras que con las computadoras se pueden animar, modelar y visualizar. Por ejemplo, el software Advanced Grapher v2.11 que permite trazar diferentes gráficos y a analizarlos y otro software de matemática que se encuentran en diferentes catálogos en la Internet:

- <http://platea.pntic.mec.es/aperez4/catalogo/Catalogo-software.htm>
- <http://www.sectormatematica.cl/software.htm>
- <http://www.sectormatematica.cl/libros.htm>

Al final de la experiencia se aplicó un cuestionario, de repuestas abiertas, donde se preguntó sobre su nivel de satisfacción al utilizar Internet para aprender, las preguntas realizadas fueron las siguientes:

- ¿Crees que el uso de NTIC en la enseñanza, facilita la comprensión de conceptos de precálculo?
- ¿Personalmente te ha servido de ayuda para aprender esta forma de enseñar?
- ¿Qué observaciones y/o recomendaciones harías al curso?

En resumen, los testimonios de los alumnos, fueron las siguientes:

1. Es muy positivo, me he dado cuenta de las posibilidades de la Internet, hasta ahora lo he utilizado para navegar, chatear, jugar, etc. Pero nunca para aprender.
2. Es muy positivo, ya que los softwares y los applets seleccionados por el docente ayudan a visualizar y comprender, a través de animaciones y gráficos, los conceptos matemáticos.
3. Positivo, ya que interactuar y verlo hace que no se olviden los conceptos tan fácilmente.
4. Positivo por innovador y motivador.
5. Muy interesante, aunque sólo, lo veo como un recurso de apoyo. Nunca podrá sustituir al docente.
6. Interesante, me ha permitido utilizar la Internet, no solo como fuente de información, sino para conceptualizar y ejercitar mucho.
7. Es positivo aunque deja menos tiempo al alumno para prepara un examen a la manera tradicional.
8. El no tener Internet en casa, es una gran limitante. Desearía poder acceder a Internet por lo menos en la universidad.
9. Me parece bien, creo que hay que aprovechar los avances de la tecnología como apoyo, nunca para sustituir al profesor.
10. El no tener computadora y acceso a Internet en casa me pone en desventaja con lo compañeros que si la tienen. Creo que este tipo de actividades debería realizarse en la universidad conjuntamente con el profesor para que este aclare dudas y todos podamos acceder a esta tecnología.

ALGUNOS RESULTADOS

Los Weblog y el correo electrónico pueden ser usados como una herramienta mediadora del aprendizaje, pues tienen la posibilidad de:

1. Por parte del profesor:

- Organizar los contenidos de la asignatura
- Utilizar la tecnología disponible y asequible gratuitamente, adaptando su utilización en las necesidades del proceso enseñanza aprendizaje del Precálculo
- Promover la socialización de los alumnos del curso, a través de la interacción que facilitan estas herramientas
- Proponer programas o software didácticos que están disponibles en forma gratuita en la Internet que contribuyen en la conceptualización de manera dinámica, el desarrollo de habilidades operacionales y lógicas y la experimentación de ideas y patrones en matemática que son fundamentales en el aprendizaje del precálculo.
- Integración de diversas herramientas Weblog, Chat, páginas Web, correo electrónico, Applets Java y otros.

2. Por parte del estudiante:

- Promueve la colaboración entre estudiantes.
- La nivelación en temas donde los estudiantes presentan debilidades, a través de la autogestión del aprendizaje
- Aportaciones y sugerencias por parte del estudiante en el desarrollo del curso.
- Aumento a través de estas herramientas de la interacción docente – alumno
- Mejoramiento del nivel de aprendizaje y aumento del porcentaje de alumnos que aprueban satisfactoriamente la asignatura.
- Aumento en la motivación para aprender debido a la utilización de las NTIC y la Internet como medio de aprendizaje.

- Facilita una mayor libertad para planear y cumplir sus actividades y menores exigencias de cumplimientos horarios
- Permite consultar mayor cantidad de material bibliográfico sin necesidad de desplazarse físicamente por la Biblioteca de la Institución.

Por lo antes expuesto, las NTIC y la Internet permiten potenciar el aprendizaje del alumno de manera independiente con la interacción del conocimiento matemático, los materiales de aprendizaje, las NTIC y el profesor, generando condiciones para el logro de mejores competencias de aprendizaje en los alumnos precálculo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBERÀ GREGORI, E. (2004): *La educación en la red: actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Papeles de Pedagogía, 62. Barcelona, Paidós

EDUTEKA (2007): LA INTEGRACIÓN DE LAS TICs EN MATEMÁTICAS. <http://www.eduteka.org/imprimible.php?num=189> (3/07/2007)

FAINHOLC, B. (2004): El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica. http://cmapsinternal.ihmc.us/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1119466861556_1804172076_502 (10/07/2007)

FERNÁNDEZ, A. (1999): Nuevas tecnologías para la educación matemática: una asignatura pendiente. http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_EDUCACIONCIENCIAS/VOL3-8-1.PDF (20/06/2007)

INFORME MUNDIAL SOBRE EDUCACION (1998): Los docentes y la enseñanza en un mundo de mutación. Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO.

LARA, T. (2005): Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista." TELOS. Cuaderno de comunicación tecnología y sociedad, 65, 86-93. <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=65> (02/08/2007)

OTEIZA y MIRANDA (2002): El modelo interactivo para el aprendizaje matemático. http://www.comenius.usach.cl/intranet2004/Publiccomenius/Archivos/Modelo_interactivo.pdf (04/07/2007)

SAIZ, I. E. y ACUÑA, N. N. (2006): Y en relación con las computadoras... Matemática par@educ.ar. *Educ.ar El Portal educativo del Estado Argentino*. http://aportes.educ.ar/matematica/nucleo-teorico/influencia-de-las-tic/nuevas-tecnologias-en-la-ensenanza-de-la-matematica/y_en_relacion_con_las_computad.php (12/07/2007)

REFLEXIONES SOBRE EL MANEJO DE URGENCIAS DE SALUD EN AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EDAD PREESCOLAR Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Autora: Jeanneth Nava

UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas

Jeanneth1994@yahoo.es

Área Temática; Tecnologías de la Comunicación

RESUMEN

La escuela constituye para el ser humano una de las primeras organizaciones de vida social que contribuye con su desarrollo cognoscitivo, lingüístico, psicomotor, formación de hábitos y de valores. De tal manera que docentes y alumnos actúan en un entorno social de aprendizaje que incorpora espacios distintos de interacción y de riesgo. En este sentido, los docentes deben fortalecer su formación en la sustentación de conocimientos relacionados con la atención básica de imprevistos de carácter médico asistencial que pueden surgir inesperadamente en cualquiera de los ambientes de aprendizaje. Esta investigación es de campo de carácter descriptivo y se apoya en el estudio documental. La población reúne a los docentes en ejercicio en sus diferentes modalidades que laboran en diferentes colegios de Caracas. Este estudio tiene el propósito de: a) Diagnosticar las situaciones de urgencias de salud que ocurren con más frecuencia en los ambientes de aprendizaje. b) Describir las situaciones de urgencias médicas que pueden tener mayor riesgo de ocurrencia dentro de sus ambientes escolares. c) Describir los primeros auxilios aplicados por el docente para atender situaciones de urgencias. d) Identificar las conductas básicas de atención primaria de las urgencias de salud que suelen presentarse en el ambiente escolar. e) Generar reflexiones dirigidas a los docentes en formación sobre el manejo situacional de las urgencias médicas que suelen presentarse en el ejercicio de sus funciones profesionales.

DESCRIPTORES: Urgencias de Salud, ambientes de aprendizaje, educación para la salud.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La escuela constituye para el niño, una de las primeras organizaciones de vida social que contribuye con su desarrollo cognoscitivo, lingüístico, psicomotor, formación de hábitos y de valores. Cuando los niños y niñas en edad preescolar se incorporan al sistema de educación formal, los docentes y sus pares actúan en su nuevo entorno social de aprendizaje vinculados con espacios distintos de interacción y de riesgo.

En el marco del conocimiento, Piaget con su epistemología genética trata en primer lugar de atender el problema de la verificación de las teorías, lo que le exige entender el desarrollo del conocimiento (La Fuente, 2004). De acuerdo a la teoría piagetana, los niños y niñas durante las etapas de desarrollo cognitivo van alcanzando niveles de estructuras mentales cambiantes según los procesos de asimilación y acomodación.

De Tejada, Ríos y Silva (2004), expresan que Piaget estudió las nociones y estructuras operativas elementales que se constituyen a lo largo del desarrollo cognitivo de la persona y que propician la transformación de conocimiento general inferior a uno superior y estableció de igual forma, las etapas o estadios donde se desarrolla el conocimiento que se dividen, según la edad de la persona en: sensorial-motriz, pre-operacional, operaciones concretas y las operaciones formales.

En el período pre-operacional (2 - 6 años), el niño manifiesta ser el centro de atención, no discrimina entre él y su mundo circundante, carece de juicio y razonamiento dejándose llevar por las apariencias del objeto que está contemplando o la situación que está viviendo.

En el contexto de la educación, la enseñanza toma un papel relevante ante el reto de alcanzar un aprendizaje significativo, que equivale a que se produzca una real asimilación, acomodación y un equilibrio entre lo que se conoce y el nuevo saber (Hernández, 1998).

La enseñanza es definida de acuerdo a Alfonso (información en línea) como *un sistema estrechamente vinculado con la actividad práctica del hombre, que condiciona sus posibilidades de conocer, comprender y transformar la realidad que lo circunda* (p.3). Esto significa, que la enseñanza recibida por la persona le sirva para poder comprender su realidad y lograr afrontarla para vivir en sociedad.

Este sistema requiere de un proceso que produzca una serie de transformaciones en el individuo, en este caso en el estudiante, cambios que se sucedan gradualmente por etapas, tal y como lo planteó Piaget en 1970, quien identificó estadios intermedios de desarrollo que llevaban a las formas superiores de conocimiento.

En el ámbito del proceso educativo, la enseñanza mas allá de la mera transmisión de contenido enmarcado en estructuras educativas formales, se concibe como una poderosa herramienta de acción social diseñadora de contexto.

Por otra parte, el aprendizaje se convierte en un proceso de naturaleza compleja, cuya esencia es la adquisición o construcción del conocimiento, que a su vez está condicionado a una relación alumno-profesor teniendo como referentes objetivos planificados.

El cambio de conducta permanente en el estudiante, no es producto de la reproducción automática y mecánica del conocimiento, sino que responde a un proceso gradual de internalización de conceptos y símbolos que para él tienen significado. No obstante, el educando en su relación sujeto-objeto, es un ser activo capaz de actuar sobre el objeto y generar transformaciones.

Si la transmisión de la esencia de la realidad, se interfiere de manera adversa, o el educando no pone el interés y la voluntad necesaria, que equivale a decir la atención y concentración requerida, sólo se lograrán aprendizajes frágiles y de corta duración (Ausubel, Novak, Hanesian, 1987).

Debido a las características del desarrollo psicomotor humano inherentes a esta etapa evolutiva del niño y niña preescolar, en donde interactúan con diversos juegos, exploran, imitan, realizan proezas, entre otras, se exponen a su vez a mayores riesgos de sufrir posibles lesiones y accidentes. En este sentido, los docentes de niños y niñas en edad preescolar, deben fortalecer su formación docente en la sustentación de conocimientos del saber y saber hacer, relacionados con la atención básica de imprevistos de carácter médico asistencial que puedan surgir inesperadamente en cualquier escenario del ambiente escolar pudiendo desencadenar situaciones de urgencia.

Las urgencias de salud se conciben según Mudarra (2 007) como situación que se presenta de manera inesperada sin que generen amenaza para la vida del paciente ni tampoco compromiso de sus órganos vitales, sin embargo, la atención debe ser inmediata para evitar que se transforme en una emergencia de salud. Para Caraballo (2 005), las urgencias de salud son afección o lesión que se produce inesperadamente pero que no pone en riesgo la vida de quien la sufre siempre y cuando se actúe de forma adecuada y oportuna para evitar complicaciones. Siguiendo con Landaño (2 004), las urgencias de salud son accidentes o enfermedad repentina que sufre una persona debiendo tener un tratamiento efectivo y rápido que de no hacerse puede generar complicaciones graves o discapacidad permanente.

Ahora bien, las urgencias de salud se generan por la interacción de tres elementos básicos: el sujeto, el agente causal y el ambiente. Cuando se habla del sujeto se hace referencia al niño o niña en edad preescolar que sufre la lesión o que corre diferentes riesgos en función de

su edad, sexo, características de su desarrollo psicomotor, habilidades, destrezas, hora del día en que se suscitó el hecho. El agente causal es el elemento que propicia el daño a los tejidos del organismo. Existen diversos tipos de agentes, como los químicos: entre ellos, pinturas, acuarelas, artículos de limpieza; los eléctricos: como cables, enchufes, aparatos eléctricos; los térmicos: como líquidos, metales, fuego; los mecánicos: como columpios, juguetes escaleras, pasamanos.

El ambiente, está representado por los diferentes espacios físicos de la escuela donde el niño y la niña se desenvuelven tales como: el patio, salón de clase, sala de juegos, comedor, parque, entre otros.

Desde este contexto surge la inquietud de la autora del presente trabajo, en indagar en escenarios de aprendizaje de educación preescolar

1. ¿Cuáles son las situaciones de urgencia de salud que ocurren con mayor frecuencia en niñas y niños en edad preescolar dentro del ambiente escolar?
2. ¿Cómo aborda el docente de preescolar las urgencias de salud que se le presentan dentro del ambiente escolar?
3. ¿Son pertinentes los primeros auxilios aplicados por el docente para atender las urgencias de salud?
4. ¿Qué conocimientos básicos debe tener el docente para atender las situaciones de urgencia de salud que se le presentan dentro del ambiente escolar?

En atención al planteamiento anterior se formulan los siguientes objetivos de investigación:

OBJETIVO GENERAL

Teniendo como referencia estas interrogantes y que el estudio se delimita a dos Instituciones Educativas:

1. Escuela Distrital “Consuelo Navas Tovar” ubicado en la Parroquia el Paraíso de Caracas, y
2. El Colegio Parroquial “ Monseñor Arturo Celestino Álvarez” ubicado en la parroquia La Vega de Caracas, se formula el siguiente objetivo general:

Generar reflexiones sobre el manejo de urgencias de salud en ambientes de aprendizaje en niñas y niños en edad preescolar y la formación docente

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Diagnosticar las situaciones de urgencias de salud suscitadas en ambientes de aprendizaje en niñas y niños en edad preescolar
2. Describir los primeros auxilios aplicados por el docente para atender situaciones de urgencias de salud
3. Caracterizar las conductas básicas de atención primaria de las urgencias de salud que se presentarse en el ambiente de aprendizaje
4. Generar reflexiones sobre la formación docente en el manejo de urgencias de salud en ambientes de aprendizaje en niñas y niños en edad preescolar.

JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

Las Universidades tienen un papel preponderante en la formación especializada de recursos humanos que requiere la sociedad para el desarrollo de sus potencialidades. En este sentido, recae en estas instituciones la responsabilidad social de formar valores y principios morales, éticos y de sensibilización vinculados al conocimiento científico.

Desde la óptica de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador se definen un conjunto de reflexiones acerca de los valores que fundamentan los principios éticos y morales: calidad, defensa del ambiente, equidad, honestidad, innovación, respeto, responsabilidad, sentido crítico, solidaridad, sentido de pertenencia. En concordancia con estos valores, la universidad en el marco de su misión tiene la responsabilidad social de desarrollar procesos educativos con un personal competente y participativo. Para alcanzar sus propósitos se describen como funciones de la universidad la docencia, la extensión y la investigación.

En correspondencia con lo anterior, los resultados de esta investigación:

- a. Representarían aportes teóricos en materia de educación para la salud en la generación de aspectos conceptuales y procedimentales.
- b. Fortalecerían la formación docente en asuntos relacionados a emergencias de salud en el aula.
- c. Desde la perspectiva de educar para la vida, se aspira que los estudiantes y profesionales dispongan de un conjunto de herramientas de carácter teórico-prácticas, para sopesar situaciones de emergencias que pudieran presentarse en diferentes contextos, escolar y extraescolar.
- d. Facilitarían un documento referencial pertinente en materia de emergencias médicas en ambientes de aprendizaje ante la escasa bibliografía existente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Para la reflexión científica se aspira conocer, describir e interpretar en este estudio, las posibles emergencias de salud que pudieran presentarse en los ambientes de aprendizaje escolar en esta área del conocimiento.

METODOLOGÍA

La investigación responde a la modalidad de proyecto factible y se apoya en el estudio documental y en la investigación de campo de carácter descriptivo con el propósito de inferir la pertinencia de los métodos empleados por los docentes de niños en edad preescolar ante situaciones de emergencias. Aunado a lo expresado con anterioridad puede acotarse que la investigación se afianza a su vez en un estudio analítico situacional definido por Hurtado (2000) como el estudio “a partir de un diagnóstico previo (estadio descriptivo), analizar los elementos que intervienen en una situación determinada” (p.279).

Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta en el marco de un enfoque cuantitativo. El instrumento elaborado y aplicado a la muestra es un cuestionario de opinión.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población agrupa a los docentes en ejercicio en la modalidad de educación inicial, fase de preescolar que laboran en las Instituciones Educativas: Escuela Distrital “Consuelo Navas Tovar”, ubicado en la parroquia el Paraíso de Caracas, y el Colegio “Monseñor Arturo Celestino Álvarez”, ubicado en la parroquia La Vega de Caracas, ambas instituciones atienden a niños en edades comprendida entre tres y seis años. La muestra es intencional y está representada por el 100% de la población.

Institución	Docentes	Modalidad
Consuelo Navas Tovar	7	Preescolar
Monseñor Arturo Celestino Álvarez	6	Preescolar
Total	13	2

Cuadro n° 1. Población Docente que labora en el nivel de Educación Inicial - Fase de Preescolar, en la Escuela Distrital “Consuelo Navas Tovar” del Paraíso y La U E Colegio “Monseñor Arturo Celestino Álvarez” de la Vega. Caracas. 2006. Fuente: Nava (2007)

DESCRIPCIÓN	O/D 2006	E/M 2007	A/J 2007	J/A 2007
FASE I: Diagnóstico	X			
FASE II: Arqueo bibliográfico.	X	X		
FASE III: Validación, confiabilidad y aplicación de instrumento de medición.	X			
FASE IV: Análisis e interpretación de resultados		X	X	
FASE V: Redacción de trabajo final y presentación de resultados.				X

Cuadro n° 2. Cronograma de Actividades por Fases. Fuente: Nava. (2007).

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Una vez aplicado el primer instrumento de medición (cuestionario) se realizó un análisis estadístico descriptivo relacionado con las situaciones de emergencias médicas en ambientes de aprendizaje escolar. Estudio realizado en la Escuela Distrital “Consuelo Navas Tovar” ubicado en la parroquia el Paraíso de Caracas y El colegio Monseñor Arturo Celestino Álvarez” ubicado en la parroquia La Vega de Caracas.

Emergencia	Frecuencia	F. Relativa (%)
1. Vómitos	6	86
2. Fracturas	1	14
3. Sangrado nasal	2	29
4. Cortadura	2	29
5. Fiebre	7	100
6. Dolor de cabeza	4	51
7. Diarrea	4	51
8. Contusión	7	100
9. Dolor de estomago	3	43
10. Mareo	1	14
11. Pérdida de dientes	1	14

Cuadro n° 3. Distribución de Frecuencias, según Situaciones de Emergencias de Salud en Ambientes de Aprendizaje Escolar en la Escuela Distrital “Consuelo Navas Tovar” del Paraíso. Caracas. 2007.

Fuente: Nava (2007)

En la gráfica No. 1 se observa que el 100% los docentes encuestados califican como situaciones de emergencias médicas en los ambientes de aprendizaje escolar la fiebre y las contusiones, el 86% señalan los vómitos, el 51% revelan los dolores de cabeza y diarreas, mientras que el resto de las situaciones están por debajo de la media.

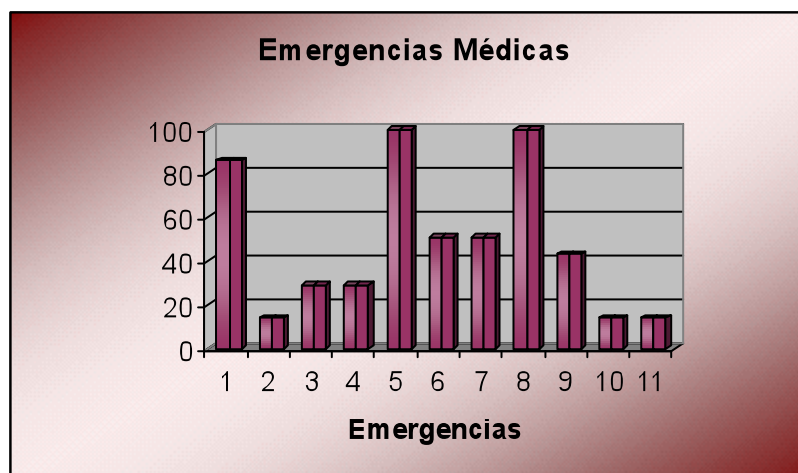


Gráfico No. 1. Distribución de Frecuencias según Situaciones de Emergencias Médicas en Ambientes de Aprendizaje Escolar en la Escuela Distrital “Consuelo Navas Tovar” del Paraíso.

Expresada en Porcentajes. Caracas. 2007. Fuente: Nava (2007)

En el cuadro No. 4 se reflejan las actuaciones de las docentes de la Escuela Distrital “Consuelo Navas Tovar” ante las situaciones de emergencias de salud que con mayor frecuencia se presentan dentro del ambiente escolar. Se aprecia acciones orientadas a la administración de medicamentos, bien sea por vía oral o por vía tópica. Respecto a estas actuaciones, no hay evidencias dentro de la información recavada, del uso de la ficha de inscripción como instrumento de consulta previa que las docentes deben revisar continuamente para:

- a. suministrarlos
- b. prever si existe alguna contraindicación que impida su administración pudiendo generar complicaciones de orden médico
- c. constatar que el representante haya dejado por escrito la autorización para que las docentes procedan con la medicación en el preescolar en caso necesario y evitar problemas de orden legal
- d. comparar sí los medicamentos autorizados son los mismos de los que se disponen en el preescolar

Emergencia	Actuación
1. Vómitos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Automedicación con Primperán. ➤ Alcohol en la frente. ➤ Automedicación: suministro de suero por vía oral. ➤ Reposo del niño y suministro de agua. ➤ Revisar ficha de inscripción.
2. Fracturas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Traslado del paciente al módulo asistencial más cercano.
3. Sangrado nasal	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocar la cabeza hacia atrás. ➤ Taponear las fosas nasales con agua fría.
4. Cortadura	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desinfectar con agua oxigenada. ➤ Lavado con agua y jabón azul y colocar curas.
5. Fiebre	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Automedicación con tachipirín y paños con agua caliente. ➤ Colocar paños con agua fría. ➤ Colocar paños con agua. ➤ Automedicación con tachipirín.
6. Dolor de cabeza	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Automedicación con tachipirín. ➤ Sin medicar. ➤ Automedicación con acetaminofén.
7. Diarrea	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Automedicación con atreverán. ➤ Hidratación con agua dosificada.
8. Contusión	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Automedicación con Iodex o Hirudoy. ➤ Automedicación con Dencorub. ➤ Automedicación con rifosina. ➤ Aplicar mantequilla con sal o hielo.
9. Dolor de estomago	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Automedicación con atreverán (10 gotas). ➤ Sin medicar.
10. Mareo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reposo del niño.
11. Pérdida de dientes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Traslado del paciente al módulo asistencial más cercano.

Cuadro No. 4. Relación de las Emergencias Médicas según la Actuación de Docentes de Educación

Inicial Fase de Preescolar en la Escuela Distrital “Consuelo Navas Tovar” del Paraíso. Caracas.

2007. Fuente: Nava (2007)

Igualmente se observa que las docentes además de no consultar la ficha de inscripción, no comunican a los representantes la situación y no solicitan su autorización respecto a la administración de los fármacos según el caso.

Respecto al medicamento administrado con más frecuencia es el tachipirín, sin embargo, en lo concerniente a su uso no se discrimina ni la presentación ni la dosificación, cosa que sí ocurre cuando administran atroverán para el dolor de estomago. (10 gotas).

Emergencia	Frecuencia	F. Relativa (%)
1. Vómitos	1	16
2. Fracturas	1	16
3. Sangrado nasal	2	33
4. Cortadura	5	83
5. Fiebre	6	100
6. Dolor de cabeza	4	25
7. Contusión	5	83
8. Dolor de estomago	3	50

Cuadro No. 5 Distribución de Frecuencias según Situaciones de Emergencias Médicas en Ambientes de Aprendizaje Escolar en la UE. Colegio “Monseñor Arturo Celestino Álvarez” la Vega. Caracas. 2007. Fuente: Nava. (2007)

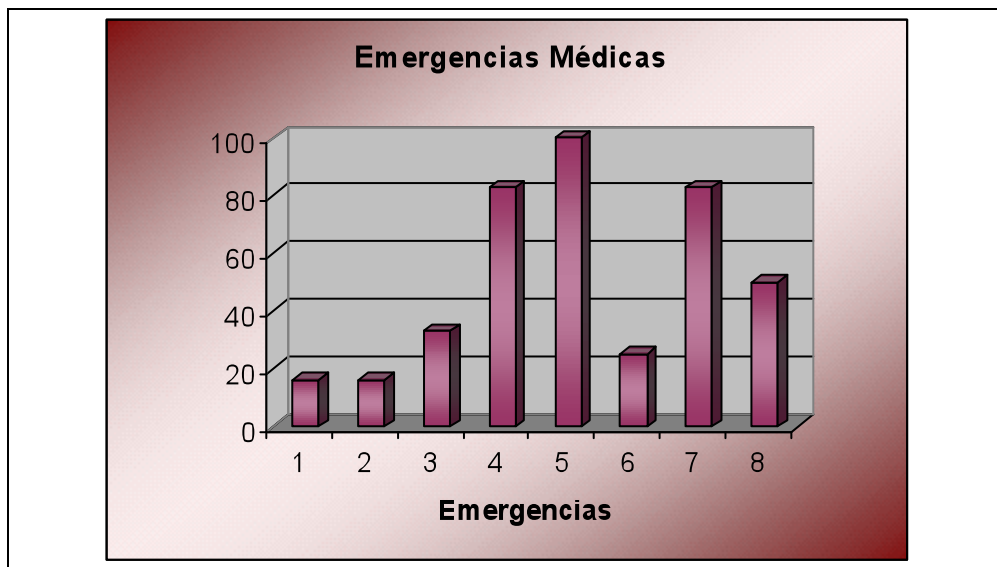


Gráfico n° 2. Distribución de Frecuencias, según Situaciones de Emergencias Médicas en Ambientes de Aprendizaje Escolar en la UE. Colegio “Monseñor Arturo Celestino Álvarez” La Vega. Caracas.2006. Fuente: Nava. (2007)

En la gráfica No.2 se observa que el 100% los docentes encuestados califican como situaciones de emergencias de salud en los ambientes de aprendizaje escolar la fiebre y las cortaduras, el dolor de cabeza el 83%, las contusiones el 25% , mientras que el resto de las situaciones están por debajo de la media.

Emergencia	Actuación
1. Vómitos	➤ Llamar al representante.
2. Fracturas	➤ Traslado del paciente al módulo asistencial más cercano.
3. Sangrado nasal	➤ Colocar la cabeza hacia atrás. ➤ Colocar agua en la frente.
4. Cortadura	➤ Desinfectar con agua oxigenada. ➤ Lavado con agua y jabón azul y colocar curas.
5. Fiebre	➤ Automedicación con tachipirín y paños con agua caliente.
	➤ Colocar paños con agua.
	➤ Llamar al representante.
6. Dolor de cabeza	➤ Automedicación con Atamel.
	➤ Sin medicar.
	➤ Llamar al representante.
8. Contusión	➤ Automedicación Hirudoy.
	➤ Automedicación con Dencorub.
	➤ Automedicación con rifosina.
9. Dolor de estómago	➤ Aplicar hielo.
	➤ Llamar al representante

Cuadro nº 6. Relación de las Emergencias Médicas según la Actuación de Docentes de Educación Inicial Fase de Preescolar en la UE. Colegio “Monseñor Arturo Celestino Álvarez”. La Vega. Caracas. 2007

En el colegio “Monseñor Arturo Celestino Álvarez”, las acciones de las docentes ante situaciones de emergencias médicas, son muy diversas. Recurren a la automedicación oral, tópica, y al uso de medios físicos, aplicados con el propósito de aliviar dolencias que en un momento determinado aquejan a los infantes. Aunque la administración de estos medicamentos no esta precedida de la revisión correspondiente de la ficha de inscripción del niño, si hay una comunicación entre las docentes y los representantes de los niños aquejados por una fiebre o dolor para solicitarles la autorización respecto a su administración.

A pesar de que las situaciones de emergencias de salud más frecuentes ocurridas en niños entre 3 y 6 años encontradas en las instituciones objeto de la investigación, son similares, el orden de ocurrencia de éstas, no son homólogas comparativamente (excepto la fiebre y las contusiones) En cuanto a las conductas de atención aplicadas por los docentes son muy diversas.

CONSIDERACIONES FINALES (REFLEXIONES)

Surgen entonces, la necesidad de generar por parte de la autora de la investigación y en virtud de los resultados obtenidos en este primer monitoreo, un conjunto de reflexiones que en materia de atención de salud, y de manera didáctica están dirigidas a los docentes de niños y niñas en edad preescolar, con el propósito de prepararlos para poder hacerle frente a esas situaciones de urgencias de salud que con mayor frecuencia pueden presentarse en el ejercicio de sus funciones profesionales en los ambientes de aprendizaje, sin que con ellas se pretenda usurpar o entorpecer la labor encomiable del personal de salud (médicos y enfermeras). En este orden de ideas y desde el punto de vista asistencial, estas consideraciones están direccionadas a:

1. Orientar a los docentes en formación para reconocer situaciones de urgencias de salud en los ambientes de aprendizaje.
2. Capacitar a los docentes en formación respecto a los conocimientos de atención básica de urgencias de salud.
3. Desarrollar competencias para atender urgencias de salud.
4. Fortalecer los conocimientos relacionados con la promoción de la salud.

Desde el punto de vista didáctico, el propósito se encamina a:

1. Elaboración de un manual de primeros auxilios.
2. Elaboración de ficha de salud.
3. Preparación del botiquín de primeros auxilios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFONSO, I. (2003): Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-Aprendizaje. *ACIDME*, 6 [Revista en línea]. http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_6_03/acisu603.htm
- AUSUBEL D.P, NOVAK J.D. y HANESIAN H. (1987): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. 2 ed. México: Trillas.
- BRICEÑO y GONZÁLEZ (2005): *Evaluación del Curso de Taller de Recursos para el Aprendizaje en el Nivel Preescolar y Primer Grado, Aplicado a la Formación en la Especialidad de educación Preescolar en la UPEL*. Trabajo de Ascenso no Publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.
- CAMPAÑARO, J. (2002): *Fundamentos de Ortopedia y Traumatología*. Mérida: Editorial Producciones Carol.
- CARAVAL, A. y ZERPA A. (2001): *Manual de Emergencias Médicas*. (2ra Ed). Mérida: Editorial Formas Gráficas Quintero
- CARAVAL, A. (2005): *Manual de Exploración Clínica*. (3ra Ed). Mérida: Editorial Venezuela
- COLLIER, J y LONGMORE A. (1999): *Oxford Especialidades Médicas*. (5ta Ed). Málaga: Editorial Marbán
- DE TEJADA, M., RÍOS, P., y SIVA, A. (2004): *Teorías Vigentes sobre el Desarrollo Humano*. (1ra Ed) Caracas: FEDEUPEL

HERNÁNDEZ, G. (1998): *Paradigmas en Psicología de la educación*. México: Paidós Educador

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México, McGraw-Hill/Interamericana.

LAFUENTE, M^a. I. (2004): *Módulo de Epistemología y Gnoseología: dos enfoques en teoría del conocimiento. La crisis de la teoría clásica del conocimiento*. Programa de Altos Estudios Universitarios. Universidad de León. Barcelona. España.

MARAÑÓN, G. (1999): *Cirugía Menor*. Málaga: Editorial Marbán

PIAGET, J. e INHELDER, B. (1982): *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata

TUTORÍA Y TICS: ELEMENTOS CLAVE PARA LA CONVERGENCIA EUROPEA

Autora: Manuela Raposo Rivas

Universidad de Vigo

mraposo@uvigo.es

Área Temática: Tecnologías de la Comunicación

RESUMEN

Presentamos en este trabajo las valoraciones del alumnado, que participa en experiencias de adaptación de materias a los presupuestos de la convergencia europea, sobre el sistema de tutorías grupales e individuales que se está llevando a cabo y el beneficio que supone en su trabajo como estudiante el uso habitual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Estos datos forman parte de un estudio más amplio realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación del campus de Ourense con la finalidad de escuchar la voz de los protagonistas de la reforma e identificar puntos fuertes y débiles ha tener en cuenta en el inminente diseño de los nuevos planes de estudio.

1. INTRODUCCIÓN

A punto de alcanzar la fecha prevista para la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (2010), tanto las Universidades como las Comunidades Autónomas o el gobierno central han tomado decisiones legales, administrativas e institucionales importantes. A nivel pedagógico, es tal la magnitud del papel que ha de desempeñar la universidad en la vida de los estudiantes que los ritmos han sido diferentes, avanzando mucho en la fase de diseño (por ejemplo, con las guías docentes y la consideración de las competencias junto con su aportación al perfil profesional) pero más lentamente en el desarrollo (las actividades no presenciales, los recursos, nuevas metodologías, etc.), la evaluación y la tutorización.

Este último aspecto es, desde mi punto de vista, uno de los elementos clave del proceso de convergencia europea. Cómo se conciben y desempeñan las tutorías en la actividad académica universitaria, cómo orientar y trabajar el *aprender a aprender*, de qué forma se pueden aprovechar para el desarrollo de aprendizajes autónomos..., son algunas de las ideas vinculadas a este tema.

Al mismo tiempo, aunque en los últimos años las Universidades han realizado importantes inversiones en materia de tecnología aplicada a la educación y se ha ido generalizando su uso e integración, no está muy claro cuál puede ser el aporte de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las aulas universitarias, sobre todo en aquellas cuestiones que guardan relación con la ayuda para el trabajo no presencial del alumno y la autonomía de su aprendizaje.

Es por ello que, en el marco de una investigación más amplia, nos hemos aproximado a la opinión de los estudiantes que actualmente están experimentando con la adaptación de materias a créditos ECTS. Presentamos en este trabajo sus consideraciones sobre el sistema de tutorías grupales e individuales que se está llevando a cabo y el beneficio que supone en su trabajo como estudiante el uso habitual de TIC.

2. CONSIDERACIONES PREVIAS SOBRE TUTORIA Y TIC

La utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) junto con la función tutorial suelen ser competencias vinculadas al perfil del docente universitario. Zabalza (2003), por ejemplo, en su obra *competencias docentes del profesorado universitario* destaca de las TIC su papel como soporte de almacenamiento, búsqueda, tratamiento e intercambio de información. Al mismo tiempo, diferencia cuatro niveles de tutoría según su cometido: 1º) la tutoría como parte sustancial de la figura de profesor, 2º) la tutoría con matices y competencias propias pero vinculada a la docencia, 3º) la tutoría con independencia de la docencia (en la enseñanza a distancia, por ejemplo), 4º) la tutoría desarrollada en los centros de prácticas. En este trabajo nos referiremos al primero de ellos.

Bisquerra y Alvarez (1998) entienden la tutoría como aquella acción orientadora directa realizada por el profesorado, (...) bien individualmente o en grupo, siendo capaz de conciliar lo académico con lo educativo con contenidos orientadores, tanto profesionales, educativos, personales, preventivos, etc., de forma integrada en el curriculum.

Por su parte, Ballesteros (2002) diferencia las competencias tutoriales del docente según vayan dirigidas al grupo o al individuo. Recogemos su propuesta en la siguiente tabla por la vinculación directa que poseen con el trabajo que presentamos.

Competencias para la acción tutorial en grupo	Competencias para la acción tutorial individual
<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar competencias de relación y comunicación. - Enseñar a tomar decisiones en grupo. - Desarrollar la práctica argumentativa en sí mismo y en el alumnado. - Delegar la autogestión y autonomía en el grupo. - Utilizar estrategias de mediación en los conflictos. - Poseer recursos para la negociación. - Asumir la figura y rol de autoridad. - Considerar la justicia y equidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajustar constantemente las necesidades psicoeducativas de cada alumno/a. - Lograr tiempos y espacios de diálogo e intercambio con cada alumno/a fuera del contexto de aula. - Escuchar activamente en las diferentes situaciones.

Tabla 1: Competencias para la acción tutorial en grupo e individual

En definitiva, el docente es tutor en la medida en que guía académica, profesional y personalmente al estudiante en su paso por la universidad, aportándole instrumentos (conceptos, competencias, habilidades, procedimientos, valores,...) que le permitan completar su proceso de *formación a lo largo de la vida*.

Por otro lado, tal y como se recoge en la Ley Orgánica de Universidades¹, la “sociedad de la información (...) y el desarrollo tecnológico están transformando los modos de organizar el aprendizaje y transmitir el conocimiento. En este contexto, la Universidad debe liderar este proceso de cambio”; (...) “una sociedad que persigue el acceso masivo a la información necesita personas capaces de convertirla en conocimiento mediante su ordenación, elaboración e interpretación”. Para ello, diversos autores (entre otros, Bates, 2001; Barro, 2004; Cabero, 2002; Cebrián, 2003; Hanna, 2002; Laurillard, 1993; Michavila y Calvo, 1998; Salinas y Batista, 2002; Sangrà y González Sanmamed, 2004) han destacado el potencial que poseen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en ese proceso. Como afirma Cebrián (2003): “sin duda, podemos hacer muchas cosas sin las TIC, pero con ellas podemos hacerlas mejor y más cómodamente” (p.19).

Entre las razones que motivan la utilización de las TIC en la universidad, Bates (2001) considera que su uso generalizado posibilitará la preparación de los estudiantes para un mundo en el que la tecnología se ha convertido en un elemento imprescindible no sólo para el desarrollo de un trabajo, sino incluso para la vida cotidiana (ocio, comercio, etc.). La integración de la tecnología propiciará que el alumno desarrolle las destrezas necesarias para su aprovechamiento durante la formación y las incorpore en su futuro desempeño laboral. Dicho autor nos señala que las tecnologías nos pueden servir para: mejorar la calidad de los

¹ Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, (BOE de 24-12-2001).

aprendizajes; permitir la alfabetización y adaptación a un mundo laboral donde se utilizan tecnologías; ampliar el acceso a la educación; responder al imperativo tecnológico; reducir costes de la enseñanza y mejorar la relación entre costes y eficacia de la enseñanza.

Por su parte, Martínez y Raposo (2006) al hablar de las TIC en manos de los estudiantes universitarios destacan su carácter comunicativo, formativo, instrumental y lúdico:

- Su carácter comunicativo porque permiten comunicarse con el profesorado de la Universidad, otros compañeros de clase, otros profesionales, con amigos y familia, chatear, ...
- Su carácter formativo ya que, entre otras cosas, posibilitan el buscar en la web información y recursos varios, ampliar la información de las distintas materias, hacer tutorías, estudiar y aprender.
- Su carácter instrumental en la medida en que se puede intercambiar información con los compañeros, preparar materiales y trabajos de las distintas materias, organizar el trabajo como estudiante, etc.
- Su carácter lúdico vinculado a los ratos de ocio y tiempo libre (ver películas, escuchar música, jugar,...).

Al mismo tiempo, en el transcurso del Espacio Europeo de Educación Superior, la Declaración de la Sorbona (1998) recoge que se debería facilitar a los universitarios entre otras capacidades, “la habilidad para utilizar las nuevas tecnologías informativas” y anuncia la importancia de poseer cierta competencia tecnológica, confirmada más tarde en el proyecto Tunning (González y Wagenaar, 2003).

En este ámbito, los docentes valoran positivamente tanto la contribución de las TIC al desarrollo del proceso de convergencia europea como el valor de las mismas en el ámbito académico y formativo. Según González Sanmamed y Raposo (2007) el profesorado considera que las TIC son más útiles en tareas docentes como: organizar actividades de aprendizaje no presencial; favorecer formas de aprendizaje autónomo; implantar metodologías innovadoras; diseñar materiales y recursos para la materia; facilitar los procesos de comunicación entre profesorado - estudiantes y animar a la participación activa del estudiante en su aprendizaje. Estas mismas autoras afirman que “las TIC pueden contribuir al desarrollo de este proceso de mejora de la enseñanza y a una mayor eficacia organizativa de las instituciones de educación superior, además de posibilitar la comunicación y cooperación

entre estudiantes, profesores e instituciones que pueden unir sus esfuerzos e intercambiar sus conocimientos en aras de la internacionalización de la educación superior” (p. 210).

En definitiva, “las TIC constituyen una herramienta decisiva para ayudar a los estudiantes a acceder a vastos recursos de conocimiento, a colaborar con otros compañeros, a consultar a expertos, a compartir conocimiento y resolver problemas complejos utilizando herramientas cognitivas. Las TIC también ofrecen a los alumnos novedosas herramientas para representar su conocimiento por medio de texto, imágenes, gráficos y video” (UNESCO, 2004: 30).

Abordamos a continuación la descripción del estudio realizado y presentamos los datos sobre las consideraciones del alumnado sobre el sistema de tutorías grupales e individuales que se está llevando a cabo durante la experimentación a créditos ECTS y el beneficio que supone en su trabajo como estudiante el uso habitual de TIC.

3. DESCRIPCION DEL ESTUDIO EMPIRICO.

Como ya señalamos, estamos desarrollando una investigación en la que se indaga sobre la opinión que posee el alumnado que participa en experiencias piloto de adaptación a los planteamientos de la Convergencia Europea. Dicho estudio se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo (campus de Ourense).

En este trabajo nos centramos exclusivamente en la valoración que se realiza del sistema de tutorías grupales² (en el aula) e individuales (en el despacho) que se está llevando a cabo y en los beneficios obtenidos por el uso habitual de TIC durante la experimentación. Presentamos los datos obtenidos a través de un cuestionario construido a tal efecto y aplicado a las titulaciones de Educación Social y Lenguas Extranjeras³ durante el primer día de clase del segundo cuatrimestre del presente curso académico⁴.

² En los horarios de la titulación de Educación Social durante el curso pasado figuraba media hora de tutoría colectiva para cada materia de 4,5 créditos en la que se realiza la experimentación y 45 minutos en una materia de 6 créditos. Este año se decidió que cada profesor-a distribuyera sus horas de clase como mejor considerara (teoría, práctica, tutoría,...) dentro del calendario escolar, notificándose al alumnado a principio de curso.

³ Escogemos estas titulaciones por ser ejemplificadoras de la situación existente en la Facultad. En Educación Social se está realizando la adaptación a créditos ECTS implicando a los cursos y cuatrimestres completos, mientras que en Lenguas Extranjeras el compromiso adquirido no vincula a toda la titulación, sino que cada profesor avanza a su ritmo –unos pueden estar elaborando la guía docente, mientras otros están ya experimentando u otros no están haciendo “nada”-.

⁴ Esto significa que los datos pueden referirse tanto al primer cuatrimestre como a experiencias realizadas en cursos anteriores.

3.1. Datos de los participantes

Desde el punto de vista personal, de los 46 participantes en el estudio 36 son mujeres (78,3%) y 8 son hombres (17,4%), del resto no disponemos de este dato. Su edad se ubica mayoritariamente en el intervalo 18-20 años (39,1%), seguido del de 21 a 23 (30,4%), el 28,3% posee más de 24 años (13 sujetos).

Académicamente, la mayoría está cursando el 2º año de la diplomatura (38 participantes, el 82,6%), aunque hay un 10,9% que tiene asignaturas de 2º y 3º (5 sujetos), el resto está en el último año. La distribución por titulaciones es la siguiente: 25 de ellos están en Educación Social (54,3%) y 21 (el 45,7%) en Lenguas Extranjeras.

4. EL SISTEMA DE TUTORÍA DURANTE LA EXPERIMENTACIÓN A CRÉDITOS ECTS

Para recoger información sobre este aspecto se utilizó una pregunta abierta cuyos datos fueron sometidos a un análisis de contenido mediante el programa AQUAD. Se preguntaba la opinión del sistema que se está llevando a cabo, tanto por las tutorías grupales, desarrolladas fundamentalmente en el aula y que cuentan con un espacio propio en el horario del grupo clase, como por las tutorías de “despacho”, generalmente de carácter individual dependientes del horario establecido por el profesor.

4.1. Tutorías en el aula

Sobre esta cuestión hay un total de 48 argumentaciones (27 que destacan lo positivo del sistema, 19 sobre lo negativo y 2 que no se pronuncian). El número es superior al de participantes porque una misma persona puede emitir varios juicios de valor.

Entre los aspectos positivos del sistema de tutorías que se desarrolla en el aula se destaca que: son muy útiles, interesantes y adecuadas, tienen mucha importancia para el desarrollo de las materias. Entre los negativos se denuncia que no están siendo utilizadas, que es una pérdida de tiempo, que no están organizadas o vacías de contenido. Algunas muestras de ello son las siguientes valoraciones:

- *Asiste poca gente, aunque al final te das cuenta que son muy útiles hacia la nota de los trabajos, por lo tanto, también de la nota final.*
- *Pienso que es muy interesante y que siempre se aprende más que haciendo las típicas clases en las que el profesor se sienta y explica.*

- *Es positivo porque hay un mayor control de los aprendizajes de los alumnos y favorecen el trabajo en grupo.*
- *Pienso que las tutorías en el aula son útiles ya que se ponen opiniones en común entre todos. Para mí son más positivas que las que se hacen en el despacho.*
- *En las aulas son necesarias para el apoyo a la labor del alumno en la elaboración de sus actividades diarias.*
- *En el aula, de momento se está llevando bien, ya que al hacer más práctica hay que cambiar el sistema de tutorías, y la organización está más o menos acorde, aunque por otro lado hay más horas de práctica seguida de la teoría, esto tiene consecuencias negativas, ya que el alumno está menos receptivo porque son demasiadas horas seguidas en algunas asignaturas.*
- *Creo que el sistema de tutorías en las aulas es muy útil, ya que permite que haya una enseñanza más personalizada y que, por lo tanto, haya también un mayor número de oportunidades para que el alumno le formule las dudas que tenga al profesor de la materia correspondiente para que éste pueda aclararlas en estas sesiones, facilitando de esta forma el trabajo del alumnado.*
- *En algunos de los casos estuvieron bien porque eran tutorías participativas en las que sacábamos algo en claro, sin embargo en otras, las tutorías se reducían a apuntar los trabajos a hacer.*
- *Se utiliza de forma inadecuada (no se “obliga” a venir a esas tutorías), pienso que no se aprovecha, lo cual resta tiempo teórico a la asignatura (más aún del poco que ya tiene).*
- *Es bueno para el alumnado aunque no acudimos todo lo que deberíamos.*
- *Es insuficiente y mal estructurado, ya que no todos los profesores tienen claro cómo realizar este papel.*

Quien no las valora como positivas o negativas lo hace en los siguientes términos:

- *Depende del profesor y de su interés así como de la motivación de los estudiantes.*

- *Todavía no he tenido la oportunidad de cursar una asignatura por tutorías por lo que no puedo opinar demasiado pero en el aula puede resultar útil*

4.2. Tutorías en el despacho

Sobre el sistema de tutorías que se desarrolla en los despachos, a priori, de carácter individual, hay un total de 52 argumentaciones (33 positivas, 14 negativas y 5 neutras). Como sucedía anteriormente el número supera a los participantes pues una misma persona pudo dar varias opiniones.

En relación con los aspectos positivos se valora: la atención personalizada, la resolución de dudas y los consejos útiles para superar la materia. Entre los puntos negativos se mencionan fundamentalmente los posibles “favoritismos” hacia el alumnado que acude a estas tutorías, que son pocas horas y el incumplimiento de horarios por parte del profesorado. Algunos argumentos emitidos por los participantes son los siguientes:

- *Es muy positivo y me parece importante para estar en contacto con el profesor y poder plantear dudas sobre la materia.*
- *Están bien, permiten aclarar cualquier duda que tengamos. Nos permite ir cuando mejor nos convenga y cuando el profesor está disponible. Es tiempo extra que se nos ofrece. Aunque muchos no lo aprovechan.*
- *El profesor se cerciora de las necesidades de los alumnos con una simple entrevista. Ve de que pie cojean y le es más fácil adaptar su método de enseñanza. Facilita la comunicación entre alumno y profesor y se consigue una evaluación más continua.*
- *Establecidas sin variaciones de última hora, si se cumple esta premisa, se favorece el trabajo del alumno ayudándole a guiarse en el proceso de aprendizaje.*
- *Creo que el sistema de tutorías en los despachos también es una buena iniciativa, pero que, a diferencia de la primera, en muchas ocasiones no funcionan adecuadamente. En muchas ocasiones, esto es debido a los alumnos, que no sabemos sacar provecho de ellas. Sin embargo, también en muchas ocasiones, su mal funcionamiento se debe a algunos profesores que no suelen cumplir rigurosamente con sus horarios de tutorías.*
- *Depende del profesor y de su interés así como de la motivación de los estudiantes.*

5. UTILIDAD DE LAS TIC DURANTE LA EXPERIMENTACIÓN A CRÉDITOS ECTS

La información sobre este apartado fue obtenida a través de una pregunta cerrada, en la que se estimaban las alternativas de respuesta con una escala de valoración de cuatro grados: nada, poco, bastante y mucho. Los datos obtenidos fueron analizados utilizando la aplicación estadística SPSS versión 15.0.

	NADA N (%)	POCO N (%)	BASTANTE N (%)	MUCHO N (%)	Puntuación media
- Me permitieron un aprendizaje más autónomo.	0	7 (15,2%)	29 (63%)	9 (19,6%)	3.04
- Pude comunicarme mejor con el profesorado.	1 (2,2%)	15 (32,6%)	25 (54,3%)	4 (8,7%)	2.71
- Pude intercambiar información con los compañeros.	0	6 (13%)	28 (60,9%)	11 (23,9%)	3.11
- Tuve más acceso a la información.	0	4 (8,7%)	24 (52,2%)	17 (37%)	3.29
- Organicé mejor el trabajo en las materias.	1 (2,2%)	16 (34,8%)	16 (34,8%)	12 (26,1%)	2.87
- Desarrolví mejor algunas competencias específicas de la titulación.	0	15 (32,6%)	20 (43,5%)	10 (21,7%)	2.89
- Desarrolví habilidades instrumentales básicas para las competencias genéricas a todas las titulaciones.	0	10 (21,7%)	30 (65,2%)	5 (10,9%)	2.89
- Pude asistir por videoconferencia a las clases magistrales.	34 (73,9%)	7 (15,2%)	4 (8,7%)	0	1.33
- Pude utilizarlas para las consultas de tutorías.	16 (34,8%)	11 (23,9%)	15 (32,6%)	3 (6,5%)	2.11
- Realicé actividades de aprendizaje no presencial.	19 (41,3%)	10 (21,7%)	15 (32,6%)	1 (2,2%)	1.96
- Fue más fácil hacer y enviar los trabajos de aula para cada materia.	2 (4,3%)	11 (23,9%)	24 (52,2%)	8 (17,4%)	2.84

Tabla 2: Utilidad de las TIC durante la experimentación a créditos ECTS

Globalmente consideradas las respuestas se percibe una clara opción por las valoraciones intermedias, ya que la alternativa “mucho” solamente supera el 25% en una ocasión referida a la *organización del trabajo de las materias* (26,1%) y “nada” escasamente es señalada, destacando únicamente al referirse al *uso de la videoconferencia* (73,9%), a la *realización de actividades no presenciales* (41,3%) y la *consulta de tutorías* (34,8%).

Las TIC resultaron de “bastante” utilidad para *desarrollar habilidades instrumentales básicas* (65,2%), *realizar aprendizajes autónomos* (63%), *intercambiar información con los compañeros* (60,9%), *tener más acceso a la información y hacer y enviar los trabajos del aula para cada materia* (52,2%).

La mayor coincidencia de respuesta a la hora de valorar como “poca” la utilidad de las TIC es para *organizar mejor el trabajo de las materias* (34,8%), *comunicarse mejor con el profesorado* (32,6%) y *desarrollar algunas competencias específicas de la titulación* (32,6%).

Atendiendo a las puntuaciones medias (gráfico 1), la mayor utilidad detectada con el uso de las TIC se centra en el acceso a la información (3,29), el intercambio de la misma con los compañeros (3,11) y el apoyo a su aprendizaje autónomo (3,04). Los aspectos menos aprovechados fueron el uso de la videoconferencia (1,33), la realización de actividades no presenciales (1,96) y la consulta en tutorías (2,11).

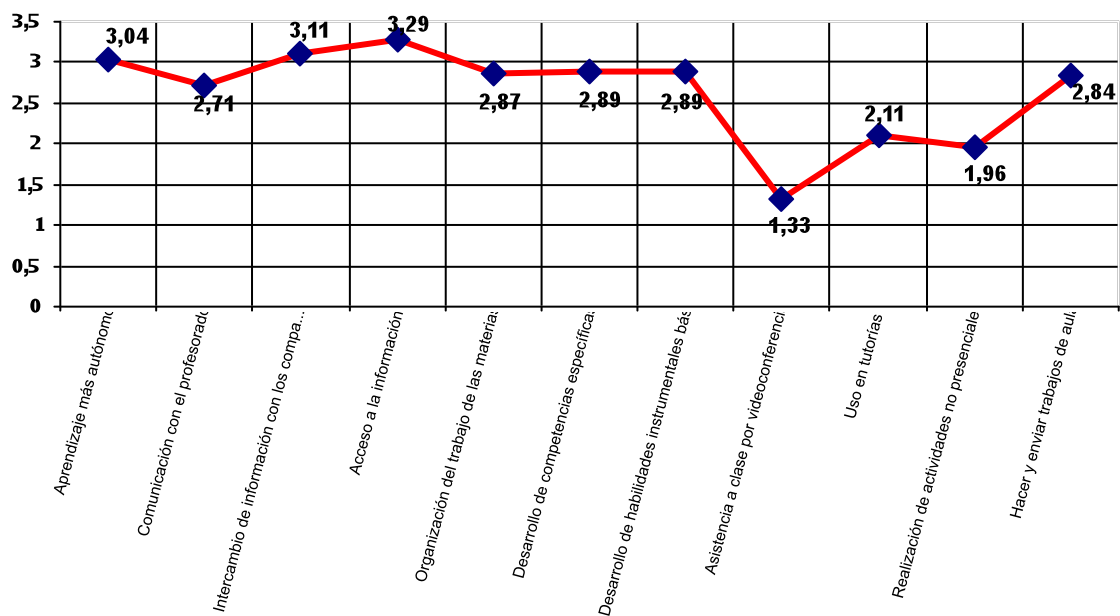


Gráfico 1: Utilidad de las TIC durante la experimentación a créditos ECTS

En un estudio más amplio (González Sanmamed, 2006) en el que participaron 1970 estudiantes de las tres universidades gallegas, con representación de todos los campus y áreas de conocimiento, se constató en base a las altas puntuaciones medias obtenidas, una valoración global positiva sobre las posibilidades que les ofrecen las TIC. La mayor utilidad atribuida “está relacionada con el acceso a la información y a la mejora (...) de la comunicación”, mientras que el aspecto menos valorado está referido a “la utilización de la videoconferencia para asistir a clases magistrales” (p. 121).

6. PARA CONCLUIR

Según Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) el profesor universitario “tiene que ser un conocedor de la disciplina y un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. Pero ha de conocer también qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los estudiantes, cómo se puede organizar para eso el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto” (p. 124). Esta afirmación cobra especial relevancia en un momento de cambios en la Universidad como el que estamos viviendo, donde el aprendizaje y la actividad que realiza el estudiante es el eje del proceso formativo.

De acuerdo con las premisas del aprendizaje autónomo, para su desarrollo se necesita de: una intensa actividad por parte del alumnado, responsabilidad, esfuerzo, que tome las decisiones y las riendas de su proceso de aprendizaje, ajustándolas a su ritmo,... Por ello es necesario y deseable un sistema intenso de tutoría que lo acompañe y lo ayude, por ejemplo, orientándole en el dominio de ciertas técnicas de trabajo y el uso de medios y recursos, como las TIC, que lo favorezcan.

En relación con el sistema de tutorías que se desarrolla durante la experimentación a créditos ECTS se necesita más formación e información para dotarlas de sentido y llenarlas de contenido, sobre todo a las tutorías grupales, así poder rentabilizar el tiempo y que el alumnado no tenga la sensación de que no sirven para nada. En este sentido, parece funcionar bien la organización del trabajo, dudas, comentarios, etc. a abordar en pequeños grupos. En relación con las tutorías de despacho se debería “desburocratizar” el sistema, de tal forma que no sean un mero “estar presencialmente en el despacho” y que “venga el alumnado a mí”; hay que darles motivos para que las desmitifiquen y aprovechen, convirtiéndolas en momentos de aprendizaje personalizado.

Por otra parte, la utilidad de las TIC durante la adaptación a los planteamientos del proceso de convergencia europea, medida en términos de ayuda a las tareas que realiza el estudiante, es incuestionable. Dicha utilidad se manifiesta, sobre todo, en el manejo de la información, tanto para acceder a ella como para compartirla con los compañeros, y en el apoyo para la realización de aprendizajes autónomos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALLESTEROS, M. (2002): Análisis de los aspectos específicos de la acción tutorial, en COMELLAS, M.J. (coord.): *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis.
- BARRO, S. (dir.) (2004): *Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el Sistema Universitario Español*, Madrid: CRUE.
- BATES, A.W. (2001): *Cómo gestionar el cambio tecnológico*. Barcelona: Gedisa.
- BENEDITO, V., FERRER, V. y FERRERES, V. (1995): *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad.
- BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (1998): Concepto de orientación e intervención psicopedagógica, en BISQUERRA, R. (coord.): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- CABERO, J. (2002): *Las TIC en la universidad*. Sevilla: MAD.
- CEBRIÁN, M. (2003): *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2006): *O EEES: perspectiva do alumnado das universidades galegas*, Santiago de Compostela: ACSUG.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. y RAPOSO, M. (2007): Tecnologías de la comunicación en el Espacio Europeo de Educación Superior en CABERO, J.; MARTÍNEZ, F.; PRENDES, M.P. (coords.): *Profesor, ¿est@mos en el ciberesp@cio?* Barcelona: Davinci, pp.193-209.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto Piloto. Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto, disponible en <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/> (consulta 27-3-2008).
- HANNA, D.E. (2002): *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- LAURILLARD, D. (1993): *Rethinking University Teaching. A framework for the effective use of Educational Technology*. Londres: Routledge.
- LEY 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (B.O.E. 24/12/2001), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, (B.O.E. 13/04/2007).

- MARTÍNEZ, M. E. y RAPOSO, M. (2006): Las TIC en manos de los estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 165-176. [http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm].
- MICHAVILA, F. y CALVO, B. (1998): *La Universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- SALINAS, J. y BATISTA, A. (Coord.) (2002): *Didáctica y Tecnología Educativa para una universidad en un mundo digital*. Panamá: Universidad de Panamá.
- SANGRÀ, A. y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2004): *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona: UOC
- UNESCO (2004): *Las Tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. París: División de Educación Superior de la UNESCO. Disponible en <http://innovemos.unesco.cl/medios/DOC/NT/Materiales/129533s.pdf> (consulta 23-3-2008).
- ZABALZA BERAZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y SUS IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL RETO DE FORMAR CON CALIDAD Y COMPROMISO SOCIAL

Autora: Neyer Salazar

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela

neys97@hotmail.com

Área Temática: Tecnologías de la Comunicación

1. INTRODUCCIÓN

En un mundo donde prevalece la globalización de la economía, alta presencia de las tecnologías, cambios significativos en las formas de trabajo y preparación del potencial humano para su incorporación en un mundo laboral cada vez más exigente, son sólo algunos de los signos que forman parte de la influencia e implicaciones de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en nuestro contexto, trayendo consigo entre otros aspectos incertidumbre, complejidad y diversidad, planteándole serios desafíos y retos al sistema educativo en general y, por ende, a las instituciones de educación superior.

Reconocer esa realidad y tomar conciencia del grado de penetración de las nuevas tecnologías en nuestros entornos: económico, social, político, familiar, cultural y profesional, implicaría admitir los impactos que ocasionan principalmente en la educación y la formación de los educandos, como factor esencial que incide no sólo en el desarrollo del capital humano y social, sino también en el crecimiento económico de las sociedades menos adelantadas.

Estimar de que manera estas nuevas tecnologías pudieran contribuir a un aprendizaje continuo, permanente, de acuerdo con lo señalado en distintos análisis y documentos de organismos internacionales, entre otros que, expresan la relevancia de un aprendizaje para toda la vida, permanente y continuo, aunado a la necesidad de las adaptaciones curriculares, contenidos y recursos didácticos, a objeto de fortalecer los modelos formativos actuales y responder a los nuevos requerimientos del mercado de trabajo con responsabilidad y compromiso social. De este modo, los educandos tendrían mejores oportunidades de

incorporarse al mundo globalizado con la calidad educativa manifestada en reiteradas reuniones de instancias locales, nacionales e internacionales.

Los planteamientos anteriores ponen en relieve la importancia de contribuir a la preparación del profesorado en altas y nuevas tecnologías de la información y la comunicación, no sólo como destrezas y habilidades para la formación de los educandos, sino tener como prioridad de atención, el impulso de una mano de obra cualificada, competitiva y efectiva, sin descuidar la formación en valores y principios éticos, imprescindibles en las economías emergentes como lo son la mayoría de los países de la región.

2. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN QUE REVOLUCIONARON AL MUNDO. CONCEPTUALIZACIÓN

Diversos estudios han señalado el papel que desempeñan las nuevas tecnologías en la configuración de nuestra sociedad y nuestra cultura. Desde nuestros antepasados hasta los actuales momentos. Las tecnologías han contribuido a mejorar el estado del bienestar del hombre. En este sentido, es conveniente recordar, lo que ha representado para la humanidad la escritura, la imprenta, el teléfono, la radio, la televisión o el cine. Tecnologías ya enraizadas a lo largo del tiempo y que habitualmente son utilizadas en las actividades cotidianas, integradas perfectamente, parecen pasar desapercibidas y, no somos conscientes de cómo han influido en nuestros estilos de vidas. Sólo nos damos cuenta de la tecnología cuando ésta falla o desaparece provisionalmente, esto es, un corte repentino en el suministro de la energía eléctrica, sin la cual no pueden utilizarse los ordenadores entre otros ejemplos. Por tanto, la tecnología, solo se percibe si es lo suficientemente “nueva”; porque las novedades como los cambios requieren de conocimientos y disposiciones para asimilar los procesos.

En este marco de reflexión sobre la conceptualización de las tecnologías de la información y la comunicación, conlleva a pensar en sus implicaciones en la educación superior a la luz de los acontecimientos actuales ¿Qué le espera a la educación superior en el siglo XXI? ¿Cuáles serán sus principales retos?. La responsabilidad social, conocida en el sentido tradicional, no es suficiente. En consecuencia, cada vez más, el mercado laboral y la sociedad en general exigirán mayor compromiso social. En la actualidad, lo imperativo es la conquista de los mercados, el afán por la generación y el dominio del conocimiento, lo que convierte a la educación en un factor estratégico de cambio y modernización en estos tiempos

de innovaciones, adelantos tecnológicos y de la globalización de la economía donde se han suprimido en varios países los muros económicos, políticos entre otros. En ese sentido, coinciden las opiniones de varios autores y organismos como (UNESCO, 1998) al expresar nos encontramos en un periodo de incertidumbre y de cambios trascendentales debido al grado de penetración de las nuevas tecnologías

En este contexto, las sociedades más avanzadas se encaminan de manera irrestrictas, hacia lo que algunos expertos denominan la sociedad del conocimiento, sociedad de la información. Castells (1999), fija su criterio al respecto y realiza una distinción analítica entre las nociones de esta última y la sociedad informacional.

Sólo tomando en consideración una perspectiva histórica es posible comprender los cambios que se están experimentando en los actuales momentos. Numerosos analistas han propuesto dividir la historia de la humanidad en fases o periodos caracterizados por una invención o una nueva tecnología dominante relacionada con la codificación, almacenamiento y recuperación de la información y la comunicación. La posición generalizada es que tales, cambios tecnológicos han dado lugar a otros cambios radicales en la organización del conocimiento, en las prácticas y formas de organización social y en la propia cognición humana.

El primero de estos cambios, sucedió hace varios años cuando apareció la agricultura como principal forma de sustento y, con ella la ganadería y años después el comercio. La necesidad de contar obliga a la invención de los números, los cuales evolucionan hasta dar origen a la escritura, otro cambio radical. Se inventa el alfabeto y se considera la escritura, como el hecho más trascendental de la historia de la humanidad, e impuso el lápiz y el papel como instrumentos principales de comunicación del conocimiento, como soporte principal de la información y como medio de enseñanza; La difusión de la escritura no fue tan rápida y generalizada. En esta etapa, la tierra y el trabajo manual constituían los factores de producción.

La segunda fase conocida como la revolución industrial, que marca su inicio a partir de la invención de la imprenta, a partir de entonces, se utilizó el papel como soporte de la información, se cambiaron una serie de patrones culturales, en la forma de leer, de vivir y de comunicar entre otros. Con este invento se inicia una nueva etapa caracterizada por la masificación del conocimiento, en virtud, de que creció el número de personas con acceso a la información escrita. Adicional, comienzan a escribirse los nuevos conocimientos teóricos y

surgen nuevos desarrollos tecnológicos: la maquina sumadora, el reloj mecánico, la máquina de coser entre otros. En este periodo también, surgen importantes descubrimientos en electricidad, química, medicina, biología, todos con posibilidades de darse a conocer gracias a la imprenta, considerado el segundo avance tecnológico del hombre en la evolución de su proceso comunicativo. En este periodo, las máquinas fueron los agentes responsables del cambio.

Finalmente, la tercera fase en la cual se encuentra inmersa la sociedad actual, es la de los medios electrónicos y la digitalización generando cambios, en ocasiones sutiles, que están influyendo en nuestras vidas. Se centra en el ser humano, en su necesidad de comunicarse y transformarse. La riqueza conocida tradicionalmente, no se percibe por el dinero ni la acumulación de bienes materiales, sino por el conocimiento. Esta etapa, se ha distinguido por una singular invención que no solamente es física sino más bien virtual.

Esa invención es la Word Wide Web, la www o sencillamente la Web. Sin lugar a duda, ha revolucionado al mundo y aún así son interminables sus derivaciones. Ha conseguido vincular al mundo en cuanto a su capacidad de conexión. Su principal ventaja es el rápido acceso a la cantidad infinita de información, proveniente de cualquier parte del mundo, a un costo relativamente bajo en comparación con otras fuentes de información, y el número de transacciones diarias que se pueden manejar gracias al contacto dinámico por Internet, actividad que antes-personalmente-era imposible de llevarse a cabo en tan breve tiempo. Logro posesionarse con mayor rapidez en relación a la imprenta y la escritura. Se paso entonces, del lápiz y el papel al teclado y la pantalla. Un par de décadas atrás nos hubiera resultado prácticamente imposible imaginar que con solo un “click” tendríamos acceso al mundo en un instante, no sólo para encontrar cualquier clase de información, sino también, para participar y formar parte de extraordinarias experiencias de aprendizaje a través del Internet. Son esas peculiaridades de este invento que hacen de esta etapa histórica una verdadera revolución informática.

Por otra parte, es probablemente en las próximas décadas, sigan cambiando los paradigmas y cada vez más, será mayor el número de personas asiduas naturales de las nuevas tecnologías. Las instituciones de educación superior deben prepararse, renovarse de cara al futuro, estar a la vanguardia del desarrollo tecnológico (I+D), no sólo en cuanto a equipos sino en lo referente a estructura, adaptaciones curriculares, contenidos y mayor relevancia al trabajo de producción intelectual. En virtud, de que nos encontramos en un mundo inundado

de nuevas herramientas inalámbricas y virtuales, donde posiblemente se incremente el porcentaje de personas profesionales y sin profesión alguna puedan ejercer sus labores a larga distancia, conectados simplemente a través del internet. Por ello se insiste en pensar en las implicaciones de las nuevas tecnologías en la educación. Una educación superior comprometida y de alta definición.

3. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS, EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL RETO DE FORMAR CON CALIDAD Y COMPROMISO SOCIAL

Sobre la base de lo antes mencionado, se puede evidenciar el salto evolutivo de las nuevas tecnologías y su gigantesco impacto e implicaciones en las diferentes actividades del acontecer de la vida del hombre. La humanidad recién comienza a salir del embudo que representa el actual fenómeno tecnológico-informático y, aún así las discusiones sobre esta temática todavía se consideran interminables. Este escenario emergente, obliga a las instituciones de educación superior a realizar una revisión profunda de sus estructuras, funcionamiento y contenidos que imparten, acordes a las exigencias de la sociedad actual.

En este sentido, es conveniente señalar algunas iniciativas nacionales de carácter ministerial entre las que cuentan: el Proyecto Educativo Nacional del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1999), que propone que el currículo sea el eje central a objeto de responder a las políticas del Estado Venezolano, incorporando los elementos de transformación que den pasos a los cambios deseados en la sociedad, lo cual debe realizarse tomando en cuenta las necesidades y realidades existentes de cada localidad, municipio, región sin obviar el contexto general. El mencionado proyecto señala, que el currículo debe ser global, integral, democrático, participativo, transdisciplinario y en permanente revisión.

Posteriormente el mencionado organismo en su Proyecto Educativo Nacional (2001), en los aspectos propositivos promueve una estructura curricular flexible, basada en la investigación-acción como estrategia que permite vincular la educación con la naturaleza, la comunidad y el trabajo. Estas acotaciones reivindican el papel preponderante que junto con el estudiante desempeña el profesor como formador de ciudadanos y constructor de la sociedad

En esta misma tendencia la UNESCO (1998), señala en el plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe, contribuir a transformar y mejorar las funciones y áreas de actividad de la educación superior, referidas a

su pertinencia social, calidad, evaluación y acreditación; el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, entre otras.

A nivel nacional como se indico anteriormente, se han iniciado los pasos para su incorporación al currículo, a través del Ministerio de Ciencia y Tecnología (2000), (Decreto 825), señalando que en un plazo no mayor de tres años, contados a partir del año citado se elaboren software educativos en sus distintas vertientes permitiendo la incorporación de las instituciones educativas a la informática. Lo cual esta en consonancia con el perfil profesional que se espera obtengan los egresado de las instituciones de educación superior que de acuerdo con Sánchez y Jaimes (1985), el termino hace alusión al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios que debe poseer un individuo para el desempeño de una profesión, conforme a las condiciones geográficas, socio-económicas y culturales del contexto donde interactúan.

En concordancia con lo antes expuesto, el Ministerio de Educación (1996), (Resolución N° 1), sobre las políticas de formación docente del país, vigente, expresa que las instituciones de educación superior con programas de formación docente, tienen la responsabilidad de formar profesionales de la docencia y sus egresados deberán adquirir un conjunto de rasgos básicos que le otorguen identidad profesional y pertinencia histórica a su perfil. En función de esas directrices la Comisión Nacional de Currículo (1997), estableció los lineamientos y principios a seguir para la elaboración de cambios curriculares en las universidades del país, con la finalidad de contribuir a la promulgada transformación y modernización de la educación superior venezolana. Dentro de este marco de análisis, uno de los factores esenciales del cambio en la educación sigue siendo el profesorado. De allí, la relevancia de incorporar conocimientos actualizados relacionados con las nuevas tecnologías a los programas -carreras- que se imparten en las instituciones de educación superior y, con especial énfasis en los programas de actualización del profesorado en ejercicio y a los planes de formación de los futuros profesionales de la docencia

En base a esas perspectivas curriculares y realidades, se acota desde el punto de vista de la autora de este trabajo, que la aplicación y la incorporación de las nuevas tecnologías en el currículo debe ser tomado en consideración en todas las carreras. Con especial atención en la carrera de educación, bajo la modalidad presencial-tradicional- como en la modalidad a distancia. De sumo cuidado en ésta última, con el propósito en primer lugar, de no restringir el aprendizaje de los educandos, y segundo, no correr el riesgo de tergiversar la naturaleza y los

principios propios de la carrera de la educación, que por su naturaleza es una carrera humanística. No soslayar la esencia de la misma, por las virtudes de las nuevas tecnologías. Se debe favorecer en el aula de clases el modelaje de aprender el arte y el oficio de ser maestro, profesor. El maestro, debe ser la persona, en quien se encuentre mucho que imitar y poco que corregir. Se aprende también, por las referentes que bien, puedan observar los educandos en sus profesores. Entonces, ¿en los nuevos escenarios de las tecnologías, cómo se aprendería el oficio de ser maestro? El rol del educador no es simplemente transmitir información. Es hacer más énfasis, en la formación que en la instrucción. Exige no sólo ocupación, sino vocación. La presencia de las nuevas tecnologías implica modificación tanto, en las competencias adquiridas por los individuos como en los sistemas de trabajo. Lo cual representa otro reto para las instituciones de educación superior.

Cabe considerar, por otra parte, que cuando se hace referencia a los estudiantes que cursan la carrera de educación o pedagogía en nuestro país, por lo general, son personas que proceden de estratos sociales menos favorecidos y en consecuencia, con limitadas probabilidades de tener un ordenador, lo que permite pensar en su escasa experiencia en el uso de la misma, lo cual representa una desventaja frente a sus alumnos que aún en igualdad de condiciones, éstos aprenden más rápido que sus profesores. En este contexto, se debe reconocer que niños y jóvenes entre once y diecisiete años ya son usuarios de los servicios de Internet, correo electrónico, chats y lo utilizan como búsqueda de información y herramienta de investigación así como también, de medio de interacción social, poniendo de manifiesto que existen además de las instituciones educativas, otros lugares donde encontrar los saberes. Lo antes referido infiere una vez más, en la necesidad de formar una nueva generación de profesionales con énfasis para los profesionales de la educación o pedagogía, con los contenidos antes referidos sin desatender la calidad educativa, su compromiso social y la formación en los principios y valores éticos.

El análisis precedente refleja claramente como las nuevas tecnologías han cambiado la forma de difundir el conocimiento. Si antes un alumno contaba solamente con los materiales impresos, ahora con tocar unas teclas de su ordenador y estar conectado al Internet puede en escasos minutos ponerse en contacto con su profesor, asesor o tutor, aunque éste se encuentre en lugares muy remotos y recibir una respuesta inmediata. Otro ejemplo de las nuevas tecnologías se refleja en la educación en línea, a través de redes informáticas, es una forma emergente de proporcionar conocimientos y habilidades a amplios sectores de la población.

Los sistemas asíncronos de comunicación mediada por un ordenador permite la flexibilidad necesaria para que puedan acceder a la formación aquellos estudiantes, que tengan dificultad para asistir regularmente a las instituciones educativas a recibir sus clases, debido a sus obligaciones laborales, familiares o personales. Estas particularidades de formación de acuerdo con Salinas (1997), exigen cambios en las funciones y estructuras de las instituciones de educación superior y en el rol del profesor. Ante estos nuevos escenarios, reside otro reto que ha de enfrentar la educación superior.

Conviene advertir, que si bien es cierto, que a través de las nuevas tecnologías un alto porcentaje de la población puede tener acceso a la formación y a la comunicación, se hace imperativo aclarar, que el acceso a esta modalidad de educación, esta limitada a un determinado sector de la población que pueda invertir en plataformas, instalaciones, redes y servicios. En este sentido, la posición critica de Martín-Barbero (s/f) cuando señala, que mientras los hijos de las clases pudientes entran en contacto con el mundo de las nuevas tecnologías desde su propio hogar; los hijos de las clases populares -que estudian en las escuelas públicas, la inmensa mayoría- no tienen interacción con las nuevas tecnologías, siendo que para ellos, la escuela es el espacio decisivo, de acceso a nuevas formas de conocimiento. Están quedando excluidos del nuevo espacio laboral y profesional que la cultura tecnológica profesa; poniendo en evidencia el reforzamiento de la división social y la exclusión cultural y política que ellas ocasionan; así como también la falta de equidad y de igualdad de oportunidades para todos. Constituyéndose en otro de los retos que le hacen las nuevas tecnologías a la educación superior A este respecto, es conveniente indicar, que en nuestro país la presencia de las nuevas tecnologías aún no ha llegado a todas las escuelas e instituciones de educación superior y su enseñanza en las mismas es muy escasa. Ante la visión esbozada del contexto anterior, se hace evidente que la educación superior debe tomar en consideración los escenarios a las cuales debe afrontar. El compromiso social en opinión de la autora de este trabajo, debe ser un componente fundamental de la gestión de las instituciones educativas, principalmente de los centros de enseñanza de índole superior, a modo de ser percibida como parte de la solución a los problemas del país y, no como parte de esos enigmas pendientes por resolver.

Las exigencias que enfrentan las instituciones de educación superior venezolanas además, de las citadas anteriormente, y en relación al compromiso social, hacen de Venezuela, un país con muchas expectativas. En el siglo XXI y en los tiempos actuales la

responsabilidad social no es suficiente. Cada vez más, distintos sectores de la sociedad: laboral, productivo, comunidades y gobierno, exigirán compromiso social, y se aplica tanto para las instituciones de educación superior de carácter privadas, como a las instituciones públicas -estatales-. El reto para todas ellas es conjugar la formación, calidad educativa con las exigencias del mercado laboral actual y la productividad -investigación más desarrollo- con el compromiso social a modo, de contribuir al desarrollo del capital humano, al crecimiento económico del país, y también como soporte para el desarrollo institucional. Las instituciones deben alcanzar un nivel mayor de productividad intelectual con énfasis en el compromiso social. Pensar en la cultura del servicio hacia los diferentes segmentos de la sociedad.

Por otra parte, el gobierno venezolano promueve determinadas líneas ideológicas entre ellas, mayor igualdad, participación, realiza esfuerzos en combatir la exclusión, la discriminación social, multipolaridad política y la pobreza extrema. Espera que la educación superior contribuya al logro de esas aspiraciones. Adicional a lo señalado, ha impulsado con vigor la creación de una diversidad de organizaciones de carácter social, las cooperativas, núcleos de desarrollo endógeno, entre otras. Todo ello sin dejar de pensar las instituciones de educación superior, como en la gran mayoría de los países menos desarrollados, en la falta de seguridad en el empleo, puestos de trabajo desaparecen y son trasladados a un país a otro, en busca de menores costos laborales, producto en parte de la evolución y el perfeccionamiento de las nuevas tecnologías.

En atención a lo expuesto anteriormente, tres grandes retos han de enfrentar las instituciones de educación superior venezolanas: los planteados por la globalización de la economía y el impulso de las nuevas tecnologías -considerados como retos globales, internacionales-; los asociados al contexto político-ideológico del país -retos nacionales, locales-; y, los inherentes a la institución, vencer su propio estancamiento, la poca eficiencia en materia de productividad intelectual -investigación más desarrollo-, dedicadas en su mayoría a una sola función la docencia, colocar énfasis en la calidad educativa, estar atentas a la formación de los educandos, responder a las demandas de la sociedad general, aunado al compromiso social .retos internos, intrínsecos-. A este respecto, la educación superior tiene mucho trabajo por hacer.

En base al conjunto de consideraciones mencionadas aunado al análisis de la experiencia venezolana, se observa que la educación superior ha de enfrentar semejantes

retos con una intensidad probablemente mayor que cualquier otro país de la región. Desde esta perspectiva y en líneas generales cabe reflexionar, si la sociedad se encuentra sumergida en una dimensión de cambios trascendentales y se asume que los diseños curriculares de la educación superior son efectuados por personas en base a sus creencias sobre como tiene que ser la educación, y los documentos provenientes de organismos internacionales y cumbres de Jefes de Estados y de Gobierno así como las políticas de los estados son consultadas como fuentes para la elaboración del currículo, ¿por qué tantas personas terminan trabajando en profesiones que tienen poco que ver con lo que estudiaron en las universidad? ¿por qué no se han afrontado ni superado las discrepancias en la educación? y ¿la responsabilidad social universitaria? ¿donde queda el compromiso social?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANGA, L. (1998): *La prensa y las nuevas tecnologías*. Madrid: Deusto.

CASTELLS, M. (1999): *La era de la información*. México. Siglo veintiuno. Editores

COMISIÓN NACIONAL DE CURRÍCULO (1997): *Principios para la transformación y modernización académico curricular en la educación superior venezolana*. Valencia: Victoria publicidad

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana

FELDMAN, M. P. (2002): La revolución de Internet y la geografía de la innovación. *OEI. Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación para el Desarrollo Sostenible*.
<http://www.oei.es/salactsi/feldman.pdf>

FLÓREZ, R. (2002): *Docente del Siglo XXI*. Bogota, Colombia: .McGrawhill

MARTIN-BARBEIRO, J. (s/f): Retos culturales: de la comunicación a la educación.
<http://www.nuso.org/upload/articulos/2878/-1pdf>

MINISTERIO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2000): Ley orgánica de ciencia, tecnología e innovación. Caracas. MIM

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1996): *Resolución N° 1*. Caracas. MIM

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (1991): *Proyecto Educativo Nacional*. CENAMEC. Caracas. Autor

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2001): *Aspectos propositivos del Proyecto Educativo Nacional*. CENAMEC. Caracas. Autor.
- MORENO, J. (2001): *El tercer milenio y los nuevos desafíos de la educación*. Caracas: Panapo.
- PABLOS, J. (2001): *La red es nuestra*. Barcelona: Paidós
- SALINAS J. (1997): Nuevos ambientes de aprendizaje para la sociedad de la información. *Revista Pensamiento Educativo*, 2, 81
- SÁNCHEZ, B. y JAIMES, R (1995): *Entropía curricular*. Maracay: Salesiana.
- UNESCO (1998): *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. París.
- UNESCO-CRESALC (1998): *Plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas
- UNESCO-IESALC (2001): *Formación del docente universitario*. Caracas.

ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE: UNA PROPUESTA TECNOLÓGICO-EDUCATIVA PARA LA INTEGRACIÓN EN EL AULA

Autor: Fernando Santamaría González

Universidad de León

fsang@unileon.es

Área Temática: Tecnologías de la Comunicación

RESUMEN

En la actualidad se está viendo que muchos de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) clásicos presentan serias carencias y debilidades como para enmarcar un aprendizaje comprometido, responsable y permanente por parte del aprendiz, que ha de tener la capacidad y posibilidad de gestionar su propio aprendizaje, sobrepasando el área acotada de los EVA, para un mejor uso de los recursos web que pululan por la red. En este trabajo se presentan las bases teóricas de los *Personal Learning Environment* (PLE), una breve historia, sus características y bases metodológicas, un listado de algunas implementaciones y el desarrollo de un PLE enmarcado en una asignatura del Título de Maestro de la Universidad de León, correspondiente al área de Didáctica de las Matemáticas.

I. DEFINICIÓN

No hay una definición estandarizada de PLEⁱ, existen infinidad de propuestas y como tal algunos teóricos y desarrolladores de *frameworks* para sus PLEs han establecido alguna definición.

Las definiciones de PLE difieren unas de otras. Algunas han sugerido que los principios de los PLEs son herramientas unificadas en un paquete de software (por ejemplo, PLEXⁱⁱ), mientras que otros sugieren que es más un concepto que una herramienta particular. Los diferentes puntos de vista sobre los PLE son reflejo de la "infancia" del concepto y de las aplicaciones prácticas de la Web de lecto-escritura en sí misma.

Se trata de las conexiones que hacen un PLE. Hay muchos otros factores que también tienen un papel: herramientas de creación de contenido, almacenamiento de contenido, herramientas para la comunicación, protocolos/APIs y gestión de la identidad.

Algunas de las definiciones que nos pueden servir para aclarar el término.

Según Mark van Harmelen, escribe en su wikiⁱⁱⁱ que *“sistemas que ayudan a los aprendices a tomar el control de su propio aprendizaje y gestionarlo. Esto incluye dar a los aprendices el apoyo para:*

- *establecer sus propias metas de aprendizaje*
- *gestionar su aprendizaje, tanto el contenido como el proceso*
- *comunicarse con otros durante el proceso de aprendizaje y consecuentemente alcanzar los objetivos de aprendizaje.”*

Considera también que *“un PLE puede estar compuesto por uno o más subsistemas: puede ser una aplicación de escritorio o compuesto por uno o más servicios basados en Internet.”*

Sean FitzGerald^{iv} nos muestra una forma más mundana y alejada del entorno e-learning. Lo define como *“una colección de herramientas libres, distribuidas y basadas en web, habitualmente centradas en torno a un blog, enlazadas entre ellas y feeds RSS y scripts HTML para agregar contenido”*. Una definición simple en la que un sistema de agregación puede ser un simple PLE como la integración de blogs por medio de su sindicación en un sitio concreto (lo que algunos llaman planeta de blogs).

Por otro lado también lo ha definido Ron Lubensky^v como *“una facilidad para que los individuos puedan acceder, agregar, configurar y manipular artefactos o herramientas digitales para sus experiencias de aprendizaje continuo.”*

Stephen Downes^{vi} lo define como una agregación de herramientas, servicios, personas y recursos. En un capítulo del documento publicado en 2007 del informe de Becta titulado *“Emerging Technologies for Learning. Vol 2”*, nos dice:

“El corazón del concepto de PLE consiste en que es una herramienta que permite que un aprendiz (o cualquiera) se comprometan en un entorno distribuido consistente en una red de personas, servicios y recursos. No es sólo web 2.0, pero ciertamente es web 2.0 en el sentido de que es (en el sentido más amplio posible) una aplicación de lecto-escritura.”

Ray Sims en su blog *“Sims Learning Connections”* escribe que:

“Son muy personales, tanto en el sentido de ser independientes de la universidad o empleadores como en el de ser hechos a medida aunque, en este momento, aún demasiado hechos a mano. Incluso con una aplicación idealmente más integradora, un PLE seguirá siendo altamente adaptado a las necesidades y preferencias del aprendiz. Incluso partes de la

aplicación de software del PLE se mantendrán detrás de nuestro cortafuegos personal. Aprender es profundamente personal y social.”

II. HISTORIA DE LOS ENTORNOS PERSONALES

Las investigaciones en entornos personales de aprendizaje parte de las investigaciones en el CETIS (Centre for Educational Technology & Interoperability Standards). Bransford (1999) sugiere que “*aprender en el panorama en el que uno está requiere una red de conexiones que enlazan la propia con un espacio más grande*”. La idea de PLE hace concreta esta declaración. Cada individuo tiene su propia red de aprendizaje de las escuelas, los amigos, las bibliotecas o la Internet. Para ello se debe aprender a vivir en un medio ambiente es el camino en el aprendizaje, el aprendizaje de los recursos de que dispone, de cómo usarlos en la dirección de sus actividades de forma productiva y divertida. Esta perspectiva no ha cambiado, pero podría aplicarse también a la idea emergente de PLE. Un individuo no sólo puede ser educado a través de la enseñanza tradicional, sino que también puede aprender de múltiples recursos disponibles ahora a través de la tecnología, incluso obtener un título online.

La idea inicial de PLE fue discutida en 2001 por Olivier y Liber y más adelante muchos otros han contribuido a enriquecer el concepto, tales como Stephen Downes, Ray Sims, Mark van Harmelen, George Siemens, James Farmer, Michelle Martin, Scott Wilson, Steve Barth, Terry Anderson, Will Richardson, David Delgado, Dave Tosh entre otros.

III. CARACTERÍSTICAS DE LOS PLES

En cuanto a sus características debemos establecer una comparación con los Entornos Virtuales de Aprendizaje (en inglés *Virtual Learning Environment*, EVA).

Para ello hemos hecho una tabla comparando los PLE en relación a los EVA:

gabineteinformatica.net. 2008

	EVA o VLE Entorno Virtual de Aprendizaje	PLE Personal Learning Environment
Centro de atención	Integración de herramientas y datos en el contexto de una asignatura o curso	Coordinación de conexiones entre usuarios y servicios
Relaciones	Asimétricas	Simétricas
Contexto	Homogéneo	Personalizado
Estándares	Con estándares y protocolos abiertos	Sobre Internet, con APIs abiertas , widgets...
Contenido	Control de acceso y gestión de derechos	Abierto y cultura de la remezcla
Alcance	El de la institución educativa (No va más allá)	Personal y expansible mundialmente a través de Internet

Una aproximación a las diferencias entre EVA / VLE y PLE según ideas de Scott Wilson y miembros del CETIS:

Scott, W., Liber, O., Beauvoir, P., Milligan, C., Johnson, M., & Sharples, M.
 Personal learning environments: challenging the dominant design of educational systems.
 Recuperado Febrero 2, 2008, a partir de <http://dspace.ou.nl/handle/1820/727>.

En la tabla establecemos diferencias en cuanto a la focalización de los distintos entornos de aprendizaje. El modelo general de un EVA sigue un modelo coherente de integración de herramientas como foros, test, creación de contenidos. Estos se focalizan en el contexto de un curso o módulo. Es un modelo común que hace posible la relación de profesor/tutor a estudiante y de estudiante a estudiante, pero no la socialización de esos contenidos en el entorno amplio de la red. Suelen ser cerrados y sin poder acceder a esos contenidos.

En los PLEs esto se convierte en una coordinación de conexiones modulares entre los distintos servicios de la Web social y de software social para una comunicación fluida.

Las diferencias también están en la asimetría de las relaciones con el entorno en cuanto a las aplicaciones. En particular, las herramientas para organizar y crear son más ricas para el profesor que para el estudiante. Esta asimetría puede dar lugar a confusión en los usuarios; por un lado se exhorta a los estudiantes en entornos virtuales a ser creativos, participar y tomar el control de su aprendizaje, y por otra parte se les limita a un papel pasivo

con instrucciones de trabajo, en determinadas fechas, con nula socialización y comunicación entre ellos, como usuarios de la plataforma, y hacia el exterior. En contraste los PLEs tienen una relación de simetría en cuanto a la gestión de herramientas y la creación de contenido. Un ejemplo de ello es Elgg [<http://elgg.org>].

En cuanto al contexto de aprendizaje en las organizaciones, todos los estudiantes tienen la misma experiencia en el sistema. Ellos ven el mismo contenido, organizado de la misma manera y con las mismas herramientas. Este modelo reproduce el patrón general de la educación que pone énfasis en la experiencia común de los alumnos dentro de un mismo panorama y contradice el deseo expresado en el contexto de una educación a lo largo de la vida y permanente que obliga a entornos que sean individualizables y adaptables a las necesidades y prioridades del aprendiz. Los PLEs establecen la personalización de estas herramientas y plataformas.

La mayoría del contenido dentro de los EVA no está disponible en el exterior de la plataforma y su uso suele acabarse por parte de los estudiantes cuando se acaba el curso. Hay un control del acceso de éstos, mientras en los PLE están abiertos y con sus licencias está abierto a la remezcla (licencias Creative Commons o Colorious). Un ejemplo de licencias abiertas en educación es *OpenCourseWare* dentro de la corriente de *Open Education* y sus *Open Educational Resources* (OER).

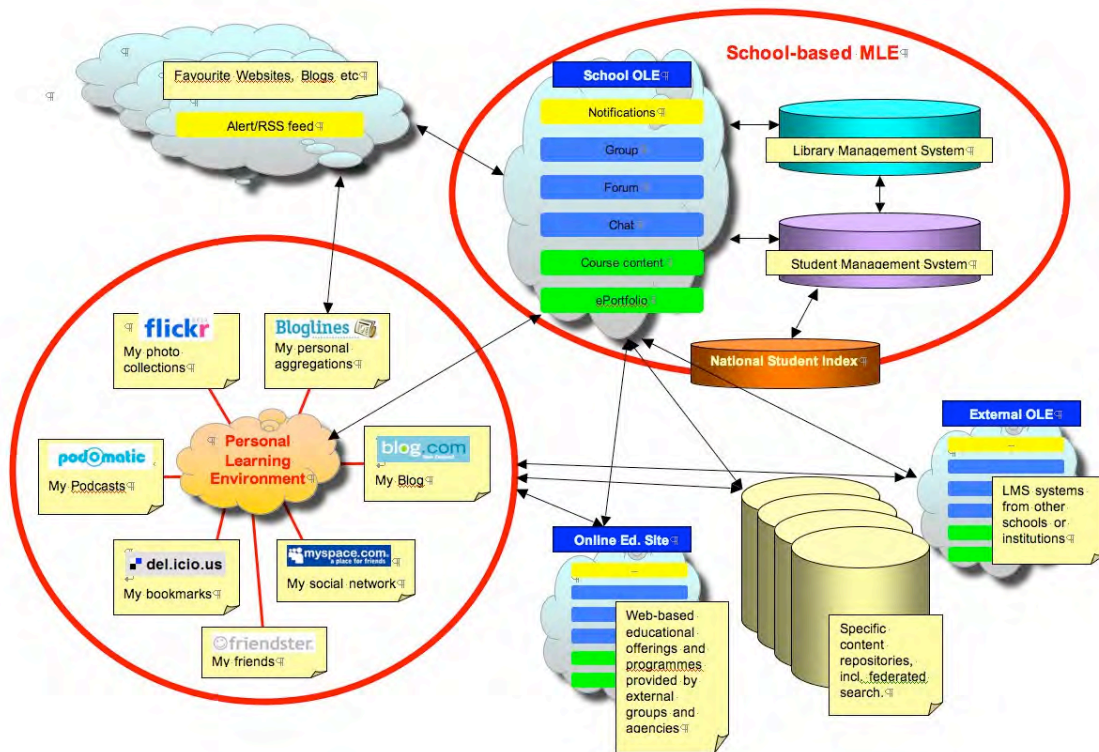
Junto los EVA se ha desarrollado un conjunto de normas y especificaciones para ayudar a la integración e interoperabilidad de distintas plataformas (ejemplos de ello son IMS, SCORM). Sin embargo, hay otras especificaciones como el RSS, que se ha implantado de manera generalista en muchos de los servicios Web, pero no han impactado de lleno en las plataformas de aprendizaje. Esto da pie a pensar que estos estándares abiertos no han tenido repercusión por el carácter cerrado de estos. Hace unos años se hablaba mucho de los objetos de aprendizaje. En la actualidad están siendo sustituidos dentro del contexto de Open Education por los OER.

El alcance de estas plataformas no va más allá de la propia institución educativa, mientras que en los PLEs hay un aspecto personal y se extienden al universo de Internet.

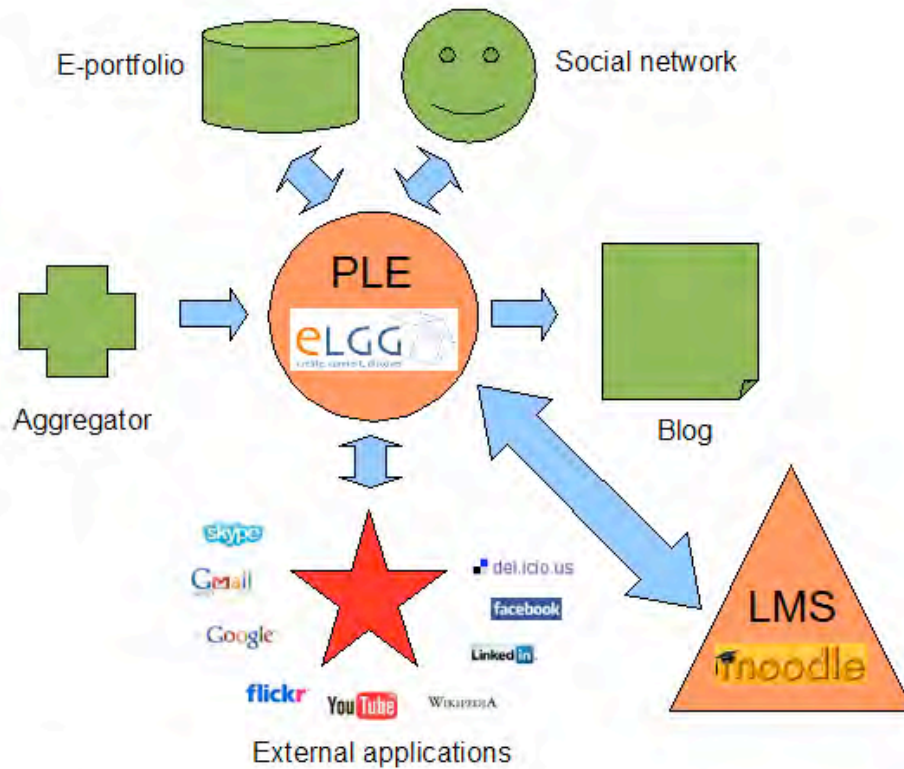
Resumiendo, los PLEs ayudan a que las personas tengan el control y organicen su propio proceso de aprendizaje y dan soporte para "*establecer sus propias metas de aprendizaje, gestionar su aprendizaje, tanto el contenido como el proceso y comunicarse con otros durante el proceso de aprendizaje*" (Mark van Harmelen, 2007).

IV. ALGUNOS ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE

Desde el año 2001 se han desarrollado estructuras de PLEs. Muchos de los autores hacen una visualización mediante un gráfico para establecer el “mapa mental” de la infraestructura del PLE. Muchos de los esquemas relacionan plataformas clásicas de entornos virtuales con PLEs. Scott Wilson proporciona un MLE (Managed Learning Environment) con herramientas y servicios de la Web 2.0 para implementar el PLE:



David Delgado muestra en su PLE una estructura miscelánea entre un LMS, en este caso Moodle, cordón umbilical con respecto a Ele, para establecer los dos polos entre un espacio formal de contenidos y como ruta del curso y otro espacio informal en la que se establecen contenidos conectivos de la red, se hablan y se conversan para establecer conclusiones al respecto:



My Personal Learning Environment (PLE)

By David Delgado



V. ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE DESARROLLADO EN LA UNIVERSIDAD DE LEÓN

El gráfico que presentamos más adelante corresponde al PLE que estamos elaborando en la actualidad en asignaturas del Título de Maestro de la Facultad de Educación de la Universidad de León.

El curso pasado 2006/07 hemos hecho los primeros ensayos de la implementación de una metodología que incorporaba herramientas Web que más adelante indicamos. La base de dicha metodología era y es la implicación activa y responsable de los estudiantes en su desarrollo profesional, en fase inicial, y la construcción de su propio conocimiento sobre la base del trabajo colaborativo.

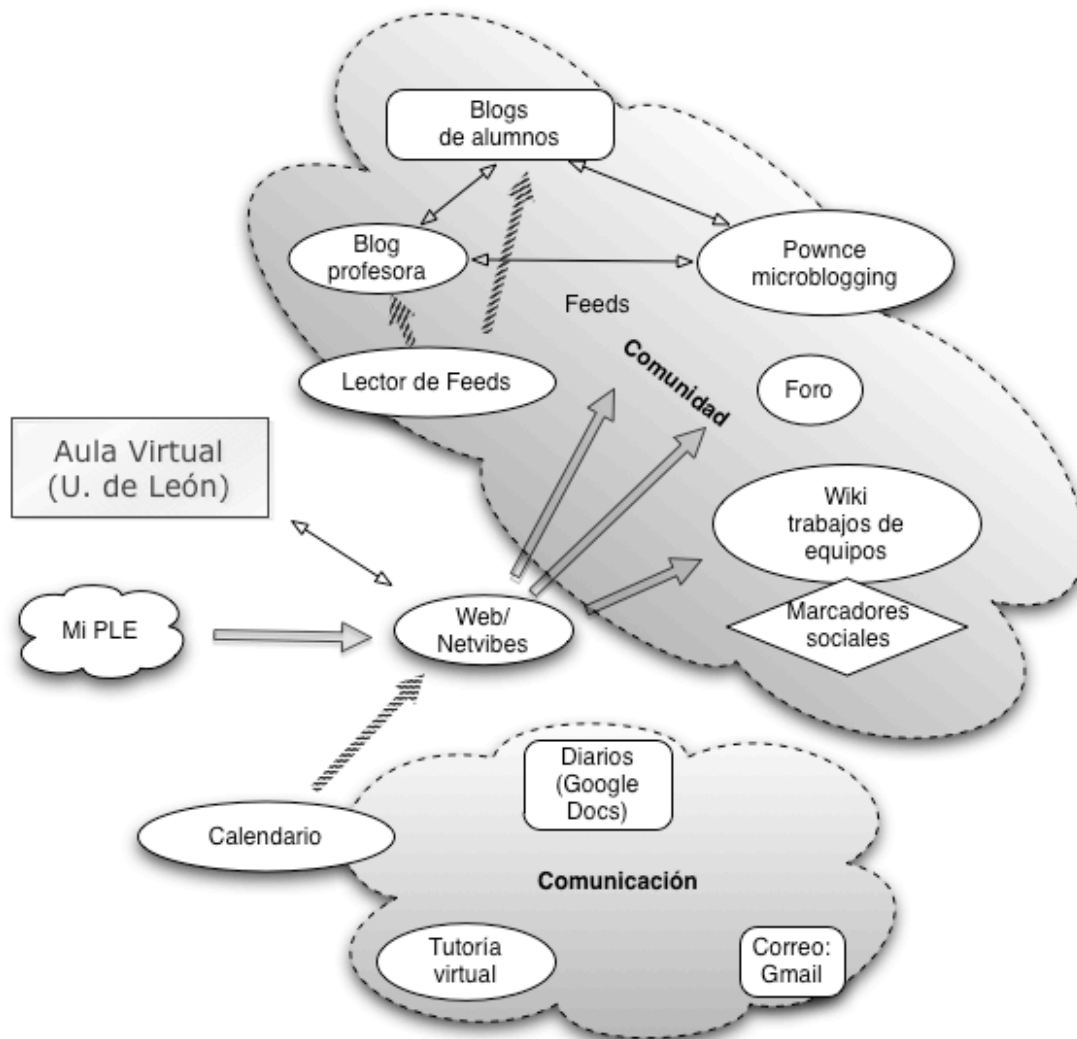
Los detalles de asignaturas se recogen en la siguiente tabla:

Año	Curso	Cuatrimestre	Asignatura	Especialidad	Nº de estudiantes	Nº de equipos
2006/07	2º	1º	Matemáticas y su Didáctica II	Educación Primaria	55	10
	3º	1º	La Tecnología en la Educación Matemática		26	5
	1º	2º	Matemáticas y su Didáctica	Educación Musical	63	11
2007/08	2º	1º	Matemáticas y su Didáctica II	Educación Primaria	52	10
	3º	1º	La Tecnología en la Educación Matemática		20	4
	1º	2º	Matemáticas y su Didáctica	Educación Musical	45	9

Con estos datos y aspectos metodológicos donde el estudiante es el principal eje en su desarrollo hemos construido un PLE en el que tomamos como base la página Web de la profesora^{vii} y en la que subdividimos las herramientas en un espacio de comunidad de aprendizaje y otra de apoyo a ella para la comunicación.

En la sección comunicación están los diarios de trabajo entre profesora y estudiantes, un calendario con los eventos de la asignatura y el correo de Gmail, elegido por su capacidad de filtro.

Para el desarrollo de la comunidad se establecen blogs de cada alumno y el de la profesora, reunidos en un planeta de blogs para que se lean unos a otros, el Wiki para los trabajos en equipo con su marcador social para integrar las referencias con las que han trabajado. También hay un foro y microblogging con Pownce para reactivar la comunidad y la comunicación rápida entre sus componentes.



PLE en alfa. En grupos de Didáctica de las Matemáticas. Universidad de León

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANSFORD, J. (1999): *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*.

Recuperado Mayo 13, 2008, a partir de <http://www.nap.edu/html/howpeople1/>.

BRANSFORD, J. D., & SCHWARTZ, D. L. (2000): *Rethinking Transfer: A Simple Proposal with Multiple Implications*. *Review of Research in Education*, 24, 61-100. Recuperado

Mayo 13, 2008, a partir de <http://www.jstor.org/stable/1167267>.

DARLING-HAMMOND, L., BRANSFORD, J., LEPAGE, P., HAMMERNESS, K., & DUFFY, H. (2007): *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Jossey-Bass.

- DOWNES, S. (2007): Learning networks in practice. En: *Emerging Technologies for Learning* (Becta), vol. 2. Coventry: Becta. Recuperado Mayo 3, 2008, a partir de http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/emerging_technologies07_chapter2.pdf.
- HARMELEN, M. V. (2007): Personal Learning Environments [Wiki]. Recuperado Mayo 6, 2008, a partir de http://octette.cs.man.ac.uk/jitt/index.php/Personal_Learning_Environments.
- JISC, & CETIS. (2007) : Ple/Report - CETISwiki. Recuperado Mayo 8, 2008, a partir de <http://wiki.cetis.ac.uk/Ple/Report>.
- LUBENSKY, R. (2006): The present and future of Personal Learning Environments (PLE). Recuperado Abril 23, 2008, a partir de <http://members.optusnet.com.au/rlubensky/2006/12/present-and-future-of-personal-learning.html>.
- PERSONAL LEARNING ENVIRONMENT - EDUTECH WIKI. (2007): Recuperado Mayo 13, 2008, a partir de http://edutechwiki.unige.ch/en/Personal_learning_environment.
- SIMS, R. (2007): Personal Learning Environments (category). Sims Learning Connections. Recuperado Mayo 13, 2008, a partir de <http://blog.simslearningconnections.com/?p=50>.

Notas:

ⁱ *Personal Learning Environment*, término que no traducimos ya que no hay todavía un desarrollo claro y definido en el mundo hispano, aunque tenemos textos que lo nombran como “entornos personales de aprendizaje”.

ⁱⁱ Una de las primeras herramientas desarrolladas desde la Universidad de Bolton: <http://www.reload.ac.uk/plex/>

ⁱⁱⁱ Wiki de Mark van Harmelen: http://octette.cs.man.ac.uk/jitt/index.php/Personal_Learning_Environments y también recogido en el ítem de la Wikipedia inglesa sobre “History of personal learning environments”

^{iv} <http://seanfitz.wikispaces.com/creatingyourple>

^v <http://members.optusnet.com.au/rlubensky/2006/12/present-and-future-of-personal-learning.html>

^{vi} http://partners.becta.org.uk/page_documents/research/emerging_technologies07_chapter2.pdf

^{vii} <http://concepcionabraira.info/>

CUARTO BLOQUE

DIDÁCTICA DEL INGLÉS

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN VENEZUELA

Rosa López de D'Amico

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Maracay – Venezuela

damicolopez@cantv.net

Área Temática: Didáctica del Inglés

RESUMEN

Este trabajo enfoca a través de una perspectiva histórica la enseñanza del inglés en Venezuela. Tradicionalmente se hace una crítica bastante fuerte acerca de la problemática de la enseñanza del inglés en el país respecto a los logros. No obstante, antes de iniciar cualquier análisis frente tal problemática es importante indagar con cuál finalidad y por qué se ha venido estudiando este idioma en particular en nuestro país y, más importante aún, conocer el origen de esta área de estudio en nuestro sistema educativo, es decir, preguntarnos cómo se inicia y por qué se estudia inglés. En Venezuela se trabaja este idioma como lengua extranjera (ILE / EFL por sus siglas en inglés) y con propósitos específicos (ESP por sus siglas en inglés), además está presente en todos los niveles del sistema educativo. Este escrito forma parte de un proyecto en proceso que se plantea revisar el estado del arte de la enseñanza del inglés examinando su proceso histórico hasta llegar a la situación actual, en tanto en el país se plantean cambios curriculares que también abarcan la enseñanza de lenguas en Venezuela y por otra parte, cómo esto se refleja en los niveles del sistema educativo y más aún a nivel universitario en el proceso de formación del profesor de inglés.

La presencia de idiomas extranjeros en Venezuela tiene larga data, en particular si consideramos que desde la época de la conquista y la colonia se comenzó con el proceso de adoctrinar o cultivar una nueva lengua para la comunicación y bien es conocido como posteriormente pasó a ser la lengua oficial del país la lengua castellana. La enseñanza de lenguas extranjeras en Venezuela se remonta al siglo XVIII, habiéndose encontrado referencias de que en la Universidad Real y Pontificia de Caracas (hoy en día Universidad Central de Venezuela y primera universidad creada en el país) la enseñanza de las lenguas extranjeras se inició a nivel universitario, con el idioma francés a cargo del Dr. Juan Cortez en el año 1788 (Vannini, 1973). Los cursos de idioma extranjero en la universidad, luego de la guerra de independencia (1810 – 1821) tendrían al Barón J. Turreil como profesor de italiano y francés para el año 1834. En ese mismo año en la Universidad se establecen las clases de inglés y griego, se incluye así en el siglo XIX la enseñanza del inglés. Los idiomas que se ubicaban en los estudios generales de la Universidad Central eran los cursos de italiano y francés e inglés y griego por otra parte (Blanco, 2000). Hernández y Flores (2000) señalan que el 12 de septiembre de 1874 se organizaron las cinco Facultades de la Universidad (Ciencias Filosóficas, Ciencias Exactas, Ciencias Políticas, Ciencias Médicas y Ciencias Eclesiásticas) y se impuso la obligatoriedad del estudio de los idiomas clásicos (latín y griego) y de los modernos (francés, inglés y el alemán).

En el año 1881, en el Reglamento Orgánico de los colegios nacionales, se establece que en los colegios de primera categoría debía estudiarse entre otros cursos, los idiomas latín, griego, francés, inglés y alemán y en los de segunda categoría solo latín y griego (Bigott, 1996; Hernández y Flores, 2000). En 1911 se pautan los requisitos para optar a ser maestras y maestros de escuela de 1º y 2 grado, y en el examen que debían presentar, además de las diversas áreas del conocimiento, se incluía el idioma inglés (Angulo y Jiménez, 2001).

Algunos de los libros publicados entre los siglos XVIII y XIX son de: Juan José Mendoza. – 1866 - *Lecciones elementales de la lengua inglesa según el método de Ollendorff*, de Juan José Mendoza; Adolfo Ernst -1880 - *El libro primario de la lengua inglesa* (traduc.); Antonio María Soteldo. -1889 - *La gramática inglesa para españoles*; Alejandro Ibarra, *El método práctico para aprender inglés*; José María Núñez de Cáceres, *El método de inglés*; Ramón Palenzuela y Juan de la Cruz Carreño, *El método para aprender la lengua inglesa*; Pedro José Rojas (Trad.), *Nuevo curso práctico analítico, teórico y sintético del idioma inglés* por Robertson (Traduc.) (Pérez, 1988 en Blanco, 2000).

A principios del siglo XIX, se tiene referencia de que en las memorias del Ministerio de la Instrucción Pública, se señala que para 1910 en la Escuela Nocturna de Inglés (Caracas) utilizaban el método Berlitz, el inglés también era impartido en algunos colegios privados, por ejemplo, en los Colegios de Niñas. En el 1914 el Ministro, Dr. Felipe Guevara Rojas, como parte de la reforma del sistema escolar venezolano, incorpora el inglés en 3ero y 4to año de bachillerato (Blanco, 2000). Posteriormente en 1918 el Ministro de Instrucción Pública: Dr. R. González Rincones decreta la obligatoriedad de los estudios de inglés en las escuelas públicas de la nación (Bravo y Uzcátegui, 2004).

La formación de profesionales de la docencia, particularmente maestros, viene dada a partir del decreto de Educación Pública y Obligatoria el 27 de junio de 1870, estando el país bajo la presidencia de Antonio Guzmán Blanco. Angulo y Jiménez, (2001) señalan que en la Ley Orgánica de Instrucción de 1921, se reconoce la rama de la educación normalista, dividida en primaria y superior, que comprende los estudios requeridos para el magisterio y el profesorado. Pero no sería hasta 1936, con la fundación del Instituto Pedagógico Nacional, cuando la línea de formar al profesorado de educación media cristalizase. En 1936 por decreto presidencial (General Eleazar López Contreras 1936 – 1941) se crea el Instituto Pedagógico Nacional como institución formadora de profesorado para la enseñanza secundaria y normalista, con el aporte de profesionales de Chile y Uruguay (Peñalver, 2007). Para la formación de profesionales de idiomas, caso idioma inglés inglés, hoy en día existen varias instituciones de educación superior en donde se forman licenciados y/o profesores. Es importante destacar que en el sistema educativo venezolano, por decreto, los títulos de profesor y licenciado tienen el mismo valor y nivel. Ambos son títulos / carrera de pregrado que requieren la culminación de 10 periodos académicos. Se otorga en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (título de profesor) y en otras universidades del país (título de licenciado) (ver cuadro 1). Los pedagógicos que conforman la Universidad Pedagógica han sido los pioneros en materia de formación de profesorado.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Barquisimeto, Maracay, Maturín	Profesor Especialidad Inglés
Universidad Central de Venezuela - Caracas	Licenciado en Idiomas Modernos
Universidad de Los Andes – Mérida	Licenciado en Idiomas Modernos
Universidad de Los Andes - Táchira	Licenciado en Educación Mención Lenguas Modernas
	Licenciado en Educación Mención Inglés
Universidad del Zulia	Licenciado en Educación Mención Idiomas Modernos
Universidad de Carabobo	Licenciado en Educación Mención Inglés
Universidad de Oriente - Sucre	Licenciado en Educación Mención Inglés
Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda - Coro	Licenciado en Educación Lenguas Extranjeras Mención Inglés
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez - Caracas	Licenciado en Educación Mención Inglés
Universidad Alejandro de Humboldt* Sedes: Caracas y Valencia	Licenciado en Educación Mención Inglés
Universidad Metropolitana*	Licenciado en Idiomas Modernos
Universidad Santa Inés – Barinas*	Licenciado en Educación Mención Inglés
Universidad Panamericana del Puerto – Puerto Cabello*	Licenciado en Idiomas Modernos Mención Inglés
Universidad Arturo Michelena – San Diego Carabobo*	Licenciado en Idiomas Modernos
Universidad de Margarita – El Valle*	Licenciado en Idiomas Modernos
Instituto Universitario de Tecnología Superior de Oriente – Puerto La Cruz	Técnico Superior en idiomas Mención Inglés

Cuadro 1. Carreras de Pregrado para Formación de Educadores en el Área de Inglés. Aprobadas por El Consejo Nacional de Universidades Venezolanas 2008

*En estas universidades la inclusión de la carrera es reciente. Información tomada de la página del Consejo Consultivo Nacional de Postgrado (2008) adscrito al Ministerio de Educación Superior en Venezuela

En estas universidades de formación de profesorado se trabaja con el inglés como lengua extranjera (ILE o EFL por sus siglas en inglés). En Venezuela también se trabaja con el inglés con Propósitos Específicos (ESP por sus siglas en inglés), el cual se imparte en todas las carreras de formación profesional. A nivel de las escuelas y liceos, hasta hace poco oficialmente la enseñanza del inglés en Venezuela se iniciaba en la Tercera Etapa de la educación Básica (Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 1986) que comprendía 7º, 8º y 9º grados y luego, en la etapa Media y Diversificada 1º y 2º años de bachillerato. Desde hace mucho tiempo, en las escuelas privadas se estudia inglés en la primera y segunda etapa de educación básica, o lo que se llamaría ahora con el nuevo currículo, en la escuela primaria. En la actualidad, en el nuevo sistema educativo se vuelve a dividir en primaria (escuela) y secundaria (liceo), además de otros niveles, pero es básicamente en el liceo en donde se continúa en la enseñanza del inglés (Ministerio del Poder Popular para la Educación., 2007; Ministerio de Educación y Deporte, 2004). No obstante, en las discusiones curriculares, de implantación del diseño, iniciadas este año se habla de que desde 4º grado en la escuela se iniciará el inglés a nivel de vocabulario. Independientemente de los lineamientos oficiales, en las escuelas privadas se continúa enseñando inglés desde 1º grado en la escuela e incluso desde preescolar. Es necesario resaltar esto, pues es en todos esos espacios de los niveles y sistemas del proceso educativo en donde los egresados de las universidades impactarán en la formación de este idioma.

A nivel de postgrado también en el país hay especializaciones y maestrías en el área de inglés y de pedagogía /enseñanza del inglés (ver cuadro 2). Existen algunas maestrías de lingüística en donde se trabaja con la lengua inglesa, pero no son exclusivas de esta sola lengua.

Universidad Central de Venezuela	Maestría en Inglés como Lengua Extranjera	Renovada la acreditación. Gaceta Oficial 5.622 de fecha 28/12/2002
UPEL - Caracas	Maestría en Educación Mención: Enseñanza de la Literatura en Inglés	Desde 1989 Acreditado. Gaceta Oficial 36.222 de fecha 06/06/1997
Universidad del Zulia	Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje	Acreditado. Gaceta Oficial 38.651 de fecha 23/03/2007
Universidad de los Andes	Maestría en Enseñanza-Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras	Gaceta Oficial: 37.670 del 11/04/2003
Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas	Maestría en Educación Mención: Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera Maestría Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	Desde 1989. Funcionó hasta el 2007 Gaceta Oficial: 38.833 del 17/12/2007
Universidad Pedagógica Experimental Libertador Barquisimeto - Maturín	Maestría Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	Gaceta Oficial: 38.833 del 17/12/2007
Universidad Pedagógica Experimental Libertador Maracay	Maestría Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	Gaceta desde el 15/02/2008
Universidad de Oriente	Maestría en Educación: Enseñanza del Inglés como Idioma Extranjero	Inició 1988
Universidad Central de Venezuela	Especialización en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés Maestría	Gaceta Oficial: 36.994 del 17/07/2000
Universidad Simón Bolívar	Especialización en Enseñanza de Idioma Extranjeros: Inglés	Acreditado. Gaceta Oficial 37.744 de fecha 01/08/2003
Universidad del Zulia	Especialización en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje	

Cuadro 2. Postgrados (Maestrías y Especialización) en el Área de Inglés – Lingüística – Lenguas Extranjeras

Información tomada de la página del Consejo Consultivo Nacional de Postgrado (2008) adscrito al Ministerio de Educación Superior en Venezuela

Hablar hoy en día del nivel de inglés de los bachilleres del país nos crea preocupación porque no es óptimo. La problemática que se observa en la enseñanza del inglés en Venezuela como lengua extranjera o en el caso de ESP ha sido reflejada en diversos trabajos. Por ejemplo, Plata (2006) señala que luego de los cinco años de estudiar inglés a razón de cuatro horas semanales, culminan el bachillerato, la “mayoría de los casos, nuestros aprendices se encuentran en una situación donde el conocimiento adquirido es escaso y además, en una total desmotivación después de estudiar la lengua extranjera” (p. 106). La crítica en cuanto a los recursos utilizados en bachillerato es que el material utilizado es prácticamente el libro de texto (Bonett de Serra en Contreras y Goilo, 2006); la importancia de innovar a nivel de materiales y currículo es señalado por Finol, Arrieta y Batista (2005). En otro sentido, pero también reforzando la carencia de material, Turci (1999) señala que “en Venezuela existe una gran escasez de textos que estén adaptados a nuestra idiosincrasia. La mayoría de los textos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera utilizados en nuestro sistema educativo son provenientes ya sea de USA o de Inglaterra...” (Turci, 1999, p. 80)

En nuestro sistema educativo hemos observado cómo se han utilizado métodos de enseñanza que han estado en boga y otros se desechan sin reflexionar cuán efectivo e importante resultaba el anterior (Batista, y Arrieta, 2003). También es relevante destacar qué modelos pedagógicos, enfoques y materiales hemos estado trabajando acerca de la enseñanza y la diferencia entre segunda lengua y lengua extranjera (Plata, 2004). Este último aspecto es de gran relevancia porque por lo general recibimos mayor información acerca de la enseñanza de la segunda lengua, que no es el caso en Venezuela con el aprendizaje del idioma inglés.

La temática de la revisión curricular relacionada con la enseñanza del inglés con fines específicos también ha sido señalada por varios autores. Romero, y González (1996) muestran preocupación por el bajo nivel de inglés (ESP) de los estudiantes en varias carreras. A nivel universitario se señala que “el análisis de los programas de Inglés Instrumental vigentes reclaman un cambio de tendencia pedagógica que apunte hacia aprendizajes significativos” (Finol de Govea, Arrieta de Meza, y Batista, 2005, p. 352). Najul (1996) señala la necesidad de una revisión curricular para profundizar en la enseñanza del inglés con fines específicos. Delmastro (2000) señala que “la realidad de los cursos de inglés instrumental en gran parte de las instituciones de educación superior y específicamente en LUZ, muestra un panorama distinto a lo planteado. A pesar de los avances de la Lingüística Aplicada en esta área, la función del inglés como idioma instrumental fue, hasta hace poco, mal comprendida y en la mayoría de los casos los programas de inglés instrumental no han sido debidamente orientados y desarrollados agravando la problemática existente” (p. 353).

El bajo nivel de la lengua materna, por ejemplo, problemas con el conocimiento de la propia lengua – lengua materna (Reyes, 2006), problemática con la comprensión lectora en la lengua materna a nivel universitario (Arrieta de Meza, Batista, Meza, R. y Meza, D. 2006), la “ineficacia e ineficiencia de los programas y, por otra parte, la ausencia de un impacto efectivo de las numerosas investigaciones hechas”. (Serrón, 1999, p. 165).

Las críticas al currículo a nivel universitario y su estructura del programa para la formación de profesores y /o licenciados en inglés que van a laborar en la escuela constituyen uno de los aspectos que debemos revisar a fondo porque es allí donde se forman los docentes y su capacidad para comunicarse y enseñar la lengua extranjera, varios autores sugieren revisar los programas de formación (e.g., Chacón, 2006; Pérez, 2006).

Muchos profesores en ejercicio han formulado críticas sobre las incongruencias entre los materiales y los objetivos. Lo grave de esta situación es que la misma se ha venido observando desde hace ya varias décadas. Woodaman (1981) observaba una “inconsistencia en el programa oficial y el aislamiento académico en que trabaja un gran número de profesores de idiomas modernos.” (p. 51). Esta última referencia nos presenta una misma problemática que se sigue padeciendo hoy en día y que nos debe convocar a revisar la visión histórica de la enseñanza de esta lengua en Venezuela a los fines de evaluar lo que se ha hecho para poder enfrentar los retos que nos presenta el nuevo sistema educativo y la sociedad actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGULO E. y JIMÉNEZ, E. (2001): La educación de niñas y jóvenes de Caracas entre 1912 y 1950. Caracas: Escuela de Educación. F.H.E. – U.C.V. Tesis.
- ARRIETA DE MEZA, B., BATISTA, J., MEZA, R. y MEZA, D. (2006): La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículo. *Acción Pedagógica*, 15, 94-98
- BATISTA, J. y ARRIETA, B. (2003): Consideraciones teórico-epistemológicas de la traducción en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Perfiles*, 24, 7-38
- BIGOTT, L. (1996): Ciencia Positivista y Educación Popular en la segunda mitad del siglo XIX. Pág. 93 – 120. En RODRÍGUEZ, N. (Dir.) *Historia de la Educación Venezolana*. Caracas. U.C.V.- F.H.E.
- BLANCO, C. (2000): Docentes de inglés e investigación: Paradigmas y problemas. *Paradigma*, XX(1), 43-90

- BRAVO, L. y UZCÁTEGUI, R. (2004): Memoria educativa venezolana – La escuela venezolana desde el siglo XVI hasta el año 2003 (2da ed). [CD Rom] Disponible: Facultad de Humanidades y Educación. Caracas: Universidad Central de Venezuela
- CONSEJO CONSULTIVO NACIONAL DE POSTGRADO (2008): Estadística de Total Nacional de Programas de Postgrado por Institución. <<http://www.ccnpg.gov.ve/estadisticas/>> consultado 01/04/08
- CONTRERAS DE SCHLAEFLI, A. y GOILO DE TYRODE, I. (2006): El uso de los materiales auténticos en la enseñanza / aprendizaje del inglés en la Tercera Etapa de la Educación Básica y media Diversificada y profesional de Venezuela. *Lenguas 10*, 85-92
- CHACÓN, C. (2006): Formación inicial y competencias comunicativas: Percepciones de un grupo de docentes de inglés. *EDUCERE*, 32, 121-130
- DELMASTRO, A. (2000): El diseño de programas de inglés con fines específicos: fundamentos teóricos. *Encuentro educacional* 7(3), 351-381
- FINOL DE GOVEA, A., ARRIETA DE MEZA, B. y BATISTA, J. (2005): Hacia un enfoque cognitivo-constructivista para la enseñanza del inglés instrumental por medio de internet. *Encuentro Educativo* 12(3) 337-354
- GACETA OFICIAL DE LA REPÚBLICA DE VENEZUELA Año CXIII-Mes X Caracas: martes 29 de julio de 1986 N° 3.863 Extraordinario
- GIRARDOT, L. (2006): Formación docente en inglés con fines específicos (IFE). *Acción Pedagógica*, 15, 74-82
- HERNÁNDEZ, T. y FLORES, C. (2000): El Sistema Educativo Venezolano. Mimeografía. Caracas: Departamento de Pensamiento Social y Proyectos Educativos. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.
- LÓPEZ-CONTRERAS, E. (1997): Análisis histórico sobre la enseñanza del inglés como segundo idioma e idioma extranjero con mención especial de E.S.P. (Inglés para propósitos especiales). Primer tomo (período 1930-1980). Caracas: USB Perfiles
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN (2007): Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas: Autor
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTE (2004): La Educación Bolivariana Políticas, programas y acciones “Cumpliendo las metas del milenio”. Caracas: Autor
- NAJUL, M. (1996): El perfil profesional del docente de IFE en Venezuela. *Argos* 24, 7-33
- PEÑALVER, L. (2007): La formación docente en Venezuela. Caracas: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado

- PÉREZ, C. (2006): Motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la ULA Táchira. *Acción Pedagógica*, 15, 64-73
- PÉREZ, F. (1988): *Historia de la lingüística en Venezuela*. Venezuela: Universidad Católica del Táchira
- PLATA, J. (2004): Algunas consideraciones teóricas para abordar la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera. *Perfiles* 10, 29-38
- PLATA, J. (2006): El uso de materiales auténticos en la enseñanza del inglés en la escuela básica venezolana. *Entre Lenguas* 7(2), 105-117
- REYES, F. (2006): Interferencia léxica y sintáctica de la segunda lengua en la lengua materna en un seminario de iniciación a la traducción. *Acción Pedagógica*, 15, 34 – 43
- ROMERO, G. y GONZÁLEZ, G. (1996): El inglés con propósitos específicos en la sede del Litoral de la Universidad Simón Bolívar: El caso de inglés para turismo y hotelería. *Perfiles* 19(01), 11-26
- SERRÓN, S. (1999): La situación de la enseñanza de la lengua materna en las instituciones de educación superior. Revisión y propuesta preliminar. *Letras*, 59, 165-182
- TURCI, S. (1999), Relevancia del enfoque etnográfico para la evaluación de los materiales didácticos en la enseñanza del inglés. Revisión y propuesta preliminar. *Letras*, 59, 63-87
- VANNINI, M. (1973): La docencia universitaria de los idiomas extranjeros en Venezuela. Panorama histórico: siglos XVIII y XIX. *Boletín Histórico de la Fundación John Boulton*, 33, 457-481
- WOODAMAN, E. (1981): Un marco conceptual para la enseñanza del inglés en educación media. *Paradigma*, III(1), 50-58

JAMAICA KINCAID TRAS LA BUSQUEDA DE LA IDENTIDAD FEMENINA

Autora: Audy Y. Castañeda C.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Venezuela

audy.castaneda@gmail.com

Área Temática: Didáctica del Inglés

RESUMEN

Mucho se ha dicho sobre los tiempos actuales que vivimos, definidos por Lyotard (1991) como una condición “postmoderna”, cuando las sociedades entran en la llamada edad post-industrial, y surgen naciones independientes en las antiguas colonias francesas, inglesas, españolas, portuguesas: Latinoamérica, el Caribe, Asia, África. La investigación que aquí reportamos tiene como objetivo central examinar cómo se ejemplifica la búsqueda de la identidad femenina en la obra de Jamaica Kincaid *A Small Place* a través de las cuales abordamos la identidad como inseparable de nociones tales como el cuerpo, la nación, la relación madre/hija, la subordinación, el espacio, el confinamiento, entre otros. El estudio puede ser de utilidad en tres ámbitos: (a) la crítica y apreciación literaria; (b) los estudios culturales; y (c) la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

PALABRAS CLAVE: Jamaica Kincaid – Caribe anglófono – identidad femenina

1. INTRODUCCIÓN

Mucho se ha dicho sobre los tiempos actuales que vivimos, definidos por Lyotard (1991) como una condición “postmoderna”, el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego en los ámbitos de la ciencia, la literatura y las artes a partir del siglo XIX, al mismo tiempo que las sociedades entran en la llamada edad post-industrial, y surgen naciones independientes en las antiguas colonias francesas, inglesas, españolas, portuguesas: Latinoamérica, el Caribe, Asia, África. Gradualmente los individuos se convierten en productores y consumidores de discursos en una cultura que se define a sí misma y nos define a través de imágenes.

En la actualidad la percepción que tenemos de los códigos visuales borra la diferencia entre lo real y lo ficticio, y en el imaginario colectivo, convierte unas realidades imaginarias en algo concreto, creíble, y en lo que nos llegamos a identificar. Las identidades individuales, nacionales, étnicas o de género se construyen a partir de imágenes que no son necesariamente reales.

En este contexto surge una variedad de estudiosos de la cultura y las artes, en particular de la literatura que han concentrado su atención en las llamadas “literaturas emergentes” producidas por autores oriundos de las antiguas colonias. Son obras de autores que escriben en la lengua del colonizador, y quienes en muchos casos viven en el exilio. Sólo logran reconocimiento internacional cuando se desplazan al llamado “centro”, referido a los llamados países del Primer Mundo o Industrializados, pues la predilección de éstos por las “viejas” obras clásicas y por las culturas largamente alfabetizadas devalúa implícitamente los escritos de mujeres y las “literaturas emergentes.” Los colonizadores procuraron construir monumentos a sí mismos entre los colonizados; a su vez, hicieron que los colonizados se identificaran con los discursos de determinados aparatos ideológicos estatales, en obvio desprecio por su cultura, lengua, religión y costumbres autóctonas.

La investigación que aquí reportamos se encuentra ahora en una etapa preliminar y su objetivo central es examinar cómo Jamaica Kincaid ejemplifica la búsqueda de la identidad femenina. Como ya lo hemos insinuado antes, la identidad femenina se construye en relación con una imagen del cuerpo de la mujer que no es necesariamente real, así como tampoco es necesariamente real(ista) cualquiera de los estereotipos de la mujer: la devoradora de hombres o la santa madre, entre otros.

Hemos organizado este trabajo en cuatro secciones. Las dos primeras consisten en la Introducción al tema y el Objetivo y Justificación de la investigación. La tercera entra más específicamente en lo que se refiere a la identidad femenina, inseparable de nociones tales como el cuerpo, la nación, la relación madre/hija, la subordinación, el espacio, el confinamiento, entre otros. Finalmente presentamos algunas conclusiones preliminares.

2. OBJETIVO – JUSTIFICACIÓN

Como ya lo señalamos en la sección anterior, el objetivo principal de nuestra investigación es examinar en la obra *Annie John* (de Jamaica Kincaid) cómo se evidencia la búsqueda de la identidad femenina.

Una mirada a la obra de esta autora desde la perspectiva de la construcción de la identidad femenina enriquecerá el estado de conocimientos con respecto a las autoras y sus trabajos. El eje temático de este estudio lo constituye el lenguaje, que sabemos de gran importancia dado su poder para comunicar ideas, valores e ideologías, entre otros. Para los docentes de inglés como lengua extranjera graduados o no, las obras de Kincaid resultarán interesantes para ampliar los conocimientos de culturas similares en parte, y así para una mejor comprensión y tolerancia frente a las ideas subyacentes en el texto literario.

Resumiendo, cabe destacar al menos tres ámbitos en los cuales este estudio puede ser de utilidad:

- *Crítica/Apreciación literaria*: la investigación que se propone ampliará el estado de conocimientos con respecto a la obra de una de las más importantes escritoras del Caribe anglófono desde el exilio. Se logrará, analizando la obra desde diversas perspectivas, una mayor comprensión de los procesos históricos y culturales que definen a cualquier territorio post-colonial.
- *Estudios culturales*: más allá de servir como posible ilustración de la vida en el Caribe, el análisis de la obra de Kincaid puede propiciar el interés de los estudiosos en esta área por examinar otros textos más o menos contemporáneos con la escritora.
- *Enseñanza y aprendizaje del inglés (o de cualquier idioma)*: los aprendices de una lengua extranjera – en particular del inglés – tendrán un punto de referencia para embarcarse en la difícil tarea de leer literatura, lo cual contribuirá con el desarrollo de la llamada “competencia intercultural”, necesaria para el fomento del respeto y tolerancia por otras culturas, sin menoscabo de la propia.

En el caso que nos concierne, esto es la búsqueda de la identidad como mujer tal y como se evidencia en *Annie John*, se perciben puntos de convergencia, en los cuales hemos estimado hacer énfasis especial. En un futuro análisis configuraremos gradualmente las

diferencias en la obra completa de la autora en la definición de la identidad femenina, aunque aquí se harán algunas precisiones preliminares.

Para puntualizar lo referente a la comparación como eje para indagar sobre la búsqueda de la identidad femenina, debemos mencionar otros aspectos importantes. El primero es que manifestamos nuestro acuerdo con Maldavsky (1974) para quien el autor “a través de la obra literaria persigue organizar una cierta coherencia en su mundo [y así]... superar las situaciones de caos y sinsentido vitales” (28). La experiencia de separación de la tierra natal y de la familia vivida por ambas autoras podría ser fuente de confusión y caos a nivel personal, por lo que la escritura podría servir para darle cierto orden al trauma vivido. El segundo punto, que desarrollaremos posteriormente, siguiendo los planteamientos de Eve Browning Cole (s/f), es que existe una tendencia en la civilización occidental de identificar a la mujer con lo natural, lo físico, lo corporal. Cole afirma que la naturaleza se personifica como una mujer, “mother nature”: la mujer, en comparación con el hombre, viene a vincularse más con lo natural, menos integrada a la “civilización” y “el orden cultural”. Nos interesa indagar si esta tendencia existe en las dos obras seleccionadas para nuestro estudio, toda vez que se trata de obras escritas por mujeres acerca de mujeres; nos preguntamos entonces, ¿estará representada la mujer como un proyecto más que todo físico, subordinado a ser un mero objeto decorativo? El tercer aspecto, con el que finalizamos este apartado, tiene estrecha relación con los dos primeros, y se refiere a la noción cuerpo/sujeto social. Gallagher y Laqueur en *The Making of the Modern Body* nos dicen al respecto lo siguiente:

“el cuerpo humano tiene una historia... se le ha vivido/experimentado de maneras distintas, originando en sí culturas materiales disímiles, atadas a varias tecnologías y medios de control, e incorporando placer y dolor en distintos ritmos de producción y consumo” (1987, p. 26)

A propósito de la dicotomía mente/cuerpo, y más recientemente, la crítica de corte feminista se ha planteado lo que ha venido a conocerse como una tercera ola del feminismo: el ecofeminismo. Mack-Canty (2004) reconoce al ecofeminismo como una tendencia que cuestiona la dualidad entre lo cultural y lo natural (cultura / naturaleza), donde además de apropiarse de la noción del cuerpo femenino se incluye la naturaleza no humana (154); esto permite un análisis más exhaustivo. En una etapa posterior de este estudio exploraremos en mayor profundidad esta perspectiva teórica, que resulta de gran interés por su énfasis en lo femenino con relación a no sólo con lo masculino, sino también a lo ambiental, los fenómenos de transformación social dentro de los cuales se desenvuelve la mujer.

3. JAMAICA KINCAID EN ANNIE JOHN, LA NOCIÓN CUERPO/TIERRA Y LA IDENTIDAD COMO MUJER

Jamaica Kincaid, nativa de la pequeña isla de Antigua, ha sido ampliamente estudiada por los críticos desde la publicación de su primer trabajo, *At the Bottom of the River*, en 1983. Como muchos novelistas y poetas del Caribe, ha publicado sus obras desde el exilio en Nueva York. Su estatus de exiliada se evidencia en gran parte de sus obras, con un distanciamiento tanto de su pasado como de su presente, pues critica la pequeñez sofocante de su nativa isla Antigua, no sin contrastarla con la ignorante opulencia de los Estados Unidos. Los narradores en sus historias, según Lichtenstein (1999) parecen “demasiado alienados de sus semejantes, buscando controlar y liberarse de las relaciones humanas” (párr. 2). Los críticos de Kincaid concuerdan que la relación de la autora con su madre constituye un eje central en la discusión de sus obras, llegando incluso a decir que su prosa guía al lector a través de sus tristes recuerdos con su progenitora. Al parecer la grave distensión entre ellas llega a impregnar los escritos de Kincaid con muestras de las interacciones hegemónicas entre la Madre Patria (en este caso Inglaterra, país colonizador) y la Isla-Hija (Antigua). Esta visión dual de la relación madre (patria) – hija (isla) se superponen en una vorágine de cólera y sofocación, conduciendo al lector hacia la lucha por el desarrollo personal de los narradores, y por extensión de la escritora misma.

En las siguientes secciones exploraremos lo referente a la identidad como mujer y su relación con la geografía. Aquí se evidenciará la conexión cuerpo/tierra/nación/naturaleza que usualmente se presenta cuando se habla de la mujer.

3.1. Identidad, género y geografía: algunas nociones

Jörg Heinke, en su artículo *Georg Simmel, Strangeness, and the Stranger*, hace un resumen de lo referido a cómo se construye la identidad de una persona. Al respecto dice que “the identity of a human develops along the line of differentiation between the self and everything which is not the self, which is outside” (párrafo 1). De aquí que la identidad es el resultado del proceso de reconocimiento entre lo que “yo soy” y lo que “yo no soy”, un proceso que se da a través de la interacción social, y no solamente en la mente individual. Cada persona se define a sí misma diferenciándose a su vez de los otros. El asunto es que como cada quien adquiere experiencias diferentes de cualquier otra persona, la manera en la que cada quien se concibe a sí misma es única. Es solo a través de las acciones y palabras externalizadas que tenemos cierto grado de acceso a lo que los demás piensan y creen. A

pesar de esto existe lo que podría llamarse una identidad *colectiva, social o cultural*, formada durante la socialización de cada individuo a través del lenguaje, el sistema político, los valores culturales, los estándares de moralidad y ética, incluso la relación entre los sexos.

Si bien estas ideas sobre la socialización como proceso fundamental para la creación de una identidad individual y una identidad colectiva resultan de gran interés para enmarcar cómo se construye la identidad como mujer en *Annie John* creemos importante señalar que hay aspectos más específicos relativos a la mujer en sí misma, su rol en la sociedad, y su emancipación del rol tradicional de sumisión en el que se le ha querido encasillar. Nos interesa comentar cómo la figura de la mujer emerge con gran fuerza para darle forma y sentido al mundo creado por la autora.

En línea con lo planteado por diversas autoras y críticas cercanas a la teoría postcolonial y/o las teorías derivadas del feminismo, se habla de una conexión cuerpo/espacio en los siguientes términos:

- La experiencia espacial del cuerpo se forma sobre la base de las expectativas que se tiene de cada género (masculino – femenino).
- En este sentido no se trata solamente de la localización del cuerpo en ciertos espacios – domésticos versus públicos – sino más bien de las sensaciones corporales que acompañan al cuerpo al ocupar un espacio: cómo nos movemos, cuánto espacio nos tomamos; todo lo cual se rige por normas y valores asociados a un género en particular.
- Cabe preguntarse entonces si los espacios domésticos restringen o no la libertad de la mujer; y si la literatura en general pudiera ofrecer un nuevo espacio para la subjetividad, “a space for the self” más allá de las estructuras patriarcales.

Como resultado de estas consideraciones, y otras que se irán incorporando a lo largo de nuestra discusión, una forma de abordar la preocupación con los espacios del mapa, del territorio, de la nación, y de la mujer, podrían examinarse ciertos elementos del lenguaje figurado como los Tropos, en particular aquellos que se refieren al espacio. Estos tropos espaciales con su intrínseca relación con la mujer y/como el espacio, ofrece un campo muy amplio para el análisis de corte feminista. Cabe mencionar que existen numerosos especialistas como Nash y McClintock han comentado sobre las maneras en las cuales el

cuerpo de la mujer y el “Nuevo Mundo” se han concebido en el discurso colonial como “territorios vírgenes” a ser explorados, cartografiados, y eventualmente controlados.

3.2. Construcción de la identidad como mujer en Annie John

La búsqueda de la propia identidad es un tema universal que existe en la mente y corazón de hombres y mujeres, no sólo del Caribe, sino del mundo. Sin embargo, las mujeres de tierras colonizadas se han encontrado con mucha discriminación por su etnicidad, su clase social, y su sexo; por consiguiente han tenido mayores dificultades que los hombres para encontrar y aceptar su identidad. Latinoamérica tampoco ha sido la excepción. Las mujeres de estas regiones han tenido que enfrentar una exclusión triple: (a) conflictos y rupturas por sus lenguas y tradiciones autóctonas, trátase de la indígena o la africana; (b) conflictos por sus creencias religiosas autóctonas; y (c) conflictos y represión por el sólo hecho de ser mujeres. De allí que la mujer del Caribe, la afro-descendiente, la aborigen, la mestiza, la joven descendiente directa de europeos, todas en general han tenido que luchar por encontrar su identidad como mujeres, en medio de un contexto de contradicciones y mezclas culturales.

Muchas novelas del Caribe y de Latinoamérica escritas por mujeres evidencian esta búsqueda de una identidad. Examinemos a continuación algunos aspectos de la novela *Annie John*, de Jamaica Kincaid.

Jamaica Kincaid se pasea entre el odio y el miedo en esta novela, pues estos dos sentimientos se encuentran muy cercanos al amor y la obsesión. Al comienzo de la novela, el personaje principal, *Annie John*, de 10 años, está rodeada de seguridad y felicidad familiar. Ama a su padre pero idolatra a su madre. Esta situación idílica culmina bruscamente cuando cumple 12 años y deja de recibir el afecto de su madre. Dicho cambio ocurre debido a que su madre se da cuenta de que Annie es ya toda una jovencita, y la percibe como una posible rival. Esta pérdida inexplicable marca definitivamente las vidas de ambas, quienes se dedican a mostrar una imagen falsa de sí mismas, en medio de un silencio traicionero. Este patrón se extiende en el tiempo, y se evidencia en líneas como "And now I started a new series of betrayals of people and things I would have sworn only minutes before to die for." Para el mundo exterior y frente a su padre, Annie y su madre eran, "politeness and kindness and love and laughter." A solas se odiaban mutuamente. Annie trata de sobrellevar la situación imaginándose que vive con una cruel madrastra como la de las historias de los libros. El problema con esas historias es que, a diferencia de la suya, siempre tienen un final feliz. Ambas, madre e hija, se encuentran tan en conflicto como las antiguas colonias británicas y el

Reino Unido. A medida que Annie crece, también crece el deseo de las naciones colonizadas por dejar de ser meramente “like a little me” (“me” refiriéndose a la madre/patria, en nuestra interpretación). Superadas unas cuantas asperezas más, en un episodio donde la madre acusa a Annie de ser una “slut” y ésta habiéndole respondido “like mother, like daughter”, Annie finalmente deja la madre patria, en búsqueda de la tan ansiada libertad. En términos de lo que se refiere al concepto cuerpo/espacio, apreciamos cómo Annie se rebela contra su forzada estadía con su madre, atrapada en una relación amor/odio, confinada en su tierra natal. El odio y la traición se diluyen al abrirse una ventana al mundo, cuando Annie finalmente es una adulta y decide emigrar a otras tierras. Aun cuando esto parece ser un paso hacia su liberación y la consolidación de su identidad como mujer emancipada, seguramente Annie, como tantos otros personajes literarios parecidos, y como tantas mujeres de Latinoamérica y el Caribe, tendrá siempre una conexión íntima con el lugar donde nació.

Hemos delineado brevemente algunos aspectos que permiten explicar cómo Jamaica Kincaid se lanza a la búsqueda de una identidad como mujer; la autora incorpora elementos de su vida familiar y del contexto nacional para encontrarle sentido a sus vidas como mujeres de países colonizados por otros, nuevas tierras que aún buscan respuestas después de independizarse, tierras que heredaron un sistema patriarcal que somete y desprecia a la mujer, confinándola al encierro físico, psicológico o social, tierras donde la mujer debe establecer alianzas con otras y hacer uso de sus conocimientos, astucia e inteligencia para salir airoso del reto de ocupar un espacio digno de su persona.

4. CONCLUSIONES PRELIMINARES

Hemos dado un vistazo general a una de las obras más conocidas de Jamaica Kincaid, del Caribe Anglófono, en función de cómo se realiza la búsqueda de la identidad como mujer. Una de las más obvias conclusiones es que tan sólo el tema de lo que podría considerarse *la identidad* ocuparía un espacio y tratamiento mucho más extensos de lo que le dedicamos aquí. Asimismo, la *construcción/búsqueda de la identidad* es una noción por demás bastante compleja, dependiendo de qué aspectos podrían tomarse en cuenta para su abordaje.

Hemos intentado aproximarnos a la idea de *la búsqueda de la identidad femenina* desde varias perspectivas, histórico-social, cultural, y desde un contexto postmoderno donde existe el reino de las apariencias, con la ayuda de los medios de comunicación masivos. En un futuro trabajo utilizaremos procedimientos varios para el análisis minucioso de las obras seleccionadas, así como para examinar otras obras de las mismas autoras. Entre esos

procedimientos cabe destacar la selección de los Tropos más resaltantes en las obras donde se evidencie la dualidad cuerpo/espacio, entre otros conceptos que exploraremos en mayor profundidad, en especial aquellos derivados del ecofeminismo, que no hemos abordado por razones de espacio. Creemos que con un análisis más profundo de las obras de Kincaid podremos aproximarnos mejor al tema de la búsqueda de la identidad como mujer, desde varias perspectivas, en especial a través del lenguaje figurado.

Queremos finalizar con otras ideas que resultan de interés para una futura investigación. Ya que los textos definen realidades y modos de conocimientos particulares, realidades que se presentan en una amplia gama de maneras que merecen particular atención, creemos que al examinar tropos como metáforas y metonimias referidas a la mujer, el cuerpo, el espacio, la identidad, nos permitiría captar la visión que Kincaid tiene de la realidad. Una comprensión del lenguaje figurado nos ofrece la posibilidad de acceder tanto a la forma en que las ideas son presentadas como a lo que esas representaciones pudieran revelar.

5. BIBLIOGRAFÍA

BROWNING COLE, E. (s/f): *Body, Mind, and Gender*. [Documento en línea, formato pdf]
Consulta: [2007, Marzo 4]

GALLAGHER, C. y LAQUEUR, T. (comps.) (1987): *The Making of the Modern Body*. Berkeley: University of California.

HEINKE, J. (s/f): *Georg Simmel, Strangeness, and the Stranger*. [Documento en línea].
Disponible: <http://www.postcolonialweb.org/australia/malouf/jh2.html> [Consulta: 2007, Agosto16]

KINCAID, J. (1985): *Annie John*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.

LYOTARD, J-F. (1991): *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra.

MACK-CANTY, C. (2004): Third-wave feminism reweaving the nature/culture duality. *NWSA Journal*, 16(3), pp. 154-179.

MALDAVSKY, D. (1974): *Teoría literaria general*. Buenos Aires: Paidós.

MIKICS, D. (1995): Derek Walcott and Alejo Carpentier, en Parkinson, L. y W. B. Faris (comps.), *Magic Realism: Theory, History, Community*. Durham. (p.373)

NGUGI WA THIONG'O (1995): The language of African literature. En Ashcroft, B., G. Griffiths y H. Tiffin (comps.), *The post-colonial studies reader*. Londres: Routledge. (pp. 285-290).

SELDEN, R., WIDDOWSON, P. y BROOKER, P. (2001): *La teoría literaria contemporánea*. Barcelona: Editorial Ariel Literatura y Crítica.

EFFECTOS DE LOS VIDEOS SUBTITULADOS PRESENTADOS EN DVD Y EN SOFTWARE ESPECIALIZADO EN EL RECONOCIMIENTO AUDITIVO DE PALABRAS

Autor: Gerardo Corbo

UPEL-IPB- Venezuela

gerardocorbo@interlink.net.ve

Área Temática: Didáctica del Inglés

RESUMEN

Este trabajo pretende determinar los efectos del video subtitulado en el reconocimiento auditivo de palabras. Estudiantes de ESP de tres niveles distintos serán asignados al azar a uno de cuatro condiciones experimentales. El primer grupo observará un segmento con audio en inglés y subtítulos en inglés (Caption); el segundo, el mismo segmento del video con audio en inglés, pero sin subtítulos; el tercer grupo, presenciara el mismo video, pero con audio en inglés y subtítulos en español (Standard); y a el cuarto grupo el mismo video con audio en inglés y subtítulos incompletos en inglés, para que los estudiantes completen los mismos. A los participantes se les administrará una prueba para evaluar el reconocimiento auditivo de palabras. Y de esta manera determinar cual de las condiciones es más efectiva y en cual nivel.

1. INTRODUCCIÓN

El tema del presente trabajo de investigación está enmarcado en las Nuevas Tecnologías, de manera específica en el uso de videos subtitulados haciendo uso del computador. Esta disciplina es relativamente reciente, pero avanza con paso firme; aun así, todavía queda mucho por hacer. Con este trabajo se pretende hacer una propuesta para ampliar el campo del saber en esta área, aunque la aportación final y válida se vería reflejada tras llevar a cabo todas las fases del la investigación.

Al incrementar la incorporación de videos en los programas de enseñanza del inglés como segundo idioma, mayor atención se ha puesto en la forma y medios de mejorar la

comprensión del lenguaje por parte de los estudiantes al ser expuestos a videos. Más aún, cuando se considera de gran importancia la adquisición de vocabulario y reconocimiento auditivo del mismo con el uso de videos.

Diferentes investigadores han propuesto varias estrategias para hacer de los videos una herramienta más efectiva a la hora de facilitar la comprensión de material lingüístico en el área de inglés como idioma extranjero.

De igual manera Goldman y Goldman (1988) han señalado que los videos con subtítulos refuerzan las aseveraciones del uso de videos para alcanzar comprensión de material lingüístico. Es por esto que los videos subtitulados surgen como una estrategia altamente efectiva para lograr tales fines anteriormente mencionados.

Murray-Lasso (2000) señala que ya son muchos los países que están utilizando las modernas tecnologías de la información y comunicaciones aplicadas a la educación. Este fenómeno es parte de la segunda revolución industrial o era de la información que está afectando a casi todas las actividades humanas. Murray-Lasso menciona la computadora, telefax, la videocasetera, la televisión por cable y por satélite, computadora en red e internet como herramientas modernas tecnológicas útiles en la educación.

Mosalve, 2004 señala que la aplicación de la informática como apoyo al proceso pedagógico al aprender una segunda lengua es una gran aventura de aprendizaje y de cambio de paradigmas, que requiere algo más que el conocimiento de los contenidos conceptuales, debe haber claridad sobre lo que se desea hacer, la forma como se hará y el impacto que se desea obtener.

En vista de que la televisión y el computador son equipos de gran acceso y por ende los más utilizados por los estudiantes, resulta muy provechoso hacer uso de estos medios para la adquisición de vocabulario en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Por otra parte, la poca existencia de estudios relacionados con videos subtitulados hace que esta investigación contribuya a profundizar en relación con el uso de un instrumento instruccional tecnológico como lo es el video subtulado.

En tal sentido, este trabajo surge de la inquietud de determinar cuan efectivo resulta la aplicación de videos subtitulados en el reconocimiento de palabras en estudiantes de inglés como lengua extranjera. De esta manera, sus resultados servirán de apoyo para la aplicación de esta estrategia en los estudiantes de inglés como lengua extranjera y así, mejorar el reconocimiento de palabras.

2. MARCO TEÓRICO: VIDEOS SUBTITULADOS

2.1. INTRODUCCIÓN AL VIDEO SUBTITULADO

Los profesores están de acuerdo con que los videos proveen de material de aprendizaje auténtico, con ritmos de voces reales, con aspectos culturales de la lengua objeto de estudio que no son familiares para los aprendices, (Herron y Hanley, 1992; Swaffar y Vlatten, 1997). Según Krashen (1981), los mejores métodos son los que ofrecen información comprensible en situaciones con baja ansiedad y que contengan mensajes que los estudiantes realmente quieran escuchar. Por esta razón, es oportuno indicar que el uso de videos subtitulados representa una actividad que proporciona un material interesante, agradable para el alumno y que le permite bajar los niveles de ansiedad, puesto que al estar observando lo que ocurre durante los diálogos, el estudiante se siente más cómodo con la actividad de comprensión auditiva. En tal sentido, Herron, York, Cole y Linden (1998) apoyan de gran manera el comentario sobre la afectividad en el uso de videos con subtítulos en el aula para mejorar la comprensión auditiva de material lingüístico. Ellos, afirman que los alumnos tienen la posibilidad de presenciar el material lingüístico de forma auditiva, así como también en forma visual. De igual forma, confirman que los videos suministran información cultural puesto que coloca a los estudiantes en un ambiente netamente natural.

Los videos subtitulados son una transcripción del discurso oral y son presentados en la pantalla del televisor. Estos son enviados por un servicio de teletexto, normalmente ofrecidos para las personas con impedimentos auditivos. Desde un principio, el uso de videos subtitulados fue concebido con la idea de facilitar la comprensión del material de video en personas con problemas auditivos. Uno de los primeros grupos en reconocer las bondades de los subtítulos fue la comunidad de sordos, Boyd y Vader (1972). Estas comunidades debían gastar mucho dinero para tener este medio a su disposición; que consistía de un decodificador separado que tenía un costo de unos 150 dólares aproximadamente. Al mismo tiempo, estas comunidades se iban incrementando. Por tal sentido, en 1985, Australia y en 1990, Estados Unidos, la legislación de cada país ordena que todos los televisores de más de 13 pulgadas fabricados en sus países deben contener un chip decodificador de videos subtitulados para favorecer a las personas con problemas auditivos.

Los subtítulos son presentados en la parte baja de la pantalla del televisor. Las palabras presentes en estos videos son preparadas por taquígrafos y estenógrafos, las mismas son codificadas en las cintas de videos y no pueden ser leídas si no son decodificadas. La

rapidez con que se presentan los subtítulos dependerá del programa y la rapidez con que hablen las personas presentes en el video. En el caso del programa para niños llamado “Sesame Street”, es subtulado a una velocidad de 60 palabras por minuto, en una serie llamada “Reading Rainbow”, la velocidad aumenta a 120 palabras por minuto y en los noticieros tales como el “ABC Evening News” la velocidad alcanza las 250 palabras por minuto. La proximidad de los subtítulos con respecto al mensaje oral es casi perfecta en algunos casos, en otros, los mensajes son parafraseados para facilitar el entendimiento del mismo.

En estudios posteriores, se ha demostrado que el uso de subtítulos también beneficia a la comprensión de los mensajes auditivos, en las personas sin ningún tipo de trastorno auditivo, tal es el caso de (Jesema, 1996; Schmidt y Haydu, 1992; Withrow, 1994). Pero sus estudios también demostraron que el uso de videos subtitulados proporciona un clima agradable de aprendizaje y por ende reduce la ansiedad del aprendiz, de igual manera, el uso de videos subtitulados es una estrategia que incrementa la motivación en el alumno, provee de información sobre los aspectos culturales de los lugares donde se habla la lengua objeto de estudio y también es de gran ayuda en el reconocimiento de vocablos y en la adquisición de vocabulario.

En tal sentido, Vanderplank (1988), investiga los beneficios potenciales, en términos de aprendizaje de un lenguaje, al ser expuestos un grupo de alumnos de una lengua extranjera a videos subtitulados. Sugirió en sus conclusiones que los videos subtitulados pueden ser de poco beneficio para los alumnos principiantes, pero puede ser de mucho provecho para los alumnos con niveles intermedios o avanzados.

Los resultados arrojaron igualmente, conclusiones con respecto a que la información de los videos es de muy fácil comprensión para los alumnos y que reduce en gran cantidad la interferencia de la ansiedad.

Un estudio posterior, que refuerza los resultados alcanzados por Vanderplank, con respecto a los beneficios del uso de videos subtitulados en alumnos con intermedio y alto nivel de lenguaje es el hecho por Garza (1991). Este trabajó con estudiantes avanzados de un idioma extranjero. La investigación arrojó como resultados que el uso de “captions” o videos subtitulados es altamente efectivo para mejorar la comprensión auditiva de material lingüístico presente en videos.

Por otro lado, Paul Markham (1999), realizó un estudio en el nivel de reconocimiento auditivo de palabras a través del uso de videos subtítulos en estudiantes de inglés como segundo idioma de niveles principiante, intermedio y avanzado y los resultados arrojados en este estudio fueron de beneficios sustanciales para el uso de materiales de videos subtítulos en el reconocimiento auditivo de palabras.

De igual manera, Hsin-Chuan y Eskey (1999), estudiaron los efectos de los videos subtítulos en estudiantes de inglés como segunda lengua. Los resultados de la investigación mostraron que los videos subtítulos ayudan a la comprensión en general del material auditivo en los estudiantes.

Danan, 1992, realizó un estudio con el propósito de examinar como los videos subtítulos pueden mejorar el aprendizaje de un idioma extranjero (Francés). Este estudio arrojó resultados positivos para el uso de videos subtítulos en el aprendizaje de un idioma extranjero.

Teniendo como base los estudios anteriormente realizados, con este estudio se pretende responder la siguiente interrogante:

¿Hasta qué punto es efectivo el uso de videos subtítulos en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera en los estudiantes de inglés de la UPEL-IPB?

2.2. Dificultades en el uso de videos subtítulos

Uno de los principales inconvenientes que se presenta al momento de hacer uso de videos subtítulos para la adquisición de vocabulario en un segundo idioma es proveer del video adecuado al nivel de los estudiantes. Esto quiere decir, tomar en cuenta cuan rápido es la producción oral de los hablantes en el video. Los subtítulos están dispuestos tomando en cuenta que quien ve televisión lo hace con el fin de entretenerse. Por tal razón, los subtítulos se adaptan para una lectura de no más de 140 palabras por minuto. Y son muy pocas las personas que hablan a este ritmo. Es por eso que se conseguirá en muchos de los casos un resumen de la partitura del hablante en el video. Permitiendo así que el observador lleve la secuencia más cercana de lo que se expresa y las imágenes. El material en video que más se aproxima a la velocidad de 140 palabras por minutos es el relacionado con dibujos animados, puesto que este está dirigido a niños principalmente, y algunos documentales. Aunque se han realizado estudios con novelas, Weyers (1999), a pesar de que la hipótesis principal del experimento era demostrar que los participantes eran capaces de demostrar mayor cantidad y mejor calidad de *output* y esta no se pudo comprobar, los resultados arrojaron que el grupo

experimental demostró mayor comprensión auditiva que el grupo control. Sería necesaria mayor investigación en esta área con el uso de novelas, películas y noticieros para determinar si es factible el uso de todos los tipos de videos para la comprensión auditiva, el reconocimiento o adquisición de vocabulario. Lo planteado anteriormente permite que este trabajo se desarrolle con el uso de dibujos animados para evitar el problema de la rapidez del habla y la utilización de material que contenga subtítulos no fieles a la producción oral del mismo.

Otra de las dificultades que se presentan durante el uso de video subtitulados es la presencia de vocabulario muy amplio y básicamente relacionado con expresiones de la vida cotidiana. Los estudiantes de un idioma extranjero están familiarizados con el vocabulario académico. Por tal razón, el uso de videos subtitulados podría ser una barrera más que un puente para adquisición de vocabulario. Es por eso que se recomienda hacer uso de videos contentivos de vocabulario nuevo, pero que no avasalle al estudiante puesto que se sentiría frustrado. Una vez más, el uso de dibujos animados sirve como material excepcional para la adquisición de vocabulario debido a la inclusión de vocablos digeribles mezclados con vocabulario nuevo. Luego, progresivamente se puede avanzar con videos más complejos en cuanto al vocabulario que se utilice.

Otro de los problemas que se pueden presentar es que los participantes dejen de escuchar el material auditivo por seguir los subtítulos. Pero siempre hay que tener un objetivo al final del video y es evaluar la comprensión auditiva del mismo. Y esta hay que hacerla de manera auditiva para que los participantes se motiven a prestar atención al *input* auditivo.

La idea de que los subtítulos en el idioma nativo puedan beneficiar al grupo que está expuesto a esta condición queda rechazada cuando en el estudio llevado a cabo por Koskinen y otros (1996), el grupo con subtítulos en idioma objeto de estudio tuvo mejor desenvolvimiento que el grupo con subtítulos en el idioma nativo o que el grupo sin subtítulos. Además, estos investigadores sugieren la presencia de las tres condiciones en esta secuencia: subtítulos en el idioma nativo, subtítulos en el idioma objeto de estudio y finalmente sin subtítulos. Y esto es posible debido a las facilidades que presente el uso de la tecnología del DVD.

Un inconveniente final, pero no menos importante, es el tiempo para la selección y preparación del material a utilizar como video. Esto toma tiempo y es por eso que muchos

docentes solo hacen uso de esta estrategia muy pocas veces. Cuando es necesario la continuidad de la misma para lograr los beneficios esperados.

2.3. Bases teóricas

La creencia de que los videos subtítulados son una herramienta educacional efectiva para los estudiantes de una segunda lengua está basada en la teoría de adquisición de un segundo idioma de Krashen. La teoría de adquisición de un segundo idioma de Krashen está conformada por cinco hipótesis principalmente, en donde la “hipótesis del input” es la que apoya este trabajo de investigación. Esta se refiere a la explicación de cómo un segundo idioma es adquirido y como un estudiante de un segundo idioma desarrolla sus competencias en su nueva lengua a través del tiempo.

Por otro lado, la teoría constructivista enfatiza la importancia de que los alumnos construyan su propio conocimiento a través de sus propias experiencias, y no sólo por recibir información de otros. A los alumnos se les estimula para que manejen objetos, observen y predican resultados, escuchen y usen el lenguaje y colaboren con otros para desarrollar ideas. La motivación de los estudiantes y sus necesidades son importantes en el proceso de aprendizaje. Siendo esto una base para definir que quiere ver el estudiante y así, él trate de crear sus propios conceptos atendiendo a diversas presentaciones sensoriales a que serían expuestos con el uso de videos subtítulados. A través de los videos están expuestos a la visión (escenas, ambiente y palabras impresas en la pantalla) y audio (palabras, sonidos), Markham (1999).

Esto está muy relacionado con la teoría del código dual de Paivio (1971). Esta teoría propone que la memoria consiste de dos separados pero interrelacionados sistemas de procesar la información- el verbal y el visual. Estos sistemas pueden ser activados independientemente, pero existen interconexiones entre los dos sistemas que permiten doble codificación de la información. Estas interconexiones de los dos sistemas facilita la interpretación de nuestro ambiente, Rieber, (1994); Simpson, (1995).

Toda la información que se tiene sobre la adquisición de vocabulario de un segundo idioma con el uso de imágenes o en el caso de este estudio videos subtítulados da pie para analizar el efecto de videos subtítulados en estudiantes de inglés como Idioma Extranjero en los estudiantes de inglés de la especialidad Lengua Extranjera de la UPEL-IPB.

3. EL MÉTODO:

3.1. OBJETIVOS

3.1.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar los efectos de videos subtítulados en el reconocimiento de vocabulario en los estudiantes principiantes, intermedios y avanzados de inglés de la especialidad de lenguas extranjeras de la UPEL-IPB.

3.1.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Determinar hasta qué punto varía el efecto de los videos subtítulados en el reconocimiento de vocablos ingleses en los alumnos independientemente de su nivel de competencia en el idioma inglés.
- Determinar hasta qué punto varía el efecto del nivel de proficiencia de los alumnos en el reconocimiento de vocablos ingleses en los alumnos del independientemente de la condición de subtítulo a la que son sometidos.
- Determinar hasta qué punto varía el efecto de los videos subtítulados en el reconocimiento de vocablos ingleses dependiendo del nivel de proficiencia de los alumnos.

3.2. Metodología

Dado que el presente estudio pretende evaluar la influencia de unas variables en el proceso de aprendizaje de Inglés como lengua extranjera, y que el trabajo generará conocimientos teórico-prácticos en función del mismo proceso de aprendizaje relacionado con nuevos modelos de comunicación actual, e introduciendo las potencialidades pedagógicas de programas computarizados en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, este trabajo se centra en la **línea de investigación Nuevas Tecnologías**.

3.3. Naturaleza del estudio

El diseño de la presente investigación es experimental de tipo factorial 4 (tratamiento: el audio en inglés sin subtítulos, el subtítulo estandarizado (audio en inglés y subtítulos en español), el caption (audio en inglés y subtítulos en inglés) y video con audio en inglés y subtítulos incompletos en inglés a través de un ordenador \times 3 (niveles: principiantes, intermedios y avanzados). El mismo es entre participante puesto que cada individuo estará

sometido a un solo tratamiento y los mismos serán asignados de forma aleatoria a cada condición.

3.4. Diseño de la investigación

Debido a que el presente estudio es de tipo factorial, se utilizará una posprueba para determinar los efectos de cinco variables independientes y tres niveles de competencia del idioma inglés.

3.5. Procedimiento

Antes de llevar cabo el experimento, la versión en inglés del extracto del videos transcrita por el investigador para seleccionar las palabras experimentales. Inicialmente, una lista de 38 palabras fue seleccionada de dos capítulos de la película "*Tarzan n' Jane*" (un dibujo animado). Estos capítulos contrastan la vida en Londres y en la selva y tiene una duración de 9 minutos y 14 segundos. En ambos capítulos los subtítulos presentan una gran sincronización, casi literal, de la transcripción del audio. Los capítulos de esta película serán presentados en un DVD multi-zona conectado a un televisor de 21 pulgadas. Su versión en Inglés es traducida por el investigador (ver Appendice A) y utilizada para seleccionar las palabras experimentales. Así como en el trabajo conducido por Markham (1989), fueron seleccionadas para esta lista aquellas palabras que aparecen al menos en dos ocasiones durante el extracto. Los ítems serán sometidos a una prueba piloto con una muestra representativa de estudiantes (tres estudiantes por nivel) de cada uno de los niveles académicos involucrados en el estudio (tres niveles). Estos estudiantes serán seleccionados al azar y no participarán en el experimento final. Se les pedirá que clasifiquen las palabras de acuerdo al conocimiento que tengan de las mismas en una escala de cero (0) desconocida completamente a (5) completamente conocida. Sus scores serán sometidos a un intervalo de 95% de confianza para evaluar el grado de discrepancia estadísticamente significativo del conocimiento de las palabras por parte de la muestra de estudiantes. Para obviar efectos potenciales de máxima y mínimas muestras, solo se tomarán en cuenta las palabras que estén alrededor de la media. Estas palabras serán las utilizadas para la preparación del test.

Los estudiantes de los tres niveles serán asignados en forma aleatoria en iguales proporciones a cada una de las cuatro condiciones. Cada grupo se reunirá con el investigador en sus salones de clases en fecha y hora planificada por las partes previamente. El video será mostrado en par de ocasiones. Inmediatamente después de observar el video, a los participantes se les administrará el test. Los instrumentos de recolección de datos tendrán

instrucciones en español (el idioma nativo de los objetos de estudio) de como completar el instrumento; un cuestionario para solicitar información tal como: edad, género, nivel académico y una hoja de respuesta donde con preguntas de selección simple para evaluar la variable del estudio. Un test de reconocimiento auditivo con formato de selección múltiple será utilizado para minimizar los efectos de las destrezas de lectura y escritura en los estudiantes en su habilidad para reconocer la lista de palabras que aparecerán en el video. Para cada palabra experimental, se prepararán tres distractores con semejanzas fonéticas. Los participantes escucharán las opciones y marcarán las que escuchen en el video. La grabación del test será realizada por un hablante nativo del inglés.

Los participantes serán informados con anticipación que su participación en este estudio no afectará sus notas en el curso que estén tomando para el momento.

3.6. Sistema de variables

Para el presente estudio se consideran las siguientes variables:

VARIABLES INDEPENDIENTES:

- Subtítulos
 - El audio en inglés sin subtítulos
 - El subtítulo estandarizado (audio en inglés y subtítulos en español)
 - El caption (audio en inglés y subtítulos en inglés)
 - El video con audio en inglés y subtítulos incompletos en inglés a través del ordenador
- Niveles
 - Principiante
 - Intermedio
 - Avanzado

VARIABLE DEPENDIENTE:

- Reconocimiento de vocabulario

3.7. Instrumentos y Técnicas de Recolección de Datos

Antes de dividir los grupos de cada semestre se les aplicará una encuesta para conocer los datos demográficos tales como sexo, edad y nivel de competencia del idioma inglés. Para así lograr tener una muestra lo más homogénea posible.

El instrumento para medir estos datos será: Un cuestionario, diseñado por el investigador.

Al final se le aplicará una posprueba para determinar el reconocimiento de vocabulario.

El instrumento para medir esta variable será: Un test de selección múltiple, diseñado por el investigador.

3.8. Análisis de Datos

Para el análisis estadístico del presente trabajo se dispondrá de la aplicación de un análisis de varianza (ANOVA)

4. CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo es determinar el efecto de los videos subtulados en el reconocimiento auditivo de palabras en estudiantes de inglés como lengua extranjera. Este trabajo es la primera vez que se hace uso de dos tipos de subtítulos (estándar, caption) combinados con el uso del computador y el grupo control solo audio y teniendo como objetos de estudios participantes de tres niveles académicos distintos. A su vez, con este estudio se determinará cual de las condiciones es más efectiva para cada nivel en el reconocimiento auditivo de palabras.

De igual manera se pretende apoyar o redefinir las teorías del Código Dual de Paivio y la teoría del Input de Krashen. Se pretende sugerir un programa educacional donde se haga uso de los videos subtulados para la adquisición de palabras tomando en cuenta el nivel de los estudiantes.

5. BIBLIOGRAFÍA

- BOYD, J. y VADER, E. (1972): *Captioned television for the deaf*. *American Annals of the Deaf*. (117: 34-37).
- DANAN, M. (1992): *Reversed subtitling and dual coding theory: new directions for Foreign language instructions*. *Language Learning*.42,(4): 497-527.
- GOLDMAN, M. Y GOLDMAN, S. (1988): Reading with close-captioned TV. *Journal of Reading*. 31: 458-461.
- HERRON, C. A. Y HANLEY J. 1992: Using video to introduce children to a foreign culture. *Foreign Language Annals*. 25: 419-426.
- HERRON, C., at all.. 1998: A comparison study of student retention of foreign language video: declarative versus interrogative advance organizer. *The Modern Language Journal*. 82: 237-247.
- HSIN-CHUAN, H. 1999: The effects of closed-captioned television on the listening comprehension of intermediate english as a second language (ESL) students. *Journal of Educational Technology Systems*. 28(1): 75-96.
- JESEMA, C. (1996): Closed-Captioned television: Presentation, speed and vocabulary. *American Annals of the Deaf*. 141: 284-292.
- KRASHEN, S. D. 1981: *Principles and practice in second language acquisition*. UK: Prentice-Hall International.
- KOSKINEN, P., at all. 1996: Captioned television and the vocabulary acquisition of adult second language correlational facility residents. *Technical Education Series*. 24: 359-373.
- MARKHAM, P. 1999: Captioned videotapes and second-language listening word recognition. *Foreign Language Annals*.32. (3): 321-328.
- MONSALVE, W. 2004. Aplicación de las Nuevas Tecnologías Informáticas en la Enseñanza del Inglés. Experiencia con “The Flying Grammar”
- MURRAY-LASSO, M. 1997: Nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje. *La*

Academia, Documento en línea.

http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/academia/10/sec_4.htm

- PAIVIO, A. 1991: Dual coding theory: retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*. 45: 3-35.
- RIEBER, L. 1994: *Computers, graphics and learning*. Madison. WI: WCB Brown & Benchmark.
- SCMIDT, M. Y HAYDU, M. 1992: The older hearing-impaired adult in the classroom: Real-time closed captioning as a technological alternative to the oral lecture. *Educational gerontology*. 18: 273-276.
- SIMPSON, T. 1995: *Message into medium: An extension of the dual coding theory*. In *imagery and visual literacy: Selected reading from the annual conference of the international visual literacy association*. 26th. Arizona. Octubre: 2-10.
- SWAFFAR, J. Y VLATTEN, A. 1997: A sequential model for video viewing in the foreign Language. *Modern Language Journal*. 81: 175-188.
- VANDERPLANK, R. 1998: The value of teletex subtitles in language learning. *English Language Teaching Journal*. 42: 272-281.
- WEYERS, J. 1999: The effect of authentic video on communicative competence. *The Modern Language Journal*. 83: 339-349.
- WITHROW, F. 1994: The walls come tumbling down! *American Annals of the Deaf*. 139: 18-21.

ESTUDIO CONTRASTIVO SINTÁCTICO-SEMÁNTICO DE ADJETIVOS PARTICIPIALES DEL TIPO *INTERESTING-INTERESTED*

Autora: Josely Marina Alvarez Franco

Universidad Pedagógica Experimental Libertador,

Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Venezuela.

donalvar@gmail.com

Área Temática: Didáctica del Inglés

RESUMEN:

La modificación de sustantivos mediante adjetivos participiales, contrastados en español y en inglés, resulta compleja. En esta investigación de tipo descriptiva se realiza un avance del estudio contrastivo de la equivalencia semántico-sintáctica de los adjetivos participiales tipo *interesting-interested* en inglés y en español, a través de información proporcionada por los corpora Cobuild y CREA. Se procede al proceso de etiquetado y anotaciones de la función sintáctica y la posición de las unidades resultantes de las concordancias de ambos corpora, el análisis de las ocurrencias y la descripción de los adjetivos según la información obtenida; se realiza la yuxtaposición de los datos generales. Se determina que existen diferencias significativas de equivalencia sintáctico-semántica en cuanto a las formas participiales estudiadas en ambas lenguas.

Descriptor: adjetivos participiales, análisis contrastivo, corpus lingüístico, equivalencia sintáctico-semántica, modificación de sustantivos

1. INTRODUCCIÓN

La identificación del adjetivo como función sintáctica de modificación dentro del grupo nominal y las distintas actualizaciones que éste puede presentar en ambas lenguas ha sido avalada por investigaciones de la lingüística funcional. Sin embargo, el campo del adjetivo es amplio y complejo; por lo tanto, hay aspectos específicos como el uso de los

adjetivos participiales que todavía representan un área de dificultades pedagógicas y traductológicas. En este proyecto se realiza un avance del estudio contrastivo de la equivalencia semántico-sintáctica de los adjetivos participiales tipo *interesting-interested* en inglés y en español. Se hace una descripción preliminar de la organización de la función sintáctico-semántica de los participiales como adjetivos y se explora el marco conceptual-metodológico que servirá de base para contrastar ambas lenguas y facilitar las proyecciones de aplicación que tendrán los resultados.

Para la extracción de los datos empíricos de esta investigación se utiliza la lingüística de corpus y los corpora monolingües informatizados *Cobuild/Bank of English* y el CREA (Corpus de Referencia del Español Actual) los cuales proveen material auténtico utilizando recopilaciones de textos de fuentes variadas.

2. ANÁLISIS CONTRASTIVO. DEFINICIÓN, CLASIFICACIÓN Y LOS CRITERIOS DE COMPARACIÓN:

Desde el establecimiento de los sistemas de comunicación humanos se han desarrollado estudios comparativos en distintas tradiciones lingüísticas (Fisiak, 1984) los cuales han puesto en evidencia que el entendimiento integral de estos procesos comunicativos es indispensable para mejorarlos; sin embargo, la unificación de los criterios y terminologías dentro del enfoque contrastivo ha sido controversial desde sus inicios.

El AC plantea la descripción detallada de aspectos lingüísticos específicos en dos lenguas diferentes a nivel micro lingüístico (unidades fonológicas, léxicas y morfosintácticas) y a nivel macro lingüístico (unidades discursivas, textuales y pragmáticas) a fin de poder explicar científicamente cómo funciona la comunicación de los mismos significados en ambas lenguas. (Ramón, 2003:25).

A este respecto, Tomasz P. Krzeszowski expresa que la lingüística contrastiva tiene que ver con notar y describir similitudes y diferencias entre los lenguajes: “contrastive linguistics focuses on pairs of languages and explores similarities as well as differences between them” (Krzeszowski, 1990:10) y establece la necesidad de realizar las exploraciones de los hechos basándose en conceptos, hipótesis y teorías lingüísticas que permitan que sus resultados sean representativos. Bugarski, siguiendo este orden de ideas, expresa además que la aplicabilidad de los resultados de los estudios contrastivos es tanto a nivel teórico como práctico. (Bugarski, 1991: 77).

Dentro de la perspectiva funcional, Chesterman también hace referencia en su definición del AC al fundamento básico para la realización de cualquier estudio contrastivo: “Contrastive functional analysis starts from perceived similarities of meaning across two or more languages, and seeks to determine the various ways in which these similar or shared meanings are expressed in different languages (Chesterman, 1998:1).

Varios autores (Fisiak, 1981; Bugarski, 1991; Chesterman, 1998) hacen diferencia entre la versión teórica y la versión práctica del AC: la versión teórica se centra en los universales lingüísticos, mientras que la versión práctica busca las diferencias formales en dos lenguas:

“theoretical CS give an exhaustive account of the differences and similarities between two or more languages, provide an adequate model for their comparison, determine how and which elements are comparable, thus defining such notions as congruence, equivalence, correspondence, etc...Applied CS are part of applied linguistics. Drawing on the findings of theoretical contrastive studies they provide a framework for the comparison of languages, selecting whatever information is necessary for a specific purpose, e.g. teaching, bilingual analysis, translating, etc”. (Fisiak 1981:9).

Actualmente, los adelantos en las tecnologías de comunicación y de manejo de información han abierto nuevos horizontes para el AC en el siglo XXI con la contribución de perspectivas teóricas y metodológicas novedosas como la Lingüística de Corpus, la Pragmática y los estudios de lenguas y de Traducción (Johansson, 2003: 31-40; Rabadán, Labrador y Ramón, 2003).

Toda comparación debe tener como base un criterio bajo el cual se realice el análisis del objeto de estudio. La noción del criterio de comparación en la historia del desarrollo del AC, mejor conocido como *tertium comparationis*, ha seguido varias direcciones a lo largo del tiempo. Según Krzeszowski, el *tertium comparationis* es una plataforma común de referencia (Krzeszowski, 1990: 15-21).

Este autor identifica dos tipos de *tertium comparationis*: la correspondencia formal según la cual el criterio son los elementos lingüísticos estructurales iguales en los sistemas de ambas lenguas, y la equivalencia semántica, la cual divide en siete tipos: equivalencia estadística, equivalencia de traducción, equivalencia de sistema, equivalencia semántico-sintáctica, equivalencia de regla, equivalencia de la substancia y equivalencia pragmática (Krzeszowski, 1989: 65); siendo la más aceptada la equivalencia de traducción (James, 1980;

Chesterman, 1998). Ranko Bugarski, por su parte, hace referencia a que los estudios contrastivos teóricos toman como punto de partida a las características universales lingüísticas, mientras que los estudios prácticos tratan de direccionalidad y equivalencia (Bugarski, 1991: 75). Para este estudio de tipo micro lingüístico se tomará como criterio de comparación la equivalencia semántico-funcional. En el siguiente apartado se describen las fases del modelo de análisis que se llevara a cabo.

3. FASES DEL ANALISIS CONTRASTIVO

El enfoque de este estudio contrastivo está basado en la teoría propuesta por Halliday en la cual la estructura de una lengua es dinámica porque varía con el tiempo para ajustarse a las necesidades comunicativas, por tanto, se enfatiza la funcionalidad de este sistema (Halliday, 1994).

Para llevar a cabo este estudio se toma el modelo de AC propuesto por Krzeszowski quien establece como primera fase la descripción total de los elementos lingüísticos a comparar en ambas lenguas (Krzeszowski, 1990: 35); para esta descripción tomaremos a Bondarko como referencia quien plantea que un lenguaje puede ser descrito desde la función a la forma y viceversa (Bondarko, 1991). La segunda fase del análisis contrastivo es la yuxtaposición cuyo objeto primordial es realizar observaciones detalladas de los puntos divergentes en los elementos lingüísticos de estudio. Posterior a este proceso de yuxtaposición que permite al investigador moverse entre ambas lenguas y acotar sus observaciones, se pasa a la fase de contraste, la tercera fase de la metodología que servirá para establecer la equivalencia semántico-funcional de ambas lenguas, en nuestro caso el inglés y el español. A continuación se presenta una breve conceptualización de los adjetivos participiales.

4. CONCEPTUALIZACIÓN Y DESCRIPCION DE LOS ADJETIVOS PARTICIPIALES.

Al revisar la concepción de los adjetivos en las corrientes lingüísticas, los adjetivos resaltan como una categoría sintáctica indefinida. Hay lenguajes como el inglés que hacen uso de gran cantidad de sustantivos y verbos para expresar características o cualidades de nombres, objetos e ideas (*table cloth*, *school teacher*, *work day*, *push button*), y otras veces las formas morfológicas de los adjetivos coinciden con otras categorías (*mean person*, *lovely evening*); (Baker, 2003: 224-238; Dixon & Aikhenvald, 2004: 1-15)

Los participios, por su parte, también derivan de verbos y mantienen inflexiones verbales (*written letter*, *spoken language*, *swimming suit*) pero se clasifican dentro del paradigma de las formas no personales de los verbos a pesar de su capacidad de modificar a los sustantivos como lo hacen los adjetivos. Todo lo anterior hace que se difumine la línea divisoria entre estas categorías sintácticas.

“The major problem that had to be solved was that many of the most common words in English are ambiguous as to their grammatical category...all past and present participial forms can function as noun (*gerund*), adjective, or verb”. (Biber, 1988: 213)

Dado lo complejo de las diversas características que pueden definir a los adjetivos en inglés, en este estudio se tomarán los fundamentos de la Gramática Sistémica Funcional pertenecientes a Halliday que definen al adjetivo como *epíteto*, el cual según este autor “indicates some quality of the subset, e.g. *old, long, blue, fast*” (Halliday, 1994:184).

Los adjetivos están asociados al recurso semántico de la expresión de cualidades de los nombres. Halliday explica que el epíteto es un elemento que representa la estructura experiencial del grupo nominal; además, clasifica como grupo nominal a aquellos grupos en los cuales los adjetivos funcionan como núcleo con posibles postmodificadores (*Martha is excited about trip*). La modificación dentro del grupo nominal es una subcategoría de la estructura lógica del grupo y en esto Halliday según Tucker, se diferencia de Sinclair (1972) quien sí reconoce el término “grupo adjetival” (Tucker, 1998: 64).

Gunter Lorenz (1999) expresa que los adjetivos en inglés con terminación *-ed* son el grupo más grande de los deverbales y que aunque se pueden utilizar criterios morfológicos, sintácticos y semánticos para identificarlos, su clasificación resulta ambigua al igual que la de los deverbales terminados en *-ing* (Lorenz, 1999: 41).

En este sentido, Lorenz (1999) reporta que Sinclair *et al.* (1990:77) presenta una lista de 55 adjetivos terminados en *-ing* los cuales forman parte de lo que llamó *ed-set* de estados mentales y emocionales cuya función es describir la manera en la cual alguien es afectado por algo:

<i>amusing</i>	<i>damaging</i>	<i>entertaining</i>	<i>pressing</i>
<i>annoying</i>	<i>degrading</i>	<i>exciting</i>	<i>promising</i>
<i>appalling</i>	<i>delighting</i>	<i>exhausting</i>	<i>provoking</i>
<i>appealing</i>	<i>demanding</i>	<i>frightening</i>	<i>relaxing</i>

<i>astonishing</i>	<i>depressing</i>	<i>frustrating</i>	<i>shocking</i>
<i>boring</i>	<i>disappointing</i>	<i>gruelling</i>	<i>striking</i>
<i>challenging</i>	<i>disgusting</i>	<i>inspiring</i>	<i>surprising</i>
<i>cheering</i>	<i>disturbing</i>	<i>insulting</i>	<i>thrilling</i>
<i>confusing</i>	<i>embarrassing</i>	<i>interesting</i>	<i>tiring</i>
<i>convincing</i>	<i>encouraging</i>	<i>misleading</i>	<i>upsetting</i>

(Lorenz, 1999:45)

Los participiales en español son de dos tipos de acuerdo a su estructura morfosintáctica: a) participio presente (o activo) el cual se forma mediante la adición a la base verbal de las terminaciones *-ante* para los verbos de la primera conjugación (*cantante*); b) *-iente / -ente* para los de la segunda y tercera (*corriente, asistente*). El participio pasado (o pasivo) presenta formas regulares para casi todos los verbos terminando en *-ado* para los de la primera conjugación (*cantado*) y en *-ido* para los de la segunda y tercera (*corrido, asistido*). Para las formas irregulares las terminaciones son *-to, -so* o *-cho* (*escrito, impreso, hecho*). En inglés el participio presente normalmente termina en *-ing* (*eating*) y el pasado en *-ed, -en, -d, -t,* o *-n* (*played, eaten, closed, dealt, y seen*).

El participio como tal tiene doble función gramatical. Su primera función es como verbo y, en español, sirve de núcleo invariable en masculino singular de los tiempos compuestos (*he dormido*); mientras que, en inglés, funciona como verbo lexical de los tiempos perfectos (*She has been interested in that*). Su segunda función es como adjetivo y, en español, tiene variación de género, número y caso en concordancia con el nombre al que modifica, con las mismas funciones de adyacente de un nombre (*palabras ardientes*), núcleo de un sintagma adjetival (*una casa mal diseñada*), atributo (*esta mujer parece interesada*). (Alarcos Llorach, 1994; Bosque, 1999).

5. LINGÜÍSTICA DE CORPUS

Una de las herramientas más útiles para el estudio del lenguaje desde la perspectiva onomasiológica-semasiológica, la cual va desde la forma al significado y de las funciones al medio, es sin duda la Lingüística de Corpus, ya expuesta en las gramáticas de Fries en 1952 quien utilizó datos extraídos de textos reales para sus análisis.

Sinclair define corpus como “a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as sample of the language”,

(Sinclair, 1996) y explica que algunas veces los corpora están compuestos de fragmentos del lenguaje y define a un subcorpus como cualquier parte de un corpus seleccionada con un propósito de estudio específico. Un ejemplo de los corpora en inglés es el *British National Corpus* (BNC), que sobrepasa los 100 millones de palabras, y el *Cobuild's Bank of English* el cual consiste de aproximadamente 415 millones de palabras, mientras que en español se destacan los de la Real Academia de la Lengua (RAE) y el *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA). En nuestro caso específico nos referiremos al *Corpus de Referencia del Español Actual* en cuanto al español de Venezuela y al *Cobuild's Bank of English* para realizar nuestra compilación de datos

6. METODOLOGÍA

El objetivo de nuestro estudio es establecer la equivalencia semántico-funcional de los adjetivos en inglés del tipo *interested-interesting* y sus correspondientes formas en español. Para el manejo de la información en los corpora seleccionados en esta investigación (*Cobuild* y *CREA*) se hará un estudio en relación al español de Venezuela.

La primera fase de esta investigación está relacionada con la selección de las unidades de estudio. La selección de los adjetivos que representarán las unidades formales de esta investigación está en que los adjetivos tipo *interested/interesting* representan un campo semántico problemático en el área de la enseñanza-aprendizaje y en el proceso de traducción del inglés y el español.

Adjetivo	No. de casos total/Usbooks	No. de casos total/USEphemera
Interesting	374	75
Interested	419	78
Boring	72	14
Bored	86	8
Worrying	85	2
Worried	324	6
Depressing	39	5
Depressed	206	2
Shocking	48	7
Shocked	131	5
Satisfying	94	23
Satisfied	171	79
Exciting	118	167
Excited	141	19

Surprising	162	11
Surprised	333	19
Embarrassing	78	2
Embarrassed	166	1
Overwhelming	119	18
Overwhelmed	91	13

Fig. 2 Listado de número de casos de los adjetivos tipo *interesting-interested* basado en datos del Cobuild proporcionados por Dra. Ramón, ULE, 2005.

En nuestro estudio solo se delimitó la extracción de las concordancias en cuanto al aspecto geográfico para el español de Venezuela, y debido a la limitación en cuanto a número de casos se aceptaron documentos de todos los medios y cronologías.

Asimismo, se realizó una revisión de los equivalentes lexicales de cada adjetivo del inglés en español en diccionarios bilingües para validar los resultados y se utilizó entradas en cuanto a género y número en los casos pertinentes; por ejemplo, para *aburrido* se extrajo concordancias de las formas *aburrido, aburrida, aburridos, aburridas*. Los cuadros que se presentan a continuación reportan el número total de casos para cada entrada en español.

Adjetivo	No. de casos (Terminación)	No. de casos (Terminación)	No. de casos (Terminación)	No. de casos (Terminación)	Total
Interesado	(-o) 33	(-a) 51	(-os) 161	(-as) 30	275
Aburrido	(-o) 34	(-a) 25	(-os) 8	(-as) 11	78
Preocupado	(-o) 84	(-a) 35	(-os) 38	(-as) 6	163
Deprimido	(-o) 30	(-a) 8	(-os) 10	(-as) 8	56
Conmovid	(-o) 12	(-a) 9	(-os) 5	(-as) 0	26
Satisfecho	(-o) 65	(-a) 26	(-os) 22	(-as) 5	118
Excitado	(-o) 15	(-a) 4	(-os) 3	(-as) 3	25
Sorprendido	(-o) 61	(-a) 24	(-os) 32	(-as) 8	125
Avergonzado	(-o) 9	(-a) 8	(-os) 1	(-as) 0	18
Abrumado	(-o) 8	(-a) 1	(-os) 3	(-as) 1	13

Fig. 4 Listado de número de casos de los adjetivos tipo *interested* en español, basado en datos del CREA, 2007.

Adjetivo	No. de casos (Terminación)	No. de casos (Terminación)	No. de casos (Terminación)	No. de casos (Terminación)	Total
Interesante	(-e) 102	(-es) 99			201
Preocupante	(-e) 28	(-es) 11			39
Deprimente	(-e) 15	(-es) 4			19
Excitante	(-e) 12	(-es) 10			22
Sorprendente	(-e) 15	(-es) 18			33
Abrumante	(-e) 2	(-es) 0			2
Abrumador	(-or) 4	(-ora) 10	(-ores) 3	(-oras) 3	20
Conmoveror	(-or) 3	(-ora) 8	(-ores) 1	(-oras) 3	17

Fig. 5 Listado de número de casos de los adjetivos tipo *interested* en español basado en datos del CREA, 2007.

Una vez realizada la extracción de las concordancias para cada entrada formal, se procedió a vaciar esta información en un programa procesador de textos (Word de Windows XP) para el etiquetado y conteo de frecuencias. En la siguiente fase se procederá al proceso de etiquetado y anotaciones de la función sintáctica y la posición de las unidades resultantes de las concordancias de ambos corpora; se realizarán de manera manual al igual que el conteo de las frecuencias de los casos debido a las limitaciones que en este sentido presentan los corpora Cobuild y CREA. Los resultados serán presentados en tablas informativas.

Una vez obtenidos y clasificados los datos de ambos corpora analizaremos las ocurrencias y describiremos los adjetivos según la información obtenida con lo cual pasaríamos a la yuxtaposición de los datos generales revisados de los adjetivos en inglés y en español; concluiremos con el contraste de los resultados. Las tres etapas girarán en torno a la perspectiva semasiológica y onomasiológica de investigación propuesta.

Se espera que el análisis de los casos seleccionados en cada una de las lenguas nos proporcionará resultados generales sobre la equivalencia semántico-funcional de los adjetivos objeto de estudio para que sean precisamente estas características las que sirvan para el análisis contrastivo y no cada grupo de adjetivo y sus formas en español en particular.

7. CONCLUSIONES

La revisión teórica realizada en esta investigación se enfocó en el estudio contrastivo sintáctico-semántico de los adjetivos tipo *interesting-interested* en relación con sus expresiones en el español de Venezuela. La especificidad de este análisis debe su razón principal de ser a las dificultades que representa el uso escrito y oral de las formas participiales cuando modifican a los grupos nominales.

El presente estudio de tipo descriptivo combinó dos partes importantes: en la primera se llevó a cabo la revisión bibliográfica de los aspectos relacionados al tema del adjetivo participial en la visión sistémica-funcional, y a la lingüística contrastiva de corpus informatizados y sus metodologías de investigación, en ambas lenguas; y en la segunda parte se describió detalladamente la selección de las unidades formales del estudio para dar pie a la futura realización de las etapas de descripción, yuxtaposición y contraste, las cuales no se realizaron dado al carácter de propuesta de trabajo que representa el esfuerzo de revisión y organización teórica preliminar referido aquí.

La descripción del objeto de estudio nos permite concluir que el área de los adjetivos participiales y sus funciones y realizaciones gramaticales representa un amplio campo no explorado en su totalidad, y por tanto la importancia y representatividad de este tipo de estudio contrastivo del inglés y del español.

La selección y revisión de las formas o concordancias a ser extraídas arrojaron una primera apreciación de que los datos obtenidos de ambos corpora difieren en número, sin embargo, para propósitos de esta investigación, la metodología descrita garantizará la validez de los resultados. Igualmente, fue evidente que además de la diferencia en número en cuanto a cantidad por cada entrada de ambos corpora, la relación de las entradas del español son más complejas dadas las características morfológicas de los adjetivos en español. No se descarta la posibilidad de ampliar los alcances lexicales del estudio.

El empleo de la equivalencia semántico-funcional como *tertium comparationis* de nuestro análisis nos permitirá aprovechar las similitudes y describir las diferencias, como la diferencia morfológica resaltante entre las formas de los adjetivos. Los resultados de este estudio serán aplicables tanto en la elaboración de gramáticas para el área de la enseñanza del inglés y del español como lenguas extranjeras, como en el campo de la traducción de estas lenguas.

8. BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, E. (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BAKER, M. C. (2003): *Lexical Categories: Verbs, Nouns, and Adjectives*. Cambridge University Press, Cambridge.
- BIBER, D. (1988): *Variations across Speech and Writing*. Cambridge University Press, Cambridge.
- BONDARKO, A. V. (1991): *Functional Grammar. A Field Approach*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- BUGARSKI, R. (1991): *Contrastive Analysis of Terminology and the Terminology of Contrastive Analysis*. En: Ivir V. & Kalogjera D. (eds.) 1991:77.
- CHESTERMAN, A. (1998): *Contrastive Functional Analysis*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- DIXON, R. M & AIKHENVALD, A. (2004): *Adjective Classes: A Cross-Linguistic Typology*. Oxford University Press, London.
- FISIAK, J. (ed.) (1981) *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, Oxford: Pergamon (Language Teaching Methodology Series).
- FISIAK, J. (1984): *Contrastive Linguistics: Prospects and Problems*. Mouton, Berlin.
- FRIES, C. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- HALLIDAY, M.A.K. (1994): *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- JAMES, C. (1980): *Contrastive Analysis*. London: Longman.
- JOHANSSON, S. (2003): *Contrastive Linguistics and Corpora*. En Granger, S.; Lerot, J. & Petch-Tyson, S. (eds.) 2003: 31-40.
- KRZESZOWSKI, T. P. (1989): *Towards a typology of contrastive studies*. En: Oleksy, W. (ed.), *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins: 55-72.
- KRZESZOWSKI, T. P. (1990): *Contrasting Languages: The Scope of Contrastive Linguistics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

LORENZ, G. (1999): *Adjective Intensification, Learners Versus Native Speakers: A Corpus Study*. Rodopi: Amsterdam; Atlanta; GA.

RABADÁN, R.; Labrador, B. & Ramón, N. (2003): *English-Spanish Corpus-Based Contrastive Analysis: Translational Applications from ACTRES' Project*. En Lewandowska-Tomaszczyh, B. (ed.) 2003: 141-151.

RAMÓN GARCÍA, N. (2003): *Estudio contrastivo inglés-español de la caracterización de sustantivos*. León: Universidad de León.

RAMÓN GARCÍA, N (2004): *Modifying Nouns: An English-Spanish Corpus-Based Contrast of Three words in Pairs*. *Journal of English Studies_ Volume 4 (203-2004)*, 171-184.

SINCLAIR, J. (1996): *Preliminary Recommendations on Corpus Typology*. EAGLES Document EAG-TCWG-CTYP/P, May 1996. Publicación electrónica en URL: <<http://www.ilc.pi.cnr.it/EAGLES96/corpusstyp/corpusstyp.html>>.

TUCKER, G. (1998): *The Lexicogrammar of Adjectives: A Systemic Functional Approach to*

RECURSOS ELECTRÓNICOS

Cobuild/ Bank of English: http://titania.cobuild.collins.co.uk/boe_info.html

Corpus de Referencia del Español Actual (CREA): <http://www.rae.es>

CONVENCIONES RETÓRICAS EN ARTÍCULOS DE BIOMEDICINA: UN ENFOQUE INTERCULTURAL INGLÉS-ESPAÑOL

Autora: Mislet Ramos Ramírez

Universidad de Oriente

Cumaná-Venezuela

misletr@yahoo.com

Área Temática: Didáctica del Inglés

1. INTRODUCCIÓN

Indiscutiblemente, el lenguaje es un medio de comunicación entre hablantes y las funciones que se pueden expresar a través del lenguaje son muy variadas: saludos, despedidas, gustos, desagradados, descripciones, etc. A su vez, las formas o estructuras sintácticas que se utilizan para expresar estas nociones dependerán, entre otras cosas, del contexto y la audiencia. De ahí se desprende la idea de que el lenguaje debe cumplir una función social.

De esta forma, se puede inferir que aprender un idioma no sólo implica el manejo de un conjunto de reglas gramaticales. Un hablante necesita también adecuar el lenguaje a las diferentes situaciones.

“Wilkins’ contribution was an analysis of the communicative meanings that a language learner needs to understand and express. Rather than describe the core of language through traditional concepts of grammar and vocabulary, Wilkins attempted to demonstrate the systems of meaning that lay behind the communicative uses of language. He describes two types of meaning, notional categories (concepts such as time, sequence, quantity, location, frequency) and categories of communicative functions (requests, denies offers, complements)”
(Richards and Rogers 1987:65)

La importancia que reviste el inglés en nuestro país y en cualquier lugar del mundo es notoria. El inglés es la lengua universal por excelencia y se considera de vital importancia para el intercambio de información en cualquiera de las áreas del saber. El inglés es, pues, la *lingua franca* en muchas actividades de la vida del hombre, de ahí que se haga necesario que la población aprenda a comunicarse en esta lengua. Es así como al considerarse el inglés la

lingua franca en muchas de las áreas de la vida del ser humano, en el campo intelectual, especialmente en el ámbito universitario, el manejo de esta lengua es de vital importancia.

En varios países de América Latina existen diversos programas gubernamentales e institucionales que han tenido como objetivo fundamental el aumentar la actividad científico-académica. Estos programas han propiciado un escenario en donde el docente universitario es consciente de que debe hacer investigación, y más aún, darla a conocer a la comunidad académica. La publicación científica se está transformando en una necesidad para poder evolucionar en cualquiera de las áreas del saber.

“Más aún, la validación de la investigación a través de la publicación de artículos científicos, es indispensable, cada día más, para el ingreso a postgrados, solicitud de becas, concursos por puestos de trabajo, etc. Debido a ello la publicación científica, de por sí se está transformando en una necesidad para poder acceder al proceso evolutivo de la carrera de cualquier estudiante de postgrado, docente y máxime un investigador, ya que en esencia es su principal manifestación intelectual”. (Lodeiro 2002: 3)

Todo investigador desea traspasar la barrera de lo nacional y dar a conocer sus hallazgos a nivel mundial. Tal como se reseñó anteriormente, el inglés es la lengua universal de la investigación, ya que en este idioma se publica el mayor número de investigaciones y las de mayor relevancia a nivel mundial. Así pues, el inglés sirve de enlace entre muchos investigadores que tienen idiomas diferentes.

El proceso de escribir una publicación en inglés no es fácil, sobre todo para aquellos que no poseen dominio muy avanzado en esta lengua. Por lo general, los escritores se enfrentan a problemas en el uso de esta lengua, no sólo a nivel gramatical y lexical, sino también en lo que concierne a aspectos de convenciones textuales. En muchos de los casos se convierte ésta en una tarea difícil de llevar a cabo sin la ayuda de una persona que domine esta lengua y, particularmente, estas convenciones. Evidentemente, esta situación representa un problema para la comunidad científica y académica, pues es notoria la dificultad que tienen los investigadores no nativos para escribir sus artículos científicos en inglés.

En su mayoría, aunque estos investigadores dominan ciertos aspectos formales del idioma, tal parece que se les dificulta plasmar sus ideas de una forma natural y auténtica. Estos investigadores pueden ser especialistas en el tema a estudiar, además de dominar un conjunto de reglas gramaticales en inglés. Sin embargo, sus manuscritos aún presentan problemas. Estos problemas van desde la organización del texto, siempre tratando de

transferir los patrones de organización del discurso de la L1 a la L2, hasta problemas de traducción literal, cohesión y redundancia.

“El proceso de escribir una publicación en inglés no es fácil, sobre todo para aquellos que no poseen gran manejo en el idioma. A veces se torna una tarea imposible de lograr sin la ayuda de alguien con un mejor conocimiento. En todos los casos, lo más difícil de lograr es el redactar el texto no sólo de manera clara y fluida, sino también con un estilo adecuado” (Lodeiro 2002: 63)

Indiscutiblemente, la comunicación es universal, pero las reglas técnicas para construir y estructurar un mensaje difieren de una cultura a otra. Por ejemplo, la forma en que escriben los norteamericanos difiere mucho de la forma en que lo hacen los venezolanos. Cada país tiene su propia cultura e ideología, lo cual, por lo general, influye en diversos aspectos de la vida del hombre. Es muy común observar cómo los aprendices de una segunda lengua tienden a transferir sus patrones de estructurar el discurso del idioma nativo a una segunda lengua:

“Mackay points out that many L2 writers bring to the classroom ways of structuring discourse, interacting with audiences, and valuing knowledge that they have learned in the first language, employing some of these social practices as they write in English”. (Connor 1996: 26)

La Retórica Contrastiva (RC) es una disciplina de investigación en la adquisición de una segunda lengua que compara convenciones textuales en diferentes lenguas y, posteriormente, identifica errores de redacción producidos por escritores de un segundo idioma. Esta disciplina nos permitirá abordar los múltiples problemas a los que se enfrentan los investigadores venezolanos en el área biomedicina cuando escriben sus artículos científicos con la finalidad de proporcionar una solución a la problemática planteada.

De tal forma, un estudio comparativo entre un número suficientemente representativo de artículos científicos originales en inglés y español sobre temas agro-biológicos como el que vamos a presentar en este trabajo ayudaría a detectar las posibles fallas que tienen los investigadores en esta área cuando escriben sus artículos, y así se podría proponer un material didáctico que permita a los investigadores no nativos del inglés a mejorar las composiciones de sus artículos escritos en esta lengua.

La presente investigación intenta aportar ideas sobre el campo de la producción escrita del texto de especialidad, especialmente en el campo de la biomedicina. La RC permitirá aportar datos a la producción escrita de un segundo idioma, de tal manera que estos datos puedan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

Este estudio permitirá, en primera instancia, identificar las convenciones retóricas presentes en los artículos científicos escritos en inglés por hablantes nativos. De igual manera, se hará un estudio de corpus que permita evidenciar las convenciones retóricas presentes en los artículos científicos del área biomedicina, escritos en español por hablantes de Venezuela, para a partir de allí, contrastarlos con los artículos escritos en inglés por hablantes nativos de esa lengua.

2. METODOLOGÍA

A lo largo de los años, los estudios en el área de la retórica contrastiva han diversificado sus métodos de investigación. Desde que Kaplan (1966) publicara su artículo “Cultural thought patterns and intercultural education” han surgido muchas investigaciones que tratan de vincular el lenguaje y la cultura. Estos estudios han utilizado una variedad de métodos para evidenciar los hallazgos encontrados. A este respecto, Connor escribe:

“The earliest studies of contrastive research were empirical. Based on students’ data, they were conducted by linguists interested in error and contrastive analysis of language. In the past few years, contrastive rhetoric research has diversified its method. Research is conducted by researchers in education such as Purve and Liebman, students of linguistic approaches interested in discourse analysis such as Ventola, Mauranen, Markkanen and Grabe, and researchers employing anthropological approaches such as Carson”. (1996: 155)

Para los efectos del presente estudio se usarán los siguientes métodos:

- **Investigación cuantitativa descriptiva**, ya que el presente estudio intentará definir las diferentes convenciones retóricas en artículos científicos en el área biomedicina, para posteriormente interrelacionarlos con artículos de investigaciones originales escritos en inglés y español.
- **Estudios de muestras**, debido a que se utilizarán artículos científicos originales en inglés y español para estudiar y comparar las convenciones retóricas en ambas lenguas.

Por otra parte, en cuanto al corpus lingüístico se pudiera decir que es una compilación de textos en formato electrónico, los cuales son representativos de un determinado uso lingüístico. Sinclair señala que un corpus lingüístico puede definirse como “a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in

order to be used as a sample of the language.” (1991: 4). También Sánchez (2001) señala el concepto de corpus lingüístico como:

“Un corpus lingüístico es un conjunto de datos lingüísticos (pertenecientes al uso oral o escrito de la lengua, o ambos), sistematizados según varios criterios, suficientemente extensos en amplitud y profundidad, de manera que sean representativos del total del uso lingüístico o de algunos de sus ámbitos y dispuestos de tal modo que puedan ser procesados mediante ordenador, con el fin de obtener resultados variados y útiles para la descripción y el análisis”.

La lingüística de corpus se define como la rama de la lingüística que tiene por función el estudio de corpus textuales. Reviste gran importancia en el campo de la lingüística, ya que una de sus ventajas es que permite análisis automáticos de patrones recurrentes. Connor señala:

“Corpus research has brought important insights into linguistics (see, e.g., Biber et al., 1998; McEnery & Wilson, 1996, Sinclair, 1991). It has allowed scholars to see patterning that differs from traditional models and has shown the limitations of NS (Native Speakers) intuitions, among other things. It has provided insights into what is typical and frequent in language - and although its main strength is not in uncovering the limits of what is possible in a language, it sometimes does that as well. (...) with corpus analysis, repeated patterning, especially unsuspected patterning, is much easier to detect than it is with qualitative analysis alone, which tends to focus on structuring in unfolding discourse (...) on the other hand, many phenomena, often of a pragmatic nature, such as misunderstanding of expressing criticism, disagreement, or evaluation, are very hard to detect through concordancing”. (2003: 523).

La confiabilidad de un corpus lingüístico está dada por los siguientes aspectos: tamaño y representatividad del corpus. El tamaño está determinado por la cantidad de textos a usar. Esta cantidad debe ser lo suficientemente amplia para que los resultados del fenómeno a investigar sean lo más claros y precisos posibles, y en consecuencia los resultados arrojados sean confiables. Es importante también destacar que el tamaño del corpus debe abarcar los objetivos que se pretenden lograr en la investigación. Por otra parte, un corpus debe ser lo suficientemente representativo del tipo de lenguaje a utilizar, pues es necesario que lo que se describa o señale pueda posteriormente generalizarse.

Existen otros factores que deben tomarse en cuenta al momento de seleccionar el corpus, entre estos factores Méndez señala: los derechos de autor, la variedad lingüística, el sistema de almacenamiento y de mantenimiento de los textos:

“Por lo demás hay otros factores importantes que deben tenerse en cuenta en la confección de corpus electrónicos como los derechos del autor (copyright), el período de tiempo que quiere abarcar, el tipo de variedades de la lengua que incluye y el sistema de almacenamiento y de mantenimiento de los textos. Así mismo, es importante tener en cuenta el hecho de que si el corpus que estamos confeccionando va a ser de carácter sincrónico o diacrónico, pues una de las características de los corpus especializados es la necesidad de actualizar continuamente la información para ofrecer un uso real de la terminología”. (2002: 207)

Un corpus lingüístico puede clasificarse de diferentes formas: según el número de palabras que contenga, el tipo de idioma que contiene, especificidad de los documentos. En lo que respecta al número de palabras, los corpus pueden ser:

- Corpus abiertos o dinámicos.
- Cerrados o estáticos

Los corpus son abiertos o dinámicos cuando poseen un gran número de palabras y se utilizan para múltiples propósitos y son cerrados cuando intentan investigar diversos aspectos de una realidad lingüística previamente definida.

En lo que respecta al tipo de lengua que contienen, los corpus pueden ser: monolingües, bilingües o plurilingües. Pueden ser paralelos o comparables. Son paralelos aquellos que contienen textos en una lengua origen y sus respectivas traducciones a una o más lenguas. Por otra parte, los corpus son comparables cuando los textos tienen temas similares presentados en fechas similares y han sido redactados originalmente en dos o más lenguas distintas. Según señala Fernández (1998), existen una serie de aspectos que deben tomarse en cuenta para que los corpus sean comparables. Estos aspectos son:

- **Principios de selección**
 - El tamaño de las muestras
 - La representatividad
 - Los géneros textuales
 - El campo de especialidad
- **Función similar en el plano de la situación de la comunicación**
 - Contenidos semejantes
 - Publicaciones en fechas cercanas

En lo que respecta a la especificidad de los documentos, los corpus pueden ser generales, los cuales incluyen textos del lenguaje general y se utilizan para estudiar una

variedad de fenómenos lingüísticos, y los corpus especializados, los cuales, como indica su nombre, son representativos de un lenguaje de especialidad.

El corpus de la presente investigación estará determinado por un número concreto de artículos de tal manera que tenga un tamaño suficiente para describir de una manera precisa y confiable la estructura organizativa del discurso en el área biomedicina y de esta forma los resultados puedan ser representativos del tema estudiado.

La población del corpus estará representada por artículos escritos por investigadores en el área biomedicina. En primera instancia, tendremos investigadores en el área mencionada, nativos del español de Venezuela, quienes pudieran pertenecer a las diferentes universidades venezolanas, (Universidad Central de Venezuela, Universidad de Oriente, Universidad de los Andes, Universidad de Carabobo, etc.). Y en segunda instancia, tendremos investigadores en la misma área que son hablantes nativos de inglés y publican sus artículos en esta lengua. Algunas de las revistas que servirán de muestra al presente estudio serán las siguientes: *Comparative Biochemistry and Physiology, Toxicology and Pharmacology, Aquatic Toxicology, Contamination Bulletin Environmental and Toxicology, Water Environmental Research, Biomarkers, Food Chemical Toxicolog, Interciencias, Acta Científica Venezolana, Ciencias Marinas, Saber, Acta Biológica Venezuelica, Acta Botánica Venezuelica, Revista de la Facultad de biomedicina.*

Los criterios para la selección del corpus en español serán los siguientes:

- El tipo de texto a utilizar son los artículos de investigación del área biomedicina.
- Los artículos de investigación deben estar escritos por investigadores del área biomedicina nativos del español venezolano.
- La fecha de publicación debe ser reciente.

Por otra parte, los criterios de selección del corpus en inglés se regirán por los siguientes parámetros:

- El tipo de texto a utilizar debe pertenecer al género de artículo de investigación.
- Los artículos de investigación deben estar escritos por investigadores del área biomedicina nativos del inglés.
- La fecha de publicación debe ser reciente.

Es importante destacar que el corpus de esta investigación será bilingüe y comparable, pues los artículos de investigación tendrán muchas semejanzas para poder agruparlos y sacar las conclusiones necesarias.

En este trabajo proponemos un estudio descriptivo de las convenciones retóricas de artículos académicos sobre biomedicina en inglés y español. Para ello vamos a compilar un corpus de dichos artículos que serán analizados en detalle. A través de estos artículos se pretenden identificar las convenciones retóricas presentes en los artículos científicos originales en inglés y español para posteriormente contrastarlos y a partir de allí, crear un material didáctico que permita mejorar la calidad de la escritura de los artículos de investigación.

El modelo de análisis que se presentará en este estudio será el siguiente:

- **Proceso de selección:** En esta etapa se seleccionarán los artículos científicos originales en español e inglés referidos al área biomedicina, publicados en revistas indexadas. Los artículos de investigación deben ser comparables para poder llevar a cabo el análisis contrastivo. Algunas de las revistas de las que se podrán extraer ejemplos son las mencionadas anteriormente.
- **Proceso de descripción:** Una vez seleccionados los artículos de investigación en ambas lenguas, se procederá a determinar las convenciones retóricas en ambas lenguas de estos artículos de investigación. Se dividirán los artículos en sus distintos movimientos y se describirá en detalle la estructura interna típica en cada lengua. Esto permitirá describir la organización retórica de los artículos de investigación en el área de biomedicina.
- **Proceso de yuxtaposición:** Después de haber determinado las convenciones retóricas de los artículos científicos escritos en inglés y español, se procederá a comparar las dos versiones de los diferentes artículos científicos con la finalidad de cotejarlos. Se evidenciará la organización retórica de estos artículos en ambas lenguas, es decir la forma en que se organiza el texto en ambas lenguas, observándose las similitudes y las diferencias.
- **Proceso de contraste:** Finalmente, toda la información obtenida en la fase anterior es contrastada para así determinar las diferencias entre las

convenciones retóricas presentes en los artículos de investigación de hablantes nativos del inglés y las convenciones retóricas que utilizan los investigadores no nativos del inglés cuando escriben sus artículos científicos en su lengua materna, en este caso español de Venezuela.

3. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVA DE FUTURO

La revisión bibliográfica que ha servido de referencia al presente estudio ha permitido contextualizar el problema de investigación y aportar datos que permiten evidenciar el estado de la cuestión en el campo de la retórica contrastiva.

En cuanto al marco teórico se refiere, esta revisión ha permitido presentar información sobre la retórica contrastiva y el discurso académico especializado. En lo que respecta a la retórica contrastiva, el presente estudio la define, señala su evolución histórica y enfoques y al mismo tiempo, presenta algunas investigaciones que explican la diferencia que existe entre el discurso académico anglosajón y el español, tomando como referencia las convenciones retóricas.

La retórica contrastiva se definió como un área de la lingüística que intenta identificar los problemas a los que se enfrentan los escritores de una segunda lengua, los cuales se derivan del empleo de las estrategias retóricas de la primera lengua o lengua nativa. Con su artículo “Cultural thought patterns and intercultural education”, Kaplan (1966) da inicio a lo que hoy se conoce como retórica contrastiva. Este autor, inspirado en la hipótesis de Salir Whorf, evidencia que los patrones lingüísticos y las convenciones retóricas del L1 tienden a transferirse a la L2.

La retórica contrastiva se pudiera dividir en dos momentos. A partir del artículo publicado por Kaplan (1966) y a partir del año 1984, que es cuando aparece un nuevo enfoque en esta área de trabajo. Allan Purves y Ulla Connor empiezan a utilizar un nuevo enfoque en el área de la retórica contrastiva, el cual incluye nuevas herramientas de análisis. Se pasa así del análisis de las estructuras lingüísticas a nivel de la oración, al análisis de estructuras semánticas superiores, es decir, el discurso.

También se señalan en el presente estudio algunas investigaciones que intentan explicar el discurso anglosajón frente al español, más específicamente en lo que concierne a las convenciones retóricas. Los estudios aquí presentados señalan que la producción escrita de sujetos no nativos sí presenta diferencias en la organización del discurso al compararlas con la producción de sujetos nativos. Existen, pues, rasgos tales como, estilo, formato, patrones de

organización, etc. que diferencian el discurso de los escritores nativos del inglés del de los no nativos de este idioma. Por tanto, se concluye que los escritores de ambos idiomas emplean un cuerpo distinto de convenciones retóricas.

En cuanto al capítulo que versó sobre el discurso académico especializado, en primera instancia, se definió ese tipo de discurso, también se señalaron las variaciones lingüísticas en el discurso especializado, los géneros del discurso científico, se clasificaron los lenguajes especializados y se presentó la estructura del artículo científico.

Se concluye que el lenguaje especializado es lo que se conoce como “jerga”, es decir, un conjunto de caracteres lingüísticos específicos y se puede decir que el lenguaje especializado está representado por una parte del lenguaje general. Es importante también concluir que las variaciones lingüísticas pueden darse tanto a nivel micro como macrolingüístico. Por tanto, es de suponer, que los hablantes pueden usar elementos lingüísticos diferentes para expresar contenidos distintos.

Por otra parte, en cuanto a la clasificación del lenguaje especializado, se tomó en cuenta la clasificación presentada por Loffler-Laurian (1983), la cual contempla seis tipos de discursos diferentes, a saber: el discurso científico especializado, el discurso de semi-divulgación científica, discurso de divulgación científica, discurso científico-pedagógico, discurso tipo memoria y el discurso científico-oficial. Queda claro que el discurso que se analizará en el presente estudio será el científico especializado, el cual tiene como emisor y receptor el investigador científico y el canal empleado para transmitir el mensaje es el de la revista especializada.

También en esta investigación se señala la estructura del artículo científico. Esta estructura, elaborada por López (2002) inspirada en el modelo propuesto por Swales (1990), señala cada uno de los apartados y sus respectivos movimientos, los cuales son útiles para escribir un artículo de investigación de forma clara y concisa. Así, se señala que el artículo de investigación presenta la estructura de: introducción, métodos, resultados y discusión.

En lo que respecta al capítulo del marco metodológico, en este estudio se señala que los diversos estudios en retórica contrastiva han empleado una diversidad de métodos para el análisis de los datos. Para los efectos del presente estudio se señaló que el método a emplear será la investigación cuantitativa descriptiva y el estudio de muestras. El primero se empleará debido a que se propondrá una descripción de las convenciones retóricas en los artículos científicos sobre biomedicina y el segundo porque se emplearán artículos científicos

originales en inglés y español con la finalidad de estudiar y contrastar las convenciones retóricas empleadas en ambas lenguas.

Se espera que la presente investigación arroje resultados que permitan explicar si existen diferencias entre las convenciones retóricas empleadas por los investigadores nativos del español del área de biomedicina y las empleadas por investigadores de la misma área nativos del inglés. Como consecuencia se pretende elaborar un material con fines didácticos que permita mejorar la redacción de los artículos de investigación en esta área.

4. BIBLIOGRAFÍA

ALCARAZ VARÓ, E., J. MATEO y YUS, F. (2007): *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.

CONNOR, U. (2002): New directions in contrastive rhetoric. *Tesol Quarterly* 36: 493-510.

HINDS, J. (1984): Retention of information using a Japanese style of presentation. *Studies in linguistics* 8: 45-69

HYMES, D. (1962): The ethnography of speaking. En: Glandwin, T. y W.C. Sturtevant (eds.) *Anthropology and Human Behaviour*. Washington, D.C: Anthropology Society of Washington.

KAPLAN, R. (1966): Cultural thought patterns in intercultural education. *Language learning* 16: 1-20.

KAPLAN, R. (1972): *The anatomy of rhetoric: Prolegomena to a functional theory of rhetoric*. Philadelphia: Center for Curriculum Development

NGOZI NWOGU, K. (1997): The medical research paper: structures and functions. *English for Specific Purposes* 16: 2, 119-138.

OLIVER, S.; SOLER, L. (2003): *A Self-study Grammar Book for Engineers*. Barcelona: Ediciones UPC.

OLIVER, S. (2004): *Análisis contrastivo español/inglés de la atenuación retórica en el discurso médico. El artículo de investigación y el caso clínico*. Tesis Doctoral. Universitat Pompeu Fabra.

REID, J. (1992): A computer text analysis of four cohesion devices in English discourse by native and nonnative writers. *Journal of Second Language Writing* 1: 2, 79-108.

SWALES, J. (1990): *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

EL PSICODRAMA COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA QUE ADMITE LA CREATIVIDAD ACADÉMICA EN EL FUTURO PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA EN VENEZUELA

Autora: Neidha Rebeca Oropeza Rodríguez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Venezuela

fantasieneve@yahoo.com

Área Temática: Didáctica del Inglés

RESUMEN

Se comparte una investigación descriptiva de campo, de carácter cualitativo enfocada desde la etnometodología. La muestra no probabilística estuvo conformada por once estudiantes que experimentaron, a partir de las técnicas del psicodrama, la creación, producción y escenificación de un monologo escrito en inglés. Su propósito fundamental fue demostrar que el uso de ‘técnicas del psicodrama’ en el aula de inglés mejora las cuatro destrezas del lenguaje, admite la creatividad académica-profesional e incentiva el crecimiento personal. Al concluir la experiencia se evidenció en los participantes el incremento en el uso oral/escrito del inglés, en las habilidades del lenguaje y en el conocimiento de sí mismo. Por otra parte, este estudio aporta elementos a la práctica educativa en Venezuela.

Descriptores: Enseñanza de inglés, psicodrama, teatro, estrategia, formación pedagógica

1. INTRODUCCIÓN

El Área de Literatura y Cultura de la Especialidad de Inglés, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL Maracay- Venezuela, procura un entorno donde tanto el profesor como el estudiante experimenten un crecimiento espiritual enriquecido por el compartir de ideas y experiencias, profundizando en la comprensión de la relación existente entre la Literatura, la Cultura y la Sociedad. En la práctica pedagógica los profesores entrelazan el contexto histórico- cultural inherente a la lengua que se está adquiriendo con la producción en inglés, para que los estudiantes por consiguiente puedan relacionar estos con su futura área de trabajo.

No obstante, en la actualidad, se requiere la formación de un profesional de la docencia capaz de analizar los contextos y tomar decisiones pertinentes; con una actitud positiva hacia su desarrollo personal, generador de conocimientos y estrategias para mejorar su práctica pedagógica en el aula. (Díaz y Hernández, 1998, Pascual y Rodríguez, 1995, Gysling, 1994; De la Torres, 1993). Necesidad que demanda la formación de docentes que generen aprendizajes significativos para poder adoptar la fórmula perfecta sobre cómo orientar la acción de la educación venezolana, acorde con las bases fundamentales de la educación a lo largo de la vida, propuestas por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, UNESCO: aprender a conocer, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a ser. (Delors, 1996: 37). Para lograr esto, Oropeza (2005) afirma que “es indispensable una formación pedagógica que contemple una visión libre de ataduras dogmáticas hacia los esquemas o enfoques establecidos en la enseñanza venezolana”. (p, 47). Pues se requiere la formar profesores que no solo apliquen los conocimientos establecidos en los contenidos de los programas, si no que también aporten nuevas formas de resolver problemas, que generen en sus alumnos nuevos conocimientos desde lo humano, integrando los componentes cognoscitivos, afectivos e intelectuales. En consecuencia surgen interrogantes y reflexiones que pueden guiar la solución a las limitaciones antes descritas.

En la praxis pedagógica del curso optativo: Seminario de teatro, se estimulan las cuatro destrezas del lenguaje (*escuchar, leer, escribir y hablar*) en el idioma inglés. Para ello, se establece un ambiente que permite en los estudiantes expresar libremente sus temores, sentimientos internos, experiencias fuertes y/o rencores que muchas veces llegan a limitarlos. A través de ejercicios tomados del psicodrama, el estudiante explora su mundo interior en relación a

su entorno social, selecciona la temática y genera la posibilidad de crear un monólogo como producción escrita en la lengua extranjera. El estudiante inmerso en la dinámica de clases, desarrolla técnicas de escritura, lectura, conversación y comprensión con el fin de establecer un ambiente reflexivo y de ‘criterio amplio’, que propicie en el estudiante un reconocimiento de sí mismo; para reconocerse y re-construirse a través de lo que el/ella expresa. En proyección esta dinámica de trabajo genera en el participante el afianzamiento del componente funcional-gramatical del inglés, un marcado incremento de la base léxica, establece una mayor integración del idioma extranjero en el contexto sociocultural donde se desenvuelve, logra mejorar la expresión escrita en la lengua meta, desarrolla una mejor adecuación, coherencia, cohesión, estilo y presentación del lenguaje .

La investigación consiste en describir la metodología de aula desarrollada en el curso optativo ‘*Seminario de Teatro*’ en la especialidad de inglés de UPEL Maracay, como aporte que sustenta la praxis pedagógica en la enseñanza de lengua extranjera en Venezuela. Trabajo que brinda a los estudiantes la oportunidad de aprender a dominar el miedo escénico, incentivar la memorización, desarrollar la comunicación gestual, practicar la entonación, motivar la toma de decisiones y vivenciar diferentes roles. Elementos estos necesarios de ser conocidos por los individuos que se dedican a la enseñanza, en especial a la enseñanza de lenguas (maternas y /o extranjeras).

Entre los objetivos planteados, guió la investigación la necesidad de: **Demostrar que el uso de ‘técnicas del psicodrama’ en el aula de inglés mejora las cuatro destrezas del lenguaje, admite la creatividad académica-profesional e incentiva el crecimiento personal.** Para lograrlo, fue necesario revisar las teorías que apoyan el trabajo, para lograr: **Describir las estrategias de aula que permiten implementar ‘técnicas del psicodrama’ en la formación universitaria del docente de inglés.** En consecuencia, a través del análisis se logró (3) **Comprobar que la redacción de monólogos y sus representaciones acotarles como estrategia permite mejorar las destrezas del inglés desde la perspectiva de formación pedagógica.**

Como producto del trabajo docente, la autora de esta investigación asume que al integrar el teatro al aula de clases se motiva la creatividad en el estudiante, se estimula su concentración y aumenta la agudeza mental. El teatro aporta componentes importantes para la formación, puesto invita a la creación, ‘educa’ la memorización, permite manejar el miedo escénico y mejora la

comunicación gestual, verbal y escrita. Además, establece una atmósfera donde los procesos individuales y sociales se interrelacionan libremente a través de las actitudes y aptitudes propias de cada persona que se involucra en la actividad de aula.

El teatro forma parte del desarrollo del hombre desde los inicios de su historia. Es por esto que Jacobo Moreno, (1969) considera que:

“El hombre no existe sólo, sino en relación con personas y / o cosas. Esta relación es precisamente la que lo humaniza, en la medida en que se conserven las identidades y no haya confusión, sino encuentro. Para que esto ocurra es necesario evitar la intermediación engañosa y buscar la espontaneidad. Esta relación es potencialmente creativa y lleva al hombre a transitar hacia la acción, la cual supone posibilidad de reversión, de cambio. Porque la espontaneidad es novedad, y por lo tanto, apertura al futuro. Este es el valor educador del psicodrama” (p. 1)

Para este autor, todo aquel que funge como actor, mejora y experimenta la comunicación, la expresión corporal, la comprensión escrita, auditiva y gestual; lo que supone una satisfacción para este y para su entorno.

Partiendo del supuesto en el que todo aprendizaje es una invención (Piaget, 1969), entonces el aprendizaje en sí mismo es un proceso creativo donde cada verdad debería ser re-descubierta o re-estructurada, propuesta y reconstruida por el estudiante, y no simplemente impuesta o impartida para él, ya que todas las personas poseen un determinado potencial creativo que se desarrolla en concordancia con su maduración neurológica, sus propias características evolutivas, un clima familiar afectivo, una atmósfera cultural apropiada, un ambiente-socio-económico estable, y por supuesto un ambiente escolar que motive y estimule, con un docente afectivo y preparado para entender y comprender las diferencias individuales, toda vez que se permita desarrollar en sus estudiantes estas capacidades.

En el Enfoque histórico-cultural de Vygotsky, (1995) se establece la figura del mediador y la función que cumple a través de las diferentes formas de mediación: Mediación social, que se apoya en otra persona como instrumento de acción sobre el ambiente. La categoría central de esta teoría psicológica es la apropiación a través de la cual la persona transforma, en cualidades propias, la cultura/sociedad en la que vive. Esta se entiende como los recursos a través de los

cuales el sujeto, de forma activa y en íntima interrelación con los demás (los adultos y los coetáneos), hace suyos los conocimientos, las técnicas, las actitudes, los valores, los ideales de la sociedad en que vive, así como los mecanismos a través de los cuales logra su auto desarrollo. Esto supone la revisión, modificación y enriquecimiento cognitivo; estableciendo nuevas conexiones o vínculos entre el nuevo contenido y los conocimientos previos de los contenidos aprendidos significativamente.

Para Ausubel, (1998) el Aprendizaje Significativo es el principal argumento que fundamenta las concepciones constructivistas. Este supone siempre la revisión, modificación y enriquecimiento; estableciendo nuevas conexiones o vínculos ente el nuevo contenido y los conocimientos previos de los contenidos aprendidos significativamente. Esta concepción del aprendizaje se sustenta en la idea en la que *‘aprender es sinónimo de comprender’*, intenta conjugar el cómo y el qué de la enseñanza. Esta visión del aprendizaje está basada en los procesos internos del estudiante y no únicamente en sus respuestas.

2. METODOLOGÍA

El trabajo presentado es una Investigación de Campo, puesto que la recolección de datos se extrae “directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variable alguna” (Arias, 1997, p.50). Es a la vez descriptiva, ya que busca “especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, Fernández y Baptista, 2002: 117).

El abordaje metodológico seleccionado para esta investigación se emprende desde el paradigma cualitativo bajo la luz de la etnometodología, que pretende especificar los procedimientos reales a través de los cuales se elabora y construye un orden social: qué se realiza, bajo qué condiciones y con qué recursos (Martínez, 2002). La población seleccionada para esta investigación estuvo conformado por 43 alumnos que constituyen la totalidad (100%) de los participantes del curso optativo Seminario de Teatro (cohortes: 2003, 2004-II, 2005-II y 2006-II). La muestra estuvo conformada por once (11) estudiantes que corresponde a la tercera parte del número de participantes en cada grupo. Se estimó que este número de casos era suficiente para comprender e interpretar la realidad estudiada; lo que establece un grupo de informantes claves.

Se centra en la observación participante durante las sesiones de trabajo en cada uno de los cursos, las grabaciones y fotografías permiten contrastar la información obtenida para poder validarlas a través del contraste con las entrevistas realizadas y las anotaciones de los informantes clave. Igualmente, las entrevistas realizadas a los profesores que vivieron su propia experiencia en el curso, cuando eran estudiantes. Las entrevistas siguieron la técnica de “entrevistas semiestructuradas” que según Hitchcock & Hughes (1995) citado en López de D’Amico (2001) permiten una mayor profundidad en la información recabada; puesto que brinda al entrevistador la posibilidad de comprobar y expandir las respuestas del entrevistado. “... permite que la profundidad sea alcanzada dándole la oportunidad al entrevistador de probar y expandir las respuestas del entrevistado...” (p. 57)¹. Finalmente, la triangulación es implementada para el análisis de los datos, por permitir esta la utilización de diferentes métodos de recolección en un mismo estudio. Esta técnica de análisis de datos, según Denzin, (1970) presentado en Bisquerra (1989) es “la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno” (p. 264).

La comprensión del fenómeno –en este caso Seminario de Teatro- generó una descripción de la realidad articulada con una profunda reflexión sobre la misma realidad. Martínez (1998) complementa tal posición cuando resalta que “... la verdadera comprensión implica haber experimentado de manera previa y personal la vivencia ajena que se trata de entender...” (p. 112). Los resultados de este trabajo constituyen una visión aproximada sobre un tema poco conocido o estudiado en la enseñanza de lenguas extranjeras en Venezuela. Al mismo tiempo establece pautas para investigaciones posteriores y se puede convertir en una alternativa pedagógica factible de ser implementada.

3. DISCUSIÓN

El presente trabajo, comparte una metodología de clases, producto de la sistematización de una experiencia de más cuatro (04) años con los alumnos que cursan Seminario de Teatro. Sumado a la experiencia, en el uso del teatro como estrategia en la formación pedagógica universitaria, en la enseñanza de la Literatura Británica. La intención, es comunicar esta experiencia, que implementa varias técnicas del psicodrama para desarrollar en los estudiantes las

¹ ... allows depth to be achieved by providing the opportunity on the part of the interviewer to probe and expand the respondent’s response ... (Hitchcock & Hughes, 1995: 157 citado en D’Amico 2001: 49)

destrezas de la lengua (L2), mientras se abona el crecimiento personal, académico y profesional de los participantes; llegando a ser un aporte para los docentes, específicamente los que laboran con la enseñanza de lenguas en Venezuela.

El uso de las técnicas del psicodrama en la educación no es un campo nuevo e inexplorado. No obstante, en este estudio, la implementación de estas se centra en el desarrollo de las destrezas del inglés; desde una perspectiva pedagógica. Se aplican estrategias, que si bien no son de nueva data, sí entrelazan el aprendizaje significativo, la construcción del conocimiento y la cognición como aspectos importantes que permiten no solo desarrollar la escritura, la comprensión lectora, las habilidades de expresión verbal y de interpretación auditiva en inglés; sino que procura en cada estudiante una aceptación de sí mismo, un mejor manejo de la lengua meta y una reafirmación de sus propias capacidades.

Es importante aclarar que la mayoría de los participantes de Seminario de Teatro son mujeres. Su nivel socio económico es de clase media baja y muchas veces marginal, en consecuencia vienen de un ambiente reprimido, donde el nivel académico de los padres es bajo, hablantes del castellano (L1) y no del inglés (L2). Comúnmente estos no son los más aventajados o con los índices académicos más altos, puesto que la gran mayoría trabaja y estudia.

Partiendo de la técnica moreliana del psicodrama que se vale de cinco elementos principales: el escenario, el sujeto, el director, los egos auxiliares o actores terapeutas y el auditorio, sustentados en la combinación de entrega corporal, presencia comprometida del otro y creatividad imaginativa; dentro de una atmósfera de encuentro personal, donde nada es real porque es representado, se establece la posibilidad de un nuevo crecimiento, que lleva al florecimiento de un yo más rico y auténtico. Se presenta a los estudiantes del curso una propuesta de trabajo donde se plantea la creación, redacción un monólogo por estudiante; que es una acción consistente en hablar sin un interlocutor, es pensar en voz alta o hablar con uno mismo; es decir se asume el Soliloquio. En el psicodrama este recurso permite exteriorizar sentimientos y pensamientos, facilita la “puesta en acción” de la terapia y, a su vez, facilita al protagonista el reconocimiento de sí mismo, admite conocer y comprobar a través de los pensamientos y expresiones la situación sujeta a la terapia, propicia que el protagonista conozca lo que otras personas pueden sentir o pensar sobre él/ ella, o en relación a la situación o barrera que lo limita y

facilita el conocimiento de la existencia del problema así como la comprensión y aceptación del mismo.

Como esquema central para este seminario se cumplen cinco momentos, que permiten lograr el propósito planteado.

El primer momento es la necesidad de crear un ambiente propicio para el trabajo grupal e individual, entendiendo que no es una sesión de terapia psicológica.

El segundo momento, establece la necesidad de transmitir un mensaje, de involucrar al lector/audiencia para que reflexione desde la temática seleccionada y estudiar qué reacciones generan los participantes ante la temática para lograr una reflexión sobre lo planteado – lo que en sí compromete una intencionalidad artística –. Para este momento, los miembros del grupo son espejo de las situaciones planteadas de manera individual -muchas veces eco de experiencias compartidas entre algunos, si no todos los participantes- representando (performing) las situaciones narradas con la anuencia de quien las narra. Todo bajo la perspectiva del grupo, de allí que se genera un aumento en las participaciones, se involucran entre ellos a través del apoyo en clase.

En el tercer momento se asume la esencia del psicodrama; que desde su concepción terapéutica, consiste en inducir a un individuo a reproducir sobre el escenario o ante un público, la estructura de una situación que previamente se ha clasificado como significativa en relación a la dificultad o problema (Barrera) que es objeto de tratamiento o de investigación. En estas representaciones se utilizan diversas técnicas dramáticas, guiadas por ciertos principios y reglas; según lo requerido en el proceso.

La cuarta fase llega de manera natural y evidente. Es la preparación para la puesta en escena (performance) del monologo escrito. Surgen cuestionamientos: ¿Qué hacer para que se vea bien?, ¿para que se atractivo?, ¿para qué lo entiendan?.

La quinta y última fase es la de la puesta en escena. Trabajo en equipo, sustentado en estrategias hacia el logro individual y grupal, inmerso en la cooperación.

4. HALLAZGOS

El aprendizaje de la una lengua extranjera es un proceso sistémico de transmisión de cultura en función del potencial de los estudiantes, y conduce al tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, que permite formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico concreto; siendo esencial la autodeterminación para que ocurra en el estudiante su propio desarrollo en concordancia directa con los procesos de compromiso, responsabilidad social y personal.

“Creo que con las características del curso y la metodología empleada en clase me ayudó a tener más sentido de responsabilidad y eso creo que contribuye mucho en cuanto al proceso de maduración y crecimiento personal, permite mejorar las relaciones con los compañeros y amigos además ha servido como herramienta de desenvolvimiento y superación para así terminar de ser una persona completa. Con respecto a las experiencias vividas, siento que son únicas y que sólo el teatro puede ofrecerlas y nadie más puede vivir a través de mí lo que yo viví, hay que estar en la situación y en el momento para sentirlo y lo que yo pueda aportar a los demás como referencia de ésta experiencia sería poco para lo que de verdad podrían vivir los demás que deseen cursar la materia”. (Informante 19)

En particular, la autora considera que el arte de formar/educar a un ser humano encuentra una afinidad estrecha con el teatro como arte, ya que estos permiten potenciar en los estudiantes todas sus capacidades.

“Puedo decir que en toda la carrera he tenido una gran variedad de vivencias y he tenido muchas actividades a realizar, pero ninguna me ha llenado de satisfacciones como lo ha sido participar en teatro, siento que he logrado hacer lo que realmente he querido y siento que he superado mis expectativas en la universidad”. (Informante 40)

El uso de ‘técnicas del psicodrama’ en el aula para desarrollar las cuatro destrezas de la lengua extranjera, permite reorientar al estudiante que toma curso optativo Seminario de Teatro, hacia la creatividad académica y profesional; incentivando así su crecimiento personal y un mejor conocimiento de sí mismo, toda vez que propicia en cada uno de los participantes el desarrollo de la capacidad de percibirse a sí mismo/a, de identificar sus emociones y de regular las respuestas emocionales ante las diferentes situaciones en la que está o podrá estar inmerso en su espacio personal, académico y/o profesional. La capacidad de introspección está ligada a una autoestima sólida, que a su vez es fruto de las buenas relaciones con los otros pares significativos.

“El curso Seminario de Teatro me brindó herramientas para enfrentar miedos que quizás encontraría en el aula de clases. En el ámbito personal, puedo destacar que mi proyección hacia las otras personas ya no es la misma, mi evolución me manifiesta centrada y madura. En cuanto a mi percepción hacia otras personas puedo reconocer el comportamiento de mis alumnos, y ayudarlos en caso de que esté a mi alcance poder hacerlo”. **(Informante 10)**

Abordar situaciones, muchas veces difíciles, con el acompañamiento y apoyo del grupo de trabajo libera el potencial individual de imaginar y actuar libremente, sin temor de ser sancionado o de influir negativamente en la percepción que otros tengan de él/ella, abre un mundo de capacidades para generar nuevos conceptos, evaluaciones de las situaciones, y posibilidades de acción o de solución, de retos; tomando en cuenta la realidad individual y social de cada individuo.

“Cursar esta asignatura fue una experiencia única que me permitió ver de qué estoy hecha. Y sobre todo me ayudó a descubrir quien soy y a expresarlo sin temor a que alguien me quiera someter o cambiar. No hay nada como sentirse libre, y el poder crear un monólogo y llevarlo a escena, me hizo entender que puedo ser lo que quiera ser!!”. **(Informante 5)**

El proceso de creación de un monólogo requiere de una metodología de trabajo clara, que se fundamente en el encuentro consigo mismo, a partir de de las vivencias, de las emociones, de las carencias, de las dificultades, las expresiones más humanas, y de la creación a partir de la exploración de las barreras o ideas propias, para que el trabajo en el aula se convierta en el dispositivo para encontrar nuevas formas de expresión y de ideas. En sí para propiciar individuos creativos que construyan nuevos caminos para la sociedad desde el crecimiento académico, personal y profesional de los participantes.

“Creo que sobre todo en la metodología y estrategias utilizadas para impartir la materia, la confrontación de las ideas en grupo, el darte la oportunidad de ser corregido por tus compañeros (coevaluación). El desenvolvimiento en el aula y la integración de conceptos e ideas para un mejor entendimiento de los objetivos dan lugar a los resultados esperados. Me enseñó a trabajar por la excelencia”. **(Informante 1)**

“Contribuyó con la desinhibición, seguridad en mí misma y en el planteamiento de mis ideas y proyectos. La autovaloración, sobre todo cuando pensaba que no iba a poder continuar

cursando la materia. Saber compartir y que ayudar en otros es lo más importante cuando se trabaja en grupo". **(Informante 24)**

Trabajar con un monólogo, desde la perspectiva de *escritor, actor y director* desarrolla la imaginación, la reflexión, haciendo que los estudiantes consoliden y a la vez amplíen el manejo de la lengua (L1 y L2) con lo que enriquece su universo cultural. Experiencia de aula que contribuye con la automotivación, el entusiasmo y la perseverancia para mantener el esfuerzo sostenido hasta conseguir los objetivos o metas propuestas abonan en la percepción individual y grupal como una persona competente, más capaz de fijar límites internos sin caer en el aislamiento. Igualmente, conduce a establecer relaciones interpersonales más plenas, facilita un proceso propio de individuación dentro de la percepción de su realidad psicológica única, incluyendo fortalezas y limitaciones personales, con una apertura hacia las tendencias humanistas en general.

“Es una menara de aprender a desenvolverse mejor ante un publico cualquiera que este fuese. Y al estar trabajando con alumnos, se te hace fácil estar frente a ello sin ningún tipo de miedo a las masas o miedo escénico. El relacionarme con los alumnos. El ser abierto a las ideas y buscar ambientes distintos para las clases. Además de hacer que los alumnos expresen sus emociones y apreciaciones es algo que me quedo de Seminario de Teatr”.

(Informante 13)

Los fundamentos pedagógicos de la metodología de trabajo en el curso Seminario de Teatro están relacionados con el tipo de educación que ‘deben’ recibir los estudiantes en el ámbito del aula de clases; para concebir un proceso de enseñanza-aprendizaje que permita desarrollar de manera integral las competencias comunicativas de la lengua inglesa, para abordar principios relacionados con tendencias humanistas que propicien el crecimiento personal, ya que esto se revertirá en la ejecución profesional y en consecuencia contribuirá a mejorar la educación en Venezuela.

“Ciertamente una vez que terminé el curso de Seminario de Teatro, sentía que había comenzado a vivir diferente y a ver las cosas con otro punto de vista y al hacer ese cambio pienso que así podría desarrollar mejor mi clase, me sentía más suelta y con más propiedad para poder hacer muchas cosas y poder expresar lo que pienso sin cohibiciones. Realmente es un curso de mejoramiento en cuanto a lo personal, se siente un respiro después de haberlo culminado” **(Informante 16)**

Una de las recomendaciones que se desprenden de esta investigación es que se requiere formar profesionales que no solamente estén preparados en la técnica, desde la mera teoría, sino que sean más íntegros y que mejoren sus capacidades de comunicación, de trabajo en grupo, de reflexión, de disertación y de creación para potencializar las capacidades humanas, sociales e individuales en sus futuros estudiantes.

5. CONCLUSIÓN

En el entendido que la estructura curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador no favorece el arte en general y menos apunta al desarrollo de actividades vinculadas con el teatro, puesto que concibe las áreas de expresión corporal y literaria como espacios aislados del pensum académico -en las diferentes especialidades y programas- inmerso dentro de lo que se comprende como actividad de extensión universitaria; de tal forma que los estudiantes y profesores lo asumen como un hecho o actividad “aislada” del desarrollo académico- profesional.

Para muchos el teatro es algo llamativo, agradable e interesante; que se deja de lado por falta de tiempo, por no creerse productivo, por ser no necesario o importante; contribuyendo así al deterioro de la creatividad nata de toda persona, a la mecanización de las acciones en busca de nuevas alternativas y a no disfrutar de manera integral de lo que se hace. Situación que contribuye en crear barreras que quizás lleguen ha ser insalvables. Desmereciendo así las bondades de una disciplina que es representación misma de la vida, de las expresiones humanas desde todos los ángulos posibles de imaginar.

6. REFERENCIAS

- ÁREAS, F. (1997): *El Proyecto de Investigación: Guía practica para su elaboración*. (2nd ed.). Editorial Episteme. Caracas: Venezuela
- AUSUBEL, D. (1998): *Psicología Educativa: Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas
- BISQUERRA, R. (1989): *Métodos de Investigación Educativa. Guía practica*. Barcelona: CEAC
- DIAZ-BARRIGA ARCEO, F.; HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1998): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill. México
- DE LA TORRE, S. (1995): *Creatividad Aplicada*. Madrid. Escuela Española.
- DE LA TORRE, S. (1987): *Educación en la Creatividad*. Madrid, España. Narcea Editores S.A

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana - Ediciones UNESCO.

GYSLING, J. (1994): “*La transformación de las prácticas docentes: que significa profesionalización docente*”. Cuadernos CIDE, Santiago de Chile.

HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ y BAPTISTA. (2002): *Metodología de la investigación* McGraw-Hill México

HITCHCOCK & HUGHES. (1995): *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research* (2nd ed.). Cornwall, London: Routledge.

LÓPEZ DE D'AMICO, R (2001): *Participation and Perception of Human Resources in Sport Organizations. Investigación y Postgrado*. [Online]. Apr. 2003, vol.18, no.1, p.58-70. Disponible en: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000100008&lng=en&nrm=iso. ISSN 1316-0087.

MARTINEZ MÍGUELES, M. (2002): *La etnometodología y el interaccionismo simbólico. Sus aspectos metodológicos específicos*. Disponible desde Internet en: <http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia.htm> [con acceso el 12 de abril de 2006]

MORENO, J.L. (1969): *Psychodrama*. Third Volume. Beacon, NY (1975): Beacon House.

OROPEZA, R., (2005): *El docente que se requiere hoy se logra con la creatividad en la educación*. Revista: Orientación y Consulta. N° 12, p. 35- 45

PIAGET, J. (1964): *Seis estudios de Psicología*. Ginebra. Ediciones Gonthier. Traducido al Castellano por Nuria Petit.Barcelona.: Seix Barral, 1997

VYGOTSKY, L. (1995): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós

ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO INGLÉS / ESPAÑOL

Autor: Chinger Enrique Zapata Leal

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Venezuela

chingerzapata@yahoo.com

Área Temática: Didáctica del Inglés

RESUMEN

La producción de textos académicos escritos en español e inglés por parte de hablantes nativos del español para su publicación en revistas especializadas a nivel internacional, ha crecido a pasos acelerados en los últimos años. Este tipo de textos ha comenzado a ser objeto de investigación por parte de especialistas de la lengua. Algunos estudios han demostrado que los textos en español tienen deficiencias escriturales relacionadas con el manejo de aspectos gramaticales, estilo de redacción, cohesión, coherencia, etc. Si existen errores en los textos académicos en español escritos por hablantes nativos del español, ¿qué se puede esperar de los textos escritos en inglés por hablantes nativos del español? Entre los problemas más comunes de los textos en inglés se encuentra el uso inapropiado de los marcadores del discurso. Esta investigación realiza un análisis contrastivo del uso de los marcadores del discurso en español e inglés. La metodología utilizada consta de tres fases: descripción, yuxtaposición y contraste. La muestra la conforman 20 artículos de investigación en inglés y 20 en español publicados en revistas *on-line*. Este estudio se encuentra en su fase documental (descripción); no obstante, se ha observado algunas diferencias importantes. La primera: existe una clasificación más amplia de los marcadores en inglés que los del español. La segunda: a partir de esta clasificación, se hace necesario una revisión del tema en español. Tercero: los usos de los marcadores en inglés incluyen formas diferentes del español relacionadas a la idiosincrasia, forma de expresar ideas y posturas del hablante.

Descriptor: análisis contrastivo, marcadores de discurso, español, inglés, textos académicos

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha comenzado a existir una preocupación creciente por la redacción de textos académicos. Esta preocupación tiene su origen en las innumerables fallas que presentan trabajos como artículos de investigación científica, trabajos de grado de maestría, tesis doctorales, entre otros.

Estas deficiencias escriturales están relacionadas en principio con el manejo de aspectos gramaticales. Pero no solo la gramática les está dando dolores de cabezas a los autores de tales textos, también se perciben deficiencias en el manejo de estilo, retórica discursiva, cohesión, coherencia, etc. Una prueba de ello la hallamos en Ruíz Bolívar y Arenas de Ruíz (2007), quienes tras haber realizado una revisión de los trabajos de grado de maestría de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico Barquisimeto - Venezuela, señalan que un 53% de los trabajos revisados necesitan mejorar aspectos de fondo y forma. Asimismo, estos autores acotan que entre los errores de forma que desmejoran los trabajos de grado se encuentran los de tipo gramatical, específicamente, el “uso inapropiado de los signos de puntuación [...] problemas en los conectores de párrafo¹, uso discrecional de las letras mayúsculas en el texto y en los títulos y subtítulos, problemas con respecto a la acentuación y con relación a la claridad en la redacción [...] (p. 20)”.

Tomando en cuenta los señalamientos en la cita anterior, entre estas deficiencias discursivas, y como uno de los elementos importantes en la composición de textos, conseguimos a los marcadores del discurso catalogados en la cita como “conectores de párrafo”.

Ahora bien, si existen errores en los textos académicos en español escritos por hablantes nativos del español, ¿qué se puede esperar de los textos escritos en inglés por hablantes nativos del español?

Como es bien sabido, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera trae consigo una serie de implicaturas al momento de su producción tanto oral como escrita. En el caso de la destreza escrita, estas implicaturas están relacionadas con convencionalidades textuales y sociales tanto del idioma inglés como del español. Tal y como lo expresa Warriner (1986): “En cierta

¹ *(N. del E.). El subrayado en la cita es del autor de la presente investigación.

medida y de manera inconciente, nos apegamos a convencionalidades sociales que vienen a ser los hábitos y costumbres que rigen a las sociedades² (p. 97)”.

En consecuencia, uno de los problemas más comunes en los textos escritos en inglés producidos por hablantes del español es la inclusión en dichos textos de uso de vocabulario, reglas gramaticales, uso de signos de puntuación y estilos de redacción del español.

Zapata (2007) realizó una investigación donde se analizaron textos escritos en inglés producidos por hablantes nativos del español. El autor señala, entre otros resultados, que “los errores constatados en el análisis de las muestras en los textos escritos en inglés obedecen a elementos de tipo gramatical con una utilización, empleo e incidencia típicos del español (p. 5)”.

Este aspecto de las lenguas, el cual se hace presente en el aprendizaje, se convierte en un obstáculo difícil de evadir para el aprendiz de una lengua extranjera, específicamente desde el punto de vista de la producción oral y escrita. Connor (1996) da fe de este hecho cuando sostiene que:

“Los estudiantes del inglés como segunda lengua utilizan patrones del lenguaje y estilos que han aprendido en sus lenguas nativas. Esta transferencia no sólo es una variación idiosincrásica, sino que incluye la inclusión reiterada de patrones escriturales retóricos de organización, que vienen a ser rastros de la lengua nativa y cultura de los estudiantes (págs. 4 y 5)”.

Con base en lo planteado por la autora, se deduce que el estudiante difícilmente, y por lo general, puede expresarse de forma oral o a través de un texto escrito en una lengua extranjera, sin que el manejo de aspectos formales de su lengua nativa, su idiosincrasia y forma particular de ver el mundo como miembro de una sociedad interfieran en la construcción de sus ideas durante el proceso de comunicación.

Ahora bien, centrándonos en el aspecto que nos concierne en este estudio, los marcadores discursivos, Bolívar y Beke (2000) realizaron una investigación donde describían las formas en que académicos venezolanos producen textos en inglés, específicamente los *abstracts* que se envían a congresos internacionales. En este estudio, las autoras determinaron, entre otras cosas, lo siguiente: “Los conectores también fueron problemáticos, primero porque no se explicitaba la relación entre oraciones, y segundo por desconocimiento del tipo de palabra más adecuada al

² *(N. del T.). Original en inglés: We more or less unconsciously comply with social conventions-the customary ways in which groups of people behave together.

estilo académico (p. 104)”. A la luz de los señalamientos de las autoras, se puede acotar que los marcadores discursivos vienen a ser un aspecto de difícil manejo para los hablantes nativos del español que producen textos en inglés.

Tomando en cuenta, por un lado, la incidencia de errores gramaticales y de redacción tanto en español como en inglés producidos por hablantes nativos del español y, por el otro, la importancia cohesiva de los marcadores del discurso en el texto escrito, se plantean las siguientes interrogantes: ¿Qué uso le dan los escritores hablantes nativos del español a estas estructuras dentro del texto? ¿Cuál es el comportamiento estándar de los marcadores en ambas lenguas? ¿Para qué sirven? ¿Serán los marcadores un problema grave a la hora de la redacción de un texto académico en el inglés como en el español?

En función de estas interrogantes, la presente investigación plantea un estudio que revise en primer lugar cuál es el uso de los marcadores del discurso en inglés y en español. Segundo, cómo los autores o escritores de textos académicos utilizan estos marcadores. Tercero y último, señalar las diferencias existentes en el uso de estas estructuras entre el inglés y el español.

Esta tarea se pretende desarrollar bajo la teoría del Análisis Contrastivo (AC). Ahora bien, este trabajo se encuentra en una fase introductoria, ya que en él no se lleva a cabo el análisis como tal. Sin embargo, la comparación de la descripción de los marcadores del discurso en inglés y en español aporta un adelanto en relación a los resultados generales una vez ejecutado el contraste.

2. MARCO TEÓRICO

Para esta investigación se hace revisión del constructo que conforma el sustento teórico del objeto de estudio: el AC.

- **Análisis contrastivo**

James (1980) define al AC como “Una empresa lingüística orientada a producir tipologías dobles a través de un contraste y no una comparación. En el AC siempre se debe tomar en cuenta dos lenguas y se sustenta en el hecho que las lenguas pueden ser comparables³ (p. 3)”. En esta definición podemos percibir tres elementos fundamentales del AC. El primero es el proceso a

³ *(N. del T.). Original en inglés: A linguistic enterprise aimed at producing inverted (i.e. contrastive, not comparative) two-valued typologies (a CA is always concerned with a pair of languages), and founded on the assumption that languages can be compared.

través del cual se realiza el AC: el contraste. El segundo aspecto de la definición que James nos ofrece lo conseguimos implícito en la expresión “dos lenguas y se sustenta en el hecho que las lenguas pueden ser comparables”. El contraste debe hacerse por lo menos entre dos lenguas que puedan ser comparables. Es éste precisamente el segundo elemento que encierra este concepto: lo comparable entre dos lenguas. Es decir, que exista en ellas elementos de tipo gramatical, sintáctico, morfológico, lexicográfico, fonético-fonológico, pragmático, entre otros, que estén presentes en ambas lenguas, como por ejemplo el artículo determinante <the> para el inglés y <el, la, las, los> para el español.

El tercer elemento del concepto del AC es su objetivo; es decir, la producción de tipologías. A través de un contraste entre dos lenguas se puede diseñar una caracterización que se defina como típica para cada par de lenguas con respecto al mismo tópico.

De este concepto de AC podemos destacar entonces 1) el procedimiento que se emplea para tales efectos: contraste; 2) la característica *per se* del AC: comparabilidad; y 3) el objetivo: producción de tipologías.

- **Niveles del AC**

Ramón García (2003) señala que los niveles para el análisis contrastivo son fundamentalmente dos: el nivel microlingüístico y el nivel macrolingüístico. El primero, señala la autora, incluye todo aquello que pertenece al campo de la fonología, la lexicografía y lo gramatical. Estas disciplinas limitan el AC al entorno de la oración. Su objetivo principal es señalar lo diferente de las lenguas contrastadas. Por su parte, el nivel macrolingüístico consigue su punto de partida en la oración y abarca todo aquello que se encuentre en el ámbito de la semántica, pragmática. Esta amplitud le permite desarrollar estudios en el análisis del discurso, la gramática textual, la retórica contrastiva, entre otros. Su finalidad es entender y explicar los procesos que se dan en el fenómeno de la comunicación.

Una vez estudiado los niveles del AC, y considerando el objeto de estudio de la presente investigación, se puede señalar que la misma se inserta en el campo de la macro y micro lingüística a la vez, por tratarse de marcadores del discurso –discurso éste que puede ser oral o escrito.

- **Fases del AC**

De acuerdo con Krzeszowski (1990), existen tres fases en cualquier estudio de tipo contrastivo: una descripción, una yuxtaposición y una comparación.

- **La descripción**

Al respecto, Ramón Gracia (*op. cit.*) aclara que la descripción de lo contrastado debe ser, en primer lugar, exhaustiva. La misma debe ser un proceso armónico en función de los pasos que se deben dar para tal descripción, es decir, se debe utilizar el mismo modelo lingüístico y la misma metodología para la descripción del mismo elemento en ambas lenguas. Al mismo tiempo, se debe trabajar con un criterio único de comparación y la descripción de la información se debe organizar en forma semejante. De manera preconcebida, el investigador debe prever que el aspecto a investigar incluya diferencias para realizar el contraste, de lo contrario, señala Ramón Gracia, “no sería necesario un trabajo de contraste (p. 26)”.

- **La yuxtaposición**

La segunda fase, yuxtaposición, consiste en poner en el mismo plano los elementos descritos en ambas lenguas y observarlos con detenimiento para corroborar que aquello que haya sido descrito en la lengua A también debe haber sido descrito en la lengua B. Asimismo, se podrán observar similitudes y diferencias entre las lenguas contrastadas.

- **El contraste**

Finalmente, el contraste nos permitirá diseñar una caracterización del elemento contrastado en ambas lenguas y, por consiguiente, formulación de pautas de equivalencia semántico-funcionales y pragmáticas en el inglés y español.

Todo lo expuesto anteriormente se puede resumir en las siguientes palabras de Ramón Gracia (2001) con respecto a las investigaciones de tipo contrastiva (AC), las cuales tratan de:

“[...] descripciones exhaustivas de un aspecto lingüístico concreto en dos lenguas distintas, para a continuación compararlas. La finalidad última del AC es la construcción de gramáticas contrastivas específicas para cada par de lenguas, en las que se incluyan todos aquellos aspectos que pueden resultar problemáticos a los estudiantes de una lengua extranjera porque difieren de la forma de expresar ese mismo significado en la otra lengua, lengua nativa de los estudiantes (p. 201-202)”.

- **Marcadores del discurso**

Hasta la fecha numerosos autores como Garcés (1791), Gili Gaya (1943), Alcina y Blecua (1975), Martín Zorraquino y Portolés (1999), entre otros, han estudiado de forma directa o indirecta los marcadores del discurso. En este apartado me centraré en la definición ofrecida por Martín Zorraquino y Portolés, la cual compila los aportes más importantes de los otros autores mencionados.

Martín Zorraquino y Portolés (1999) han realizado un estudio bastante completo, y si se quiere acertado, en función de la construcción de un concepto que recoge las descripciones de los autores anteriores, así como también una caracterización y clasificación exhaustiva de los marcadores. Estos autores proponen que los marcadores del discurso son:

“Unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (p. 4057)”.

Como ya se mencionó, este concepto de los autores se construye sobre la base de los postulados más relevantes nombrados por autores anteriores. Destacan la *invariabilidad* mencionada por Garcés, así como también el hecho de que estas unidades lingüísticas no poseen una función sintáctica, sino más bien discursiva, como lo deja ver Gili Gaya en su concepto de enlaces extraoracionales. Asimismo, apuntan la función principal de los marcadores al señalar que son utilizados como guías para revelar la intención de los hablantes, tal y como señala Garcés y afirma Gili Gaya en relación a la función pragmática y discursiva. Finalmente, acotan que esta intencionalidad del hablante se da tras la combinación de aspectos morfosintácticos, semánticos y pragmáticos vistos como un todo, señaladas también con anterioridad en otros estudios.

3. METODOLOGÍA

El corpus que se empleará en la presente investigación proviene de una muestra seleccionada de 20 artículos de investigación escritos en inglés y 20 escritos en español. Tanto los artículos en inglés como en español serán tomados de revistas en línea. No obstante, se pretende hacer una revisión de un corpus para cada lengua con los que se corroboren los hallazgos una vez hecho el análisis como tal. En el caso del inglés, se revisará el *Cobuild*, y para el español se consultará el CREA.

- **Fase previa al procedimiento del trabajo**

En esta primera fase se compilarán los 40 artículos de investigación de revistas especializadas en línea, 20 para el inglés y 20 para el español. Estos artículos serán tomados considerando cuatro criterios fundamentales: a) los mismos deben ser escritos por investigadores hablantes nativos de la lengua con la que escriben el artículo; b) los artículos pueden versar en cualquier tema en el área de la lengua, con lo que queda establecido que quienes escriben los mismos se suponen expertos estudiosos (lingüistas) de la lengua en la que escriben; c) todos los artículos, tanto los de inglés como los de español, deben contener la misma estructura organizativa; c) todos los artículos deben ser escritos entre 2000 y 2008.

- **Procedimiento del trabajo**

Una vez hecha la selección y clasificación de los artículos que se necesitan, se procederá a dividir en secciones generales a los artículos de investigación a través de una codificación. Así tenemos que la *introducción* será codificada con la letra A; el *desarrollo o cuerpo del trabajo* con la letra B; y finalmente las *conclusiones* con la letra C.

Posteriormente se procederá a revisar el uso de los marcadores del discurso en cada una de estas secciones. Tomando en cuenta el tipo de información que por lo general se provee en las secciones anteriormente señaladas para cada artículo, se espera, en función de la descripción que se hará a los marcadores en español e inglés, conseguir coincidencias o contradicciones con la misma. En ambos casos, se hará una marca de la presencia o ausencia de marcadores en cada sección y se contrastará con las descripciones hechas. Este procedimiento nos permitirá establecer cuáles marcadores del discurso se emplean con la misma función retórica en inglés y en español, con qué frecuencia se usan para ambos idiomas, y cuáles son las posibles equivalencias de traducciones para aquellos marcadores que coincidan en cada sección como en significado.

Una vez hecha esta revisión, se corroborará si los usos empleados en los artículos de investigación coinciden con los que aparecen en el *Cobuild* y en el CREA. Aquellos usos que no estén registrados ni en los corpus informatizados ni en las descripciones hechas a los marcadores, se organizarán y se estudiarán para determinar si los mismos son productos de errores de redacción o si por el contrario, dependiendo del número de coincidencias, se pueden ubicar en un tipo de uso y significado nuevo.

El análisis de la muestra será más cualitativo que cuantitativo; es decir, se atenderá más al uso y significado que se le imprima a los marcadores, que al porcentaje de coincidencia o recurrencia de los mismos. No obstante, la información obtenida será presentada en porcentajes.

• **Fase de descripción**

En esta sección se mostrará una descripción general de los marcadores del discurso en español y en inglés.

• **Marcadores del discurso en español**

La siguiente tabla muestra la clasificación de los marcadores del discurso en español en cinco grupos generales realizada por Martín Zorraquino y Portolés.

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	COMENTADORES	pues, pues bien, así las cosas, etc.
	ORDENADORES	en primer lugar/en segundo lugar, etc.
	DIGRESORES	por cierto, a todo esto, a propósito, etc.
CONECTORES	CONECTORES ADITIVOS	además, encima, aparte, incluso, etc.
	CONECTORES CONSECUTIVOS	Por tanto, por consiguiente, por ende, etc.
	CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS	por el contrario, sin embargo, etc.
REFORMULADORES	REFORMULADORES EXPLICATIVOS	o sea, es decir, esto es, a saber, etc.
	REFORMULADORES DE RECTIFICACIÓN	Mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.
	REFORMULADORES DE DISTANCIAMIENTO	en cualquier caso, en todo caso, etc.
	REFORMULADORES RECAPITULATIVOS	en suma, en conclusión, en definitiva, etc.
OPERADORES ARGUMENTATIVOS	OPERADORES DE REFUERZO ARGUMENTATIVO	en realidad, en el fondo, de hecho, etc.
	OPERADORES DE CONCRECIÓN	por ejemplo, en particular, etc.
MARCADORES CONVERSACIONALES	DE MODALIDAD EPISTÉMICA	claro, desde luego, por lo visto, etc.
	DE MODALIDAD DEÓNTICA	bueno, bien, vale, etc.
	ENFOCADORES DE LA ALTERIDAD	Hombre, mira, oye, etc.
	METADISCURSIVOS CONVERSACIONALES	bueno, eh, este, etc.

TABLA 1: CLASIFICACIÓN DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO
MARTÍN ZORRAQUINO Y PORTOLÉS (1999)

A continuación se ofrece una descripción breve de cada caso:

- *estructuradores de la información*: Los marcadores estructuradores de la información organizan la información presente en el texto, a través de comentarios, tópicos o asuntos determinados. No poseen un significado argumentativo.

- *conectores*: Unen semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior, guiando así las inferencias para interpretar y entender los miembros discursivos conectados.
 - *reformuladores*: Estos marcadores replantean de una mejor manera lo que se dijo en el miembro anterior. Lo fundamental de ellos es que se toma como más importante lo que se dice en el segundo miembro.
 - *operadores argumentativos*: Estos marcadores condicionan las posibilidades argumentativas del enunciado en que aparecen sin establecer una relación con el enunciado anterior. Si llegaren a establecer una relación con el miembro anterior, la misma sería bajo un fundamento estrictamente pragmático.
 - *marcadores conversacionales*: En líneas generales, los marcadores conversacionales regulan el proceso de la interacción oral bien sea estableciendo, entre muchas de las funciones, distancias, énfasis, acuerdos, o sorpresas. Aunado a estas funciones, también se encuentran los elementos suprasegmentales que, en conjunto con los marcadores, conforman un *kit* discursivo que les permite a los hablantes entenderse a través de enunciados claros. Dentro de este proceso complejo de comunicación, subyacen entonces los marcadores conversacionales como instrumentos que, de una u otra forma, marcarán la pauta de intencionalidad e inferencias entre los actores de la conversación.
- **Marcadores del discurso en inglés**

Al igual que el caso del español, se presenta una descripción general de los marcadores discursivos en inglés y sus funciones. Para ello, se revisó una propuesta hecha por Halliday (1994) y Portolés (1998), con adaptaciones de Trujillo (2003).

Los marcadores discursivos en inglés se dividen, de acuerdo con Trujillo (2003), en dos grandes grupos: los marcadores discursivos conjuntivos y los marcadores discursivos modales.

- **Marcadores discursivos conjuntivos**

De acuerdo con Downing y Locke (1992), citados por Trujillo (*op. cit*), estos marcadores “[...] nos dicen cómo el hablante o escritor interpreta el nexo semántico entre dos enunciados o

partes de los enunciados⁴ (p. 58)”. De esta definición se infiere que estos marcadores son los puentes que enlazan una cláusula al texto que sigue y que a su vez sirven como puntos de partida. Entre ellos se encuentran:

- *reformuladores explicativos (appositive)*: Estos marcadores discursivos son utilizados para introducir una explicación o aclaratoria de algo.
- *reformuladores dorrectivos (corrective)*: Estos marcadores se usan, generalmente, para corregir un miembro del enunciado.
- *reformuladores de distanciamiento (dismissive)*: Estos marcadores se utilizan para entablar un distanciamiento entre lo enunciado y las ideas o posturas de los hablantes a través de una reformulación.
- *reformuladores recapitulativos (summative)*: Estos marcadores se utilizan para recapitular las ideas en la conversación. Por lo general, se continúa con el mismo tópico o ideas que se vienen presentando en los enunciados anteriores.
- *operadores de refuerzo argumentativo (verificative)*: A través de estos marcadores se pretende verificar y/o reforzar que la información ofrecida es válida y veraz o tal vez no.
- *conectores aditivos (additive)*: Estos marcadores se utilizan para agregar información a lo que ya se ha dicho con antelación.
- *adversativos (adversative)*: Por lo general este tipo de marcadores se utilizan para organizar la información en el discurso. Esa información puede seguir una secuencia en una serie o un comentario de cualquiera de los miembros en el discurso.
- *conectores contraargumentativos (variative)*: La función principal de estos marcadores es de incluir un miembro en el enunciado que se contrapone a lo que se ha dicho con anterioridad, bien por que no se esté de acuerdo con el mismo o porque simplemente no se corresponde con la realidad de los hechos.

⁴ *(N. del T.). Original en inglés: tell us how the speaker or writer understands the semantic connection between two utterances, or parts of utterances.

- *temporales (temporal)*: Estos marcadores expresan una relación de orden en el tiempo existente entre los miembros del discurso.
- *comparativos (comparative)*: El uso de estos marcadores permite establecer relaciones de sinonimia entre los eventos que toman lugar en un discurso a través de una comparación que intenta ubicar dichos eventos en un mismo plano o categoría.
- *conectores consecutivos (casual-consecutive)*: Se utilizan para incluir en el discurso una consecuencia de la acción o hecho expresada en el enunciado anterior.
- *condicionales (condicional)*: Incluyen un miembro del enunciado que se ve condicionado por las circunstancias del miembro anterior.
- *concesivos (concessive)*: Mitigan las conclusiones que se presenten en cualquiera de los miembros del discurso.
- *respectivos (respective)*: Se utilizan para hacer referencia nuevamente a algún tópico que se había dejado a un lado en la conversación.

La siguiente tabla muestra un resumen de este grupo:

	Type	Meaning	Examples	Ejemplos
I	Appositive	i.e., e.g.	That is, in other words, etc.	Es decir, o sea, por ejemplo, etc.
	Corrective	rather	Or rather, at least, etc.	Mejor dicho, más bien, etc.
	Dismissive	in any case	In any case, anyway, etc.	En cualquier caso, en todo caso, etc.
	Summative	in short	Briefly, to sum up, etc.	En resumen, en definitiva, en fin, etc.
	Verificative	actually	Actually, in fact, etc.	En realidad, de hecho, etc.
II	Additive	and	Also, moreover, in additon, etc.	Además, aparte, incluso, etc.
	Adversative	but	On the other hand, however, etc.	Por otra parte, por otro lado, etc.
	Variative	instead	Instead, alternatively, etc.	En cambio, por el contrario, etc.
III	Temporal	then	Meanwhile, before that, etc.	Mientras tanto, con anterioridad, etc.
	Comparative	likewise	Likewise, in the same way, etc.	De igual forma, etc.
	Casual-consecutive	so	Therefore, for this reason, etc.	Así pues, de ahí, etc.
	Conditional	(if...) then	In that case, otherwise, etc.	En ese caso, etc.
	Concessive	yet	Nevertheless, despite that, etc.	Sin embargo, no obstante, etc.
	Respective	as to that	In this respect, etc.	En este sentido, etc.

TABLA 2: MARCADORES DISCURSIVOS CONJUNTIVOS EN INGLÉS. TRUJILLO (2003)

- **Marcadores discursivos modales**

Downing y Locke (1992) definen a los marcadores discursivos modales como “Unidades lingüísticas que representan un comentario del interlocutor a partir de lo expresado⁵ (p. 62)”. A través de ellos se representa la posición o postura de un hablante o escritor. Por lo general, estas posturas nacen a partir de respuestas a las interrogantes de otra persona. En este grupo encontramos a:

- *opinión (opinion)*: Se utilizan para incluir un miembro del discurso con el que se intenta expresar la opinión personal, punto de vista, ideas o creencias del hablante con respecto a algún tema en particular.
- *admisión (admission)*: A través de estos marcadores la idea que se expresa como opinión del hablante y que a su vez sirve de respuesta a un interlocutor viene cargada de una gran aceptación y/o recepción por parte del hablante.
- *persuasión (persuasion)*: Se utilizan para incluir, en el miembro del enunciado que acompañan, un grado de persuasión presente en la opinión del hablante.
- *solicitud (entreaty)*: Se utilizan para solicitar peticiones formales y serias.
- *presunción (presumption)*: Se emplean para expresar que lo que el hablante piensa es cierto porque la realidad de la situación resulta muy evidente u obvia.
- *deseo (desirability)*: A través de este tipo de marcadores los hablantes expresan opiniones cargadas de deseos.
- *reserva o duda (reservation)*: Se utilizan para expresar un sentimiento de duda al estar en desacuerdo con un plan, idea o sugerencia.
- *validez (validity)*: Con estos marcadores la opinión del hablante se orienta a reconocer algo que se ha dicho o hecho como aceptable, correcto, verdadero o bueno.
- *valoración (evaluation)*: Con estos marcadores la opinión del hablante evalúa la actitud de su interlocutor.

⁵ *(N. del T.). Original en inglés: Linguistic items which represent a comment by the speaker or writer on the content of the clause as a whole.

- *predicción (prediction)*: A través e estos marcadores la opinión del hablante hace referencia al grado de expectación, sorpresa o desconcierto con la que ha conocido alguna noticia o un hecho en particular.

A continuación se presenta el resumen de este grupo:

Type	Meaning	Examples	Ejemplos
Opinion	I think	In my opinion, personally, etc.	En mi opinión, personalmente, etc.
Admission	I admit	Frankly, to be honest, etc.	Francamente, para ser honrado, etc.
Persuasion	I assure you	Honestly, really, believe me, etc.	Hablando en serio, de verdad, etc.
Entreaty	I request	Please, kindly, etc.	Por favor, si es tan amable, etc.
Presumption	I presume	Evidently, apparently, etc.	Evidentemente, sin lugar a dudas, etc.
Desirability	How desirable?	Unfortunately, regrettably, etc.	Desgraciadamente, afortunadamente, etc.
Reservation	How reliable?	At first, tentatively, provisionally, etc.	En principio, de forma provisional, etc.
Validation	How valid?	Broadly speaking, in general, etc.	En general, en términos generales, etc.
Evaluation	How sensible?	Understandably, mistakenly, etc.	Sabiamente, de forma comprensible, etc.
Prediction	How expected?	To my surprise, surprisingly, etc.	De forma sorprendente, por casualidad, etc.

TABLA 3. MARCADORES DISCURSIVOS MODALES EN INGLÉS. TRUJILLO (2003)

4. CONCLUSIONES

Como resultado de una primera comparación entre los marcadores del discurso en inglés y español, tenemos las siguientes seis conclusiones:

- La clasificación de los marcadores en inglés es distinta a la clasificación de los del español. En el caso del inglés, se dividen en dos grupos: los conjuntivos, que se dividen a su vez en tres tipos y los modales que lo conforman un solo grupo. En el caso del español, solo conseguimos un solo grupo caracterizados por ser conjuntivos. Se presume que en la tradición gramatical española quizás se ha dedicado menos atención a estas partículas y por ello las clasificaciones que hay son más sencillas que las del inglés.
- Algunos marcadores del discurso que en español se denominan estructuradores de la información del tipo ordenadores, ejemplo: *finalmente*; en inglés se denominan temporales, ejemplo: *finally*. Aquí podemos percibir que lo único diferente es el nombre con el que se designa a ambos marcadores en cada lengua respectivamente, pero la función es básicamente la misma.
- Tanto en inglés como en español las categorías gramaticales con las que se señalan algunos marcadores es igual: *interjecciones, adverbios y conjunciones*.

- En español el lazo cohesivo lo conforma la función conjuntiva exclusivamente. En inglés, aparte de la conjuntiva, también existe la modal, con la cual se cumplen dos funciones: se revela la actitud del hablante por un lado; por el otro, esta actitud es usada como nexos conector entre una parte del enunciado y el otro.
- En ambas lenguas no siempre que se tiene una palabra del tipo marcador, actuará como tal. Es decir, es la función conectiva que cumple en el contexto lo que determinará si realmente es un marcador o no. Para ambas lenguas es difícil en ocasiones determinar tal función, especialmente por la cantidad de usos existentes para los marcadores. Por lo que se presume que si identificarlos es difícil, utilizarlos debe tener un grado mayor de dificultad. En base a esta premisa, se infiere que su utilización en el contexto (especialmente el escrito) debe ser bastante compleja y debe dar pie a muchas equivocaciones.
- El campo de acción de los marcadores abarca el plano oral y el escrito tanto en el inglés como en el español.

Se espera que los resultados de esta investigación puedan proveer información que sea útil en el campo de la enseñanza de las lenguas así como también al campo de la traducción. En primer lugar, se señala al campo de la enseñanza de lenguas porque una descripción detallada del uso de estos marcadores llevará a una comprensión más amplia del tema, esperando mejorar la redacción de textos tanto en inglés como en español. En el caso de la traducción, se espera que los resultados arrojen luz en relación a cuáles deben ser las mejores equivalencias de traducción (inglés-español) para el caso de los marcadores, con lo que se espera obtener textos traducidos con un mayor nivel de coherencia y cohesión en el cambio inglés-español.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCINA, J. y BLECUA, J. (1975): *Gramática española*. Barcelona. Ariel.
- BEKE, R. y BOLÍVAR, A. (2000): El discurso académico en inglés para investigadores en Humanidades: El caso de los *abstracts*. En: *Cuadernos Lengua y Habla*. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes. 2: 95 – 119.
- CONNOR, U. (1996): *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural Aspects of Second Language Writing*. Cambridge. CUP.
- DOWNING, A. y LOCKE, P. (1992): *A University Course in English Grammar*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice Hall.
- GARCÉS, G. (1791): *Fundamento del vigor y elegancia de la lengua castellana, expuesto en el propio y vario uso de sus partículas*. Edición de M. Ballesteros, Madrid, Rivadeneyra, 1852.
- GILI GAYA, S. (1943): *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona, Biblograf, 1961.
- HALLIDAY, M.A.K. (1994): *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- JAMES, C. (1980): *Contrastive Analysis*. London: Longman.
- KRZESZOWSKI, T.P. (1990): *Contrasting Languages. The Scope of Contrastive Linguistics*. Mouton, Berlin.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. y PORTOLÉS, J. (1999): Los marcadores del discurso. En: Bosque, I. y Demonte, V. (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española. Entre la oración y el discurso / Morfología*. Tomo III. Real Academia Española. Espasa Calpe, S.A. Madrid, España.
- PORTOLÉS, J. (2001): *Marcadores del discurso*. 2da Edición. Barcelona. Editorial Ariel Practicum.
- RAMÓN GARCÍA, N. (2001): El análisis contrastivo inglés-español: usos en la enseñanza de lenguas. En Ruiz, J.M.; Serrín, P.H. & Estébanez, C. (eds.) (2001). *Estudios de Metodología de la Lengua Inglesa II*. Valladolid: Universidad de Valladolid. 201-211.
- RAMÓN GARCÍA, N. (2003): *Estudio Contrastivo Inglés-Español de la Caracterización de Sustantivos*. Universidad de León, España. (Tesis doctoral publicada).
- RUÍZ BOLÍVAR, C. y ARENAS DE RUÍZ, B. (2007): Errores frecuentes en los trabajos de grado de las maestrías en educación. *Revista Educare*. Subdirección de Investigación y Postgrado. UPEL-IPB. Vol. 11. N° 1: 1 – 22.

TRUJILLO, F. (2003): *Culture in Writing: Discourse Markers in English and Spanish Student Writing*. Tadea seu liber de Amiticia. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (eds.) Granada, Imprenta Generalife, ISBN 84-688-0899-7, pp 345-364.

WARRINER, J. (1986): *English Grammar and Composition*. Liberty Edition. USA. Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.

ZAPATA, C. (2007): *Análisis de textos escritos en inglés producidos por estudiantes venezolanos*. Ponencia presentada en el XXVI Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística, 21 al 25 de mayo de 2007, Maracay, Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Maracay - Venezuela.

QUINTO BLOQUE

PROSPECTIVA EN EDUCACIÓN

NUEVOS RETOS DE LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Belén Suárez Lantarón

Universidad de León

psibsl00@estudiantes.unileon.es

Área Temática: Prospectiva en Educación

RESUMEN

La educación superior europea se encuentra inmersa en un proceso de reforma. Con el Proceso de Bolonia y la Agenda de Lisboa se inicia el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el fin de mejorar la calidad y competitividad de la educación superior. España, como país que secunda esta propuesta debe alcanzar una serie de objetivos y metas para el año 2010, lo que ha supuesto una profunda reforma en las universidades. Esta reforma afecta especialmente a los estudiantes. Se generarán en su vida como universitarios nuevas necesidades que deberán tratar de solventarse desde los servicios de orientación y apoyo. Estos servicios deberán dar respuesta a nuevos retos y situaciones. Esta comunicación aborda los nuevos retos de la orientación en las universidades con la reforma en el EEES.

LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA

El conocido *Proceso de Bolonia* debe su nombre a la *Declaración* firmada, en junio de 1999, por 29 ministros de educación europeos en la que se comprometían a construir un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el fin de lograr, fundamentalmente, tres metas: mejorar la competitividad internacional de la educación superior europea, mejorar la empleabilidad y desarrollar la movilidad, tanto interna como externa, de sus estudiantes. Todos los países firmantes de la *Declaración de Bolonia* (actualmente constituyen un total de 46) han emprendido las reformas legislativas pertinentes para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior en 2010. Después de la reunión en Bolonia en 1999, los ministros europeos se han ido reuniendo periódicamente (2001- Praga, 2003- Berlín, 2005- Bergen y 2007- Londres) para valorar los progresos realizados y fijar nuevas metas (Eurydice, 2007).

Paralelamente al Proceso de Bolonia, el Consejo Europeo (máximo órgano de decisión en la Unión Europea) ha apoyado este proceso de reforma señalando la necesidad de fortalecer y renovar la educación superior y la investigación en la Unión Europea, para lograr un crecimiento económico basado en el conocimiento. En concreto, en el Consejo Europeo celebrado en Lisboa en 2000 se fija el objetivo estratégico de que la Unión Europea debe convertirse en una economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social (Consejo Europeo, 2000). En este aspecto el papel de las universidades es clave, pues en ellas se transmite el conocimiento, se desarrollan las investigaciones y se forman a los próximos individuos que accederán al mercado laboral.

Desde que comenzó el proceso de Bolonia son muchos los retos que han debido superar los sistemas de educación superior. La idea de lograr un Espacio Europeo común para todos, ha supuesto el inicio de cambios y reformas en sus sistemas educativos. España, como país participante en dicho proceso, también se ha fijado similares objetivos a alcanzar en 2010.

Desde la Unión Europea se señala la importancia de una reforma curricular de la educación superior basada en la flexibilidad, la transversalidad y la multidisciplinariedad para dar respuesta a las necesidades de la nueva sociedad del conocimiento. Se señala también, el papel importante que desempeñan las universidades en este reto y a las que se debe dar más autonomía e independencia en el diseño de los planes de estudio, sin olvidar que también deben rendir cuentas, para lo cual se crean los organismos pertinentes. Así es posible consultar en la página web del MEC: <http://www.mec.es/universidades/eees/files/2008-eees.pdf>. (Hasta la fecha las universidades dependían de dicho ministerio), las tendencias hacia Europa. Se reflejan las siguientes:

- Enseñanzas organizadas en 3 ciclos: grado, máster y doctorado.
- Autonomía universitaria.
- Respeto a la diversidad de los sistemas educativos
- Transparencia y comparabilidad de títulos.
- Movilidad de universitarios, tanto de estudiantes como de profesores.
- Medir los resultados del aprendizaje y volumen de trabajo del estudiante de forma equiparable (ECTS).
- Mayor atención al proceso enseñanza-aprendizaje.

- Apuesta por la calidad.
- Insistencia en un sistema educativo basado en las competencias (conocimientos y habilidades/destrezas) que promuevan la empleabilidad.
- Formación a lo largo de la vida (LLL)

En España se han desarrollado numerosas normativas con la intención de impulsar este camino que ya se ha iniciado hacia el EEES. Sólo en 2007, han sido aprobadas dos de las normativas más importantes para las universidades:

- La *Ley Orgánica de Universidades 4/2007*, de 12 de abril, por la que se modifica la legislación anterior y enfatiza la integración de la enseñanza superior en el nuevo espacio europeo.
- El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, quedando estructuradas en tres ciclos: grado, máster y doctorado.

SITUACIÓN ACTUAL DE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LOS ESTUDIANTES

La orientación y apoyo a los estudiantes es considerada parte integrante del proceso educativo. En el caso de la educación universitaria, además es un claro indicador de calidad y buen funcionamiento de los sistemas educativos, si bien no es un aspecto al que se le dé relevancia sólo en el momento actual, pues ya ha sido objeto de numerosos estudios a lo largo de los últimos años. Estudios en los que se revisan desde las necesidades que presentan los estudiantes, hasta la valoración de los servicios que les son prestados a través de la universidad.

La orientación y el apoyo a los estudiantes de educación superior no tiene una estructura tan claramente definida como es el caso de la educación primaria o secundaria, en la universidad su estructura presenta una gran diversidad. La realidad de los servicios de orientación universitaria en nuestro país destaca por su carácter heterogéneo y poco estructurado. (Vidal, Díez y Vieira, 2003). Mientras que en los niveles de enseñanza no universitaria, la orientación encuentra una regulación legal que estructura los sistemas y niveles de orientación educativa para ayudar a los estudiantes (acción tutorial, Departamentos de Orientación, Equipos interdisciplinarios, etc.), a nivel universitario, la orientación y apoyo a los estudiantes de dicho nivel, no tiene una base legal. Si bien se entiende por orientación y

apoyo universitarios toda orientación que se da tanto en el ámbito académico, como en el personal o profesional.

La Ley 4/2007, de 12 de abril, de universidades, en su preámbulo hace referencia a la necesidad de una reforma en la estructura y organización de las enseñanzas, buscando un nuevo modelo que aporte una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad. Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad. En este cambio están implicados los sistemas de orientación y apoyo que se ofrezcan a sus estudiantes que deberán adaptarse a la nueva realidad. Además, el RD 1393/2007, permitirá que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades, de modo que las enseñanzas descansarán sobre elementos tan importantes como la flexibilidad y la diversidad en la respuesta a la demanda de la sociedad.

Pueden ser éstas algunas de las razones por la que se encuentren variados conceptos en relación con los servicios que presta la universidad a sus estudiantes y que, cuando se hace una revisión al respecto se valoren apoyos tan diferentes como los servicios de deportes, movilidad internacional, etc., la acción tutorial, o los servicios que se ofrecen a los estudiantes con necesidades educativas especiales. No cabe duda de que todos ellos ofrecen el apoyo al estudiante a lo largo de su vida universitaria en aspectos muy dispares, y que todos ellos resultan importantes. Revisando algunos de los estudios realizados en relación con este tema, se puede observar que la estructura organizativa, ámbitos de actuación, recursos, etc. son variados. Tampoco existe un criterio homogéneo en la denominación de los servicios, lo que afecta a su utilización por parte de los estudiantes.

Los servicios de orientación y apoyo en educación superior trabajan varios ámbitos:

- El académico: entre cuyos objetivos se encuentra, para una mayoría de las instituciones de educación superior, la información, la orientación, el diagnóstico o la formación, y la gestión. Se realizan un amplio abanico de actuaciones, desde la información sobre becas y ayudas, como la orientación durante la carrera, cursos sobre técnicas de estudio, o la gestión de servicios asistenciales. Para prestar los servicios anteriormente relacionados colaboran desde pedagogos, psicólogos, personal de administración, técnicos, o los mismos profesores. Se

llevan a cabo a través de las tutorías, los servicios de admisión, el servicio de asistencia a la comunidad universitaria, etc.

- El profesional: donde también encontramos objetivos de índole similar a los anteriores: informar, orientar, gestionar... Se realizan actuaciones como informar sobre el mundo empresarial, prácticas de empresa, asesoramiento sobre salidas profesionales, gestionar convenios de prácticas, etc. Igual que en el ámbito anterior, intervienen variados recursos personales, otras instituciones como el centro de orientación e información para el empleo, el observatorio de inserción laboral, etc. y en algunos casos se colabora con instituciones o empresas no vinculadas con la universidad.
- El ámbito personal: presenta similares objetivos que los anteriores: informar, orientar, asesorar, formar, etc. Las actuaciones que se realizan en relación con este ámbito buscan prestar apoyos personalizados, atender a las necesidades psicológicas, socioeconómicas o derivadas de alguna discapacidad, necesidades educativas, orientación para la mejora del aprendizaje, gestión del voluntariado, etc. Los recursos humanos que se emplean también son variados: tutoría por parte de los profesores, psicólogos, pedagogos, abogados, personal de administración, y se pueden llevar a cabo desde instituciones o mediante gabinetes psicopedagógicos, servicios de atención social, el servicio de asesoramiento y orientación personal...

Como vemos la universidad cuenta con servicios de orientación y apoyo hacia sus estudiantes, el planteamiento que debemos hacernos en la actualidad, ante la nueva realidad del Espacio Europeo de Educación Superior, debe dirigirse hacia las nuevas necesidades que se pueden presentar, pues son muchos los cambios que se están realizando en la educación superior y que afectan de modo directo a los estudiantes: la nueva estructuración de los estudios, el enfoque de la enseñanza hacia nuevas metodologías que se evalúan en créditos ECTS y con mayor valoración del trabajo de los estudiantes, mayores apoyos a la movilidad, más preocupación desde los nuevos planes de estudio hacia la empleabilidad de sus graduados, etc.

En el siguiente apartado se reflexiona sobre los nuevos retos que se le plantean a las universidades sobre la organización de los servicios de orientación y apoyo a los estudiantes.

NUEVOS RETOS PARA LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

En el momento actual, no cabe duda de que quienes se ven directamente más implicados por las reformas y cambios que se están llevando a cabo, son los “usuarios” de nuestro sistema de educación superior: los estudiantes. Siguiendo las directrices europeas, la universidad debe atender a sus estudiantes prestándoles mayor apoyo y ayudándoles a solventar las necesidades que les surjan en relación con su transición a la vida universitaria. Dicho apoyo, tras esta reforma, también se ve involucrado en los cambios y deberá tener en cuenta una serie de aspectos tales como:

- *Cambio radical en la organización y estructura de las enseñanzas superiores.* El cambio en la organización de las enseñanzas supone pasar de un sistema basado en diplomaturas y licenciaturas a otro estructurado en títulos de grado y máster. Además, las universidades tendrán autonomía para diseñar sus propios planes de estudio y proponer titulaciones desapareciendo el tradicional catálogo de títulos. Estos cambios, sin duda, deben ir acompañados de información precisa a los estudiantes sobre las posibles y múltiples opciones académicas con las que se encontrarán.
- *Implicaciones pedagógicas de un nuevo modelo de enseñanza centrado en el estudiante.* La reforma de Bolonia se caracteriza por términos como “formación basada en competencias” o “aprendizaje centrado en el estudiante”. Apoyándose en esto, a la hora de diseñar los nuevos planes de estudios las instituciones deben prever que, dada la mayor flexibilidad del nuevo entorno educativo, el estudiante necesitará una mayor tutorización y asesoramiento para decidir qué itinerario de aprendizaje individualizado le conviene más (Reichert & Tauch, 2005).
- *Vinculación entre los planes de estudio y la empleabilidad.* Debe existir cierta complementariedad entre los dos ámbitos si se quiere lograr una sociedad desarrollada y plenamente competitiva. *La formación por competencias* se convierte en una demanda laboral y herramienta para materializar la reforma de los planes de estudio. Los estudiantes deben conocer e informarse de aquellos aspectos curriculares (asignaturas, itinerarios, universidades europeas que los imparten...) que sean más acordes con sus expectativas laborales. Es importante dar orientación e información a los estudiantes explicando esta vinculación (relación planes de

estudio- empleabilidad, expectativas del estudiante- expectativas laborales reales, etc.).

- *La Orientación como Indicador de Calidad.* Según la propuesta de ANECA para la acreditación de las enseñanzas conducentes a los títulos oficiales españoles de grado y máster y teniendo en cuenta el proceso de incorporación al EEES se ha definido un modelo de acreditación basado en la confianza que se establece entre universidad, estudiantes y sociedad. Este modelo de acreditación de ANECA se apoya en una estructura de relaciones sobre cinco ejes y cada uno de ellos hace referencia a uno o varios criterios de calidad. Los ejes 2 y 5 configurarían el eje de servicios de apoyo al estudiante (eje 2: Admisión de estudiantes, eje 5: Orientación a estudiantes), por tanto la orientación y apoyo a los estudiantes es un servicio que tiene que estar presente en dicho proceso.
- *Formación y orientación permanente (Lifelong learning and Lifelong Guidance).* Desde la puesta en marcha del *proceso de Bolonia* se ha tenido en cuenta el apoyo a los estudiantes a lo largo de toda la vida. Se crea una definición política de Orientación a lo largo de la vida¹: “*Un campo de actividades que permite a los ciudadanos de cualquier edad, en cualquier momento de su vida, identificar sus capacidades, competencias e intereses, completar educación, formación y decisiones laborales y dirigir su trayectoria de vida personal en el aprendizaje, el trabajo y otros ámbitos en los cuales esas capacidades y competencias son aprendidas y/o usadas*”. Las universidades van a ser centros de formación permanente lo que implica mayor diversidad entre los estudiantes, que podrán acceder al sistema educativo no sólo en el inicio de su formación, sino también como complemento de la ya adquirida, variando el acceso y salida de estudiantes que necesitarán de apoyo e información en la toma de dichas decisiones.
- *Movilidad regional, nacional e internacional.* Entre los objetivos que se establecen en la Declaración de Bolonia para conseguir en el año 2010 dentro del EEES, se encuentra la adopción de un sistema que promueva la movilidad, tanto de los estudiantes como de los profesionales de la educación. También en nuestro país uno de los objetivos fundamentales es fomentar la movilidad de los estudiantes, tanto

¹ Resolution of the EU Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe of May 24, 2004.

dentro de Europa, como con otras partes del mundo, y sobre todo la movilidad entre las distintas universidades españolas e incluso de una misma universidad. Así se ve ampliada la necesidad por parte de los estudiantes de información y orientación sobre planes de estudio, empleabilidad, recursos y apoyos, etc., para estos diferentes niveles de movilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

COMISIÓN EUROPEA (2003): *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: CCE.

COMISIÓN EUROPEA (2005): *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. COM(2005) 152 final, 20 de abril de 2005. (Bruselas, CCE).

COMISIÓN EUROPEA (2006): *Delivering on the modernisation agenda for Universities: Education, research and innovation*. Com(2006) 208 final, 10 de Mayo de 2006. (Bruselas, CCE).

CONSEJO EUROPEO (2000): *Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000, Presidency Conclusions*. http://www.europarl.eu.int/summits/lis1_en.htm

EURYDICE (2007): *Focus on the structure of higher education in Europe. National trends in the Bologna Process - 2006/07*. Brussels: Eurydice.

FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. (Dir.) (2006): *Necesidades de los estudiantes universitarios ante la realidad del Espacio Europeo de Educación Superior: Una propuesta de detección y apoyo personalizado*. Programa de Estudios y Análisis (Convocatoria 2006) de la Dirección General de Universidades del MEC. Informe técnico disponible en: <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/repositorio/20070412162600Necesidades%20Estudiantes%20Universitarios.pdf>. Consultado el 24 de abril de 2008.

GARCÍA NIETO, N. (Dir.) (2005): *Programa de Formación del Profesorado universitario para la realización de la Función Tutorial dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Programa de Estudios y Análisis (Convocatoria 2005) de la Dirección General de Universidades del MEC. Informe técnico disponible en: <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0027.pdf> . Consultado el 24 de abril de 2008.

- LLORENT BEDMAR, V. (Dir.) (2006): *Valoración de los estudiantes universitarios sobre los servicios que les ofrecen sus respectivas universidades. Análisis y estudio comparado*. Programa de Estudios y Análisis (Convocatoria 2006) de la Dirección General de Universidades del MEC. Informe técnico disponible en: <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/repositorio/20061213064249Memoria%20Servicios%20II.pdf>. Consultado el 24 de abril de 2008.
- MEC (2006a): *La organización de las enseñanzas universitarias en España*. Documento de trabajo, 26 de septiembre de 2006. Disponible en www.mec.es
- MEC (2006b): *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster*. Documento de trabajo, 21 de diciembre de 2006. Disponible en www.mec.es
- MEC (2007): *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Disponible en: www.mec.es
- MEC (2007): *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Disponible en el enlace: <http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/2007-ensenanzas-univ-texto-rd.pdf>
- REICHERT, S. y TAUCH, C. (2005): *Trends IV European Universities. Implementing Bologna*. Brussels: European University Association.
- SANCHO SORA, A. (Coord.) (2006): *La utilización de las tutorías para la mejora de la calidad docente*. Programa de Estudios y Análisis (Convocatoria 2006) de la Dirección General de Universidades del MEC. Informe técnico disponible en: <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/repositorio/20061215102751MEMORIA%20PROYECTO%20ACCI%D3N%20TUTORIAL.pdf>. Consultado el 24 de abril de 2008.
- VIDAL, J., DÍEZ, G. y VIEIRA, M. J. (2003): Guidance services in Spanish universities. *Tertiary Education and Management*, 9(4), 267-280.
- VIEIRA, M. J. y VIDAL, J. (2006): Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 17(1), pp. 75-97.

NIVEL DE INFORMACIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SOCIAL (UNIVERSIDAD DE VIGO) SOBRE LA ADAPTACIÓN A CRÉDITOS EUROPEOS

M^a Esther Martínez Figueira

Universidad de Vigo

esthermf@uvigo.es

Área Temática: Prospectiva en Educación

RESUMEN

El alumnado de Educación Social de la Universidad de Vigo que inició sus estudios en el pasado curso escolar, participa en el proyecto piloto de implantación de ECTS en su titulación. Tal como su nombre indica, dicho proyecto procura la implantación experimental de créditos LOU a créditos europeos de manera progresiva: inicialmente en primer curso; después en primero y segundo; y el año que viene, se realizará en los tres cursos, haciendo así la implantación en la titulación completa.

En este contexto de experimentación, se presenta este trabajo que es fruto de un estudio más amplio que pretendía recoger la opinión del alumnado sobre Convergencia Europea. Particularmente en esta comunicación, se quiere conocer su nivel de información sobre la adaptación de las materias a créditos europeos.

1. INTRODUCCIÓN

Educación Social es una titulación sólo de primer ciclo cuyo plan de estudios fue aprobado por primera vez en noviembre de 1994¹, plan que se modificó según se publica en el BOE del 22 de agosto de 2000. Entre los objetivos y las competencias de la titulación, Cid (2006, 2007a, 2007b) señala que el Plan de Estudios pretende formar educadores sociales, críticos y reflexivos, comprometidos con las realidades territoriales y humanas en las que desarrollan sus prácticas pedagógicas y sociales, como agentes inductores y/o mediadores de procesos de cambio y transformación social, en los que los Derechos Humanos, el bienestar de las personas y su calidad de vida han de ser sus referentes principales para el logro de una sociedad más inclusiva, equitativa y justa. Para ello, se tratará, entre otras cosas, de:

- Capacitarlos en las competencias, estrategias, técnicas y recursos que les permitan, por ejemplo, la explicación y comprensión de los fundamentos teórico-prácticos de los procesos socioeducativos en distintos espacios y tiempos sociales, con criterios de eficacia e calidad; o la planificación y gestión de instituciones y servicios en los que se desarrollan prácticas educativo-sociales, adecuando su intervención a las características de los sujetos y colectivos sociales con los que trabajan.
- Fundamentar y promover en los estudiantes el conocimiento de los agentes, recursos y procesos que definen y/o contextualizan la profesionalización,
- Desarrollar la capacidad crítica y la responsabilidad ética en el análisis de las realidades sociales, con una concepción integral de la educación y con la perspectiva de educación a lo largo de toda la vida.

¹ Según figura en la web de la Facultad de Ciencias de la Educación (<http://webs.uvigo.es/educacion-ou/>), Educación Social es una titulación que comenzó a impartirse en el campus de Ourense de la Universidad de Vigo en el curso 1994-95. Inicialmente, formaba parte de la Facultad de Humanidades al lado de titulaciones como Geografía, Historia y Arte, Psicopedagogía y Trabajo Social; pero ya en el año 2001, dicha Facultad se escinde en dos nuevas estructuras académicas: la Facultad de Humanidades (más tarde denominada Facultad de Historia) y la Facultad de Ciencias da Educación.

2. EL PROYECTO PILOTO DE IMPLANTACIÓN DE CRÉDITOS ECTS EN EDUCACIÓN SOCIAL

Desde el curso académico 2004-2005, la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de Vigo viene desarrollando diferentes actividades que le permiten mantener una línea de trabajo activa y participativa en la adaptación de sus titulaciones a los planteamientos derivados de la Declaración de Bolonia. Algunas de estas actividades son los proyectos institucionales y las iniciativas de formación e información que se han ido poniendo en marcha². Particularmente, se destaca la implantación del *Proyecto piloto de implantación de créditos ECTS* en la titulación de Educación Social. Con éste, se inicia la experimentación: en el curso 2006-07, en todo el primer curso; en el curso 2007-08, 1º y 2º curso completos; y para 2008-09, 1º, 2º y 3º completos.

Este proyecto piloto, tal como su nombre indica, no pretende la implantación definitiva del sistema de créditos europeos sino efectuar un ensayo dirigido a mejorar la calidad de la enseñanza en esta titulación (Cid, 2006, 2007a, 2007b). De hecho, al iniciarse en la titulación, se hace necesario implicar la adaptación del profesorado y del estudiantado a una nueva cultura educativa, de la que inevitablemente surgen una serie de cambios, por ejemplo, Pérez (2007) señala:

- Cambios en la metodología docente. Se espera que el conjunto de materias de cada curso cambien de manera sustancial en forma y contenido, diferenciándose o adoptando nuevas particularidades a sus clases teóricas, a sus clases prácticas, a sus actividades académicas dirigidas e integradas por seminarios en grupos reducidos, visitas y otras actividades, tutorías personalizadas, individuales o en pequeños grupos, trabajos, etc. En resumen, la combinación de estas estrategias obliga al estudiante a distribuir su tiempo de trabajo para generar una constancia en su aprendizaje autónomo.
- Cambios en la incorporación de Nuevas Tecnologías (NNTT). La renovación de metodologías lleva consigo la intención de incorporar las NNTT en las materias

² Véase Raposo y Martínez (2008), trabajo que se presenta en este mismo Congreso.

adaptadas, dotar las aulas con recursos informáticos y audiovisuales necesarios, estimular el empleo de la red para mantener contacto directo con los estudiantes, etc.

- Cambios en la coordinación de la docencia. La falta de coordinación entre docentes de distintas materias es una realidad presente en la facultad. Siendo así, se ha tratado de minimizar este hecho por medio de reuniones de titulación, organización de actividades transversales a varias materias, establecimiento de niveles de discusión y de acuerdos, elaboración de Guías Docentes, etc.

Resumiendo, estos cambios afectan desde un principio al modo de aprender, al modo de trabajar o al modo de evaluar y, particularmente, en los cursos que están iniciados en la experimentación, dichos cambios implican una mejora para la titulación, principalmente porque hay un mayor control de las actividades y aprendizajes que se realizan o porque en la evaluación se tienen en cuenta más aspectos que el examen final (Martínez y Raposo, 2008).

En mi caso, la participación en el proyecto piloto desde sus inicios fue un acercamiento a la realidad teórica del crédito ECTS. Ésta ha coincidido con mi comienzo en la docencia universitaria y con mi primer acercamiento a la titulación de Educación Social, por lo que, además de haberme supuesto lecturas, asistencia a conferencias, jornadas, seminarios, etc.; fundamentalmente me atrevería a decir que esta participación me ha permitido tomar conciencia de dos cosas: una, la necesidad de una preparación previa para poner en práctica la experiencia del crédito europeo; y dos, poner en marcha un mecanismo de seguimiento y evaluación de los esfuerzos realizados para analizar la docencia impartida y detectar las necesidades del alumnado.

3. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

A continuación se procede a explicar el diseño seguido y las características de los estudiantes que han participado en este trabajo.

3.1. Diseño del estudio

Como se ha venido describiendo en el apartado anterior, en la actualidad, Educación Social se ve inmersa en el Proyecto piloto de implantación de créditos ECTS en primer y segundo curso; en menos de un año, la experimentación será en la totalidad de la titulación. El esfuerzo que se realiza debe ser evaluado para analizar la docencia impartida y detectar las

necesidades del alumnado y así considerar esta información para el futuro inmediato de la titulación.

En este proceso de evaluación, se considera de vital importancia el protagonismo del estudiantado en la nueva visión de la enseñanza universitaria, como centro de aprendizaje, por lo que resulta inexcusable tener en cuenta sus opiniones, el conocimiento de sus necesidades, de manera que se puedan arbitrar las medidas necesarias para facilitar su participación en las mejores condiciones posibles y se garantice su implicación en el proceso de convergencia. En base a esto, se inició un estudio encaminado a conocer, desde el punto de vista de los alumnos de toda la Facultad, cómo se percibe y se realiza la implantación de créditos ECTS en su titulación respectiva (Martínez y Raposo, 2008; Raposo y Martínez, 2008). Así, se elabora un cuestionario con 13 preguntas³, donde:

- De la 1 a la 4, recoge los datos contextuales: sexo, edad, curso y titulación.
- La 5 y 6, se refiere al nivel de información sobre convergencia europea que los alumnos poseen.
- La 7, valora la opinión general sobre el proceso de Convergencia Europea.
- La 8, se centra en los cambios que se están produciendo y si éstos suponen una mejora.
- La 9, se refiere al rol de los agentes educativos en el proceso.
- La 10 y 11, se centra en el papel que están desempeñando en este proceso las tutorías junto con las tecnologías de la información y la comunicación.
- La 12, constata en qué medida le gustaría seguir trabajando con el sistema ECTS.
- La 13, valora la experiencia en cada una de las materias en cuanto a planificación, metodología, recursos y evaluación.

A partir del estudio citado, en este trabajo se selecciona únicamente la información relativa a Educación Social de las preguntas cinco, seis y nueve, ya que el **objetivo** que se sigue es: *conocer el nivel de información que el alumnado de Educación Social tiene sobre la*

3 Cuatro de ellas están inspiradas en el instrumento utilizado en la investigación dirigida por González Sanmamed (2006) promovida por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia – ACSUG-.

adaptación de su titulación a créditos europeos. Por lo tanto, para el alcance del citado objetivo, se tratará de estudiar en el alumnado implicado en el proyecto piloto de implantación de créditos ECTS los siguientes aspectos:

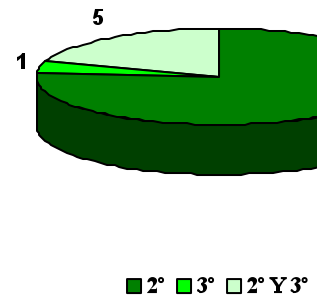
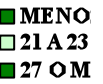
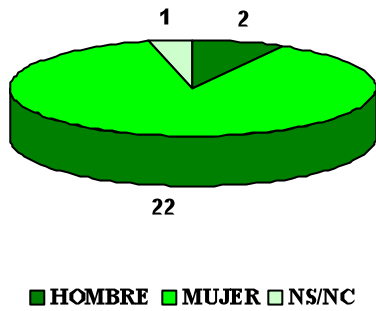
- El grado de información que tienen sobre diferentes cambios que la experimentación supone.
- El nivel de información sobre Convergencia Europea que han obtenido a través de diferentes agentes.
- La opinión sobre el papel que desempeñan diferentes agentes universitarios en la adaptación de las materias a créditos europeos.

En cuanto al formato de respuesta de las preguntas que estudiamos, en éstas se contempla una escala valorativa de tipo lickert donde, la cinco y seis cuentan con 4 alternativas (ninguna, poca, bastante y mucha); y la nueve presenta cinco opciones (muy mala, mala, regular, buena y muy buena). Y en lo que se refiere a la aplicación del instrumento, éste ha sido el primer día de clase de la materia optativa que imparto, Educación Ambiental, del segundo cuatrimestre del presente curso académico.

3.2. La muestra que ha participado

La **muestra** que ha participado estaba configurada por los estudiantes de Educación Social que cursan sus estudios en la Facultad de Ciencias de Educación del Campus de Ourense de la Universidad de Vigo durante los años académicos 2006-07 y 2007-08; pero la que ha producido datos, la configuran un total de 25 estudiantes (47.16%). Según el valor más alto de los datos contextuales, proporcionaron información en nuestro estudio de forma mayoritaria los estudiantes que:

- Son chicas (22, que suponen el 88%).
- La edad está comprendida entre los 18 y los 23 años (22 sujetos, el 88%).
- Se encuentran matriculados en 2º curso (19 participantes, el 76%).



Gráficos de 1 al 3. Datos contextuales (elaboración propia)

A continuación describimos los resultados del análisis estadístico que hemos realizado a partir de los datos obtenidos en las preguntas 5, 6 y 9 del cuestionario. Para ello, utilizamos el soporte informático SPSS versión 15.0 pues, el enorme conjunto de datos que cualquier investigación genera obliga en la actualidad al uso del medio informático para acelerar el proceso de análisis de los mismos y facilitar su interpretación. Así, se realiza un análisis descriptivo de la información recabada.

4. LOS CONOCIMIENTOS EN ECTS

A primera vista, el grado de información que el alumnado tiene sobre diferentes cambios que la experimentación supone es relativamente preocupante, pues los datos se concentran entre las alternativas de respuesta “poca” y “bastante”. Veámoslo con mayor detalle:

- Se señala que el grado de información sobre *el perfil profesional de la titulación que cursan* y *las competencias específicas de la titulación* (72%, respectivamente); *el*

Sistema Europeo de Créditos (ECTS), el aprendizaje autónomo por parte del estudiante universitario y la utilidad de las tutorías (68%, respectivamente); y la evaluación y acreditación de las titulaciones y enseñanzas (52%) es bastante con tendencia a poca.

- El grado de información sobre *los vínculos y conexiones entre la universidad y la empresa (68%), la generalización y empleo de recursos tecnológicos (64%), los entornos de aprendizaje virtual (60%), la nueva organización de las titulaciones en grados y postgrados (56%), el nuevo sistema de calificaciones numérico (56%), el aprovechamiento de las tutorías electrónicas (48%) y la movilidad y reconocimiento de estudios en el extranjero (44%) es poca con tendencia a bastante.*
- Se valora que se posee **poca información con tendencia a ninguna** en cuanto a *la puesta en marcha de un Suplemento Europeo al Título (68%).*

INFORMACIÓN SOBRE...	EDIA	NINGUNA	OCA	ASTANTE	UCHA
		(%)	(%)	(%)	(%)
El Sistema Europeo de Créditos (ECTS).	,76	(0)	(28)	7 (68)	(4)
La puesta en marcha de un Suplemento Europeo al Título.	,92	(20)	7 (68)	(12)	(0)
La evaluación y acreditación de las titulaciones y enseñanzas.	,60	(0)	1 (44)	3 (52)	(4)
La nueva organización de las titulaciones en grados y postgrados.	,48	(0)	4 (56)	0 (40)	(4)

El perfil profesional de la titulación que cursas.	,04	(0)	(12)	8 (72)	(16)
Las competencias específicas de la titulación.	,04	(0)	(12)	8 (72)	(16)
El aprendizaje autónomo por parte del estudiante universitario.	,92	(0)	(20)	7 (68)	(12)
La generalización y empleo de recursos tecnológicos.	,40	(0)	6 (64)	(32)	(4)
La utilidad de las tutorías.	,92	(0)	(20)	7 (68)	(12)
El aprovechamiento de las tutorías electrónicas.	,40	(8)	2 (48)	0 (40)	(4)
Los entornos de aprendizaje virtual.	,20	(12)	5 (60)	(24)	(4)
El nuevo sistema de calificaciones numérico.	,20	(12)	4 (56)	(32)	(0)
La movilidad y reconocimiento de estudios en el extranjero.	,48	(8)	1 (44)	0 (40)	(8)
Los vínculos y conexiones entre la universidad y la empresa.	,12	(12)	7 (68)	(16)	(4)
otra	-	(0)	(0)	(0)	(0)

Tabla 4. Información sobre EEES (elaboración propia)

Si observamos las puntuaciones medias, los tres cambios que supuso la experimentación y que presentan mayor nivel de información son los siguientes: *las competencias específicas de la titulación* (3,04), *el aprendizaje autónomo por parte del estudiante universitario* (2,92) y *la utilidad de las tutorías* (2,92). Los tres que presentan menores cotas de información son aquellos que se refieren a *los entornos de aprendizaje virtual* (2,2), a *los vínculos y conexiones entre la universidad y la empresa* (2,12) y a *la puesta en marcha del Suplemento Europeo al Título* (1,92).

Los resultados obtenidos con el alumnado de Educación Social no difieren en gran medida de los presentados por González (2006), donde también resaltaba su preocupación porque los estudiantes aún poseen lagunas informativas sobre EEES. En nuestro contexto de estudio se incrementa dicha preocupación porque el grupo que responde se inició en la experimentación el curso pasado, momento en que también comenzaba la experimentación en la titulación.

5. EL PAPEL QUE DESEMPEÑAN LOS QUE INFORMAN

Para conocer el nivel de información sobre Convergencia Europea que han obtenido a través de diferentes agentes informativos, se les ha pedido que hicieran una valoración según su experiencia. Así, ésta vuelve a ser preocupante pues se han posicionado mayoritariamente sobre la opción “poca” aunque oscilando entre las restantes alternativas de respuesta. Veámoslo con mayor detalle desde una visión más optimista hacia la más negativa:

- El nivel de información sobre Convergencia Europea que el alumnado ha obtenido en *el acto de bienvenida/inauguración del curso escolar* (52%), *a través de la documentación facilitada por el profesorado* (40%) y en *la participación en experiencias piloto de implantación de la convergencia europea* (36%) es **bastante con tendencia a poco**.
- Por su contra, el nivel de información sobre la experimentación que se ha obtenido a través de *la web de la facultad* (60%) y *a través de conversaciones informales* (52%) se reconoce que es **poco con tendencia a bastante**.
- *Los folletos informativos* (60%) y *la búsqueda en Internet* por parte del propio alumnado (48%) ha generado **poca con tendencia a ninguna** información.

- El 52 % de los estudiantes reconocen que *las indagaciones realizadas por su propia cuenta* les han aportado **ninguna con tendencia a poca información**.
- Un 32 % de los encuestados señalan que *el haber participado en cursos y jornadas* les ha proporcionado **ninguna, poca y bastante** información, respectivamente, sobre los planteamientos derivados de la Declaración de Bolonia.

		NINGUNA	Poca	BASTANTE	MUCHA
INFORMACIÓN SOBRE CONVERGENCIA EUROPEA A TRAVÉS DE...	EDIA	(%)	(%)	(%)	(%)
En el acto de bienvenida/inauguración del curso escolar.	,48	(4)	1 (44)	3 (52)	(0)
través de la web de la facultad.	,24	(8)	5 (60)	8 (32)	(0)
través de la documentación facilitada por el profesorado. En la materia: _____	,62	(4)	(32)	0 (40)	(8)
participé en experiencias piloto de implantación de la convergencia europea.	,40	(20)	(32)	(36)	(12)
través de conversaciones informales.	,32	(16)	3 (52)	(16)	(16)
través de folletos informativos.	,04	(20)	5 (60)	(16)	(4)
hasta en Internet.	,80	(36)	2 (48)	(16)	(0)
participé en cursos y jornadas.	,08	(32)	(32)	(32)	(4)

ndagué por mi cuenta.	,64	3 (52)	(32)	(16)	(0)
tra	-	(0)	(0)	(0)	(0)

Tabla 5. Información sobre Convergencia Europea a través de diferentes vías (elaboración propia)

Resulta interesante conocer la vía de acceso a la información. Observando las puntuaciones medias, se confirma que, aunque *la documentación facilitada por el profesorado*(2,62) o *el acto de bienvenida/inauguración del curso escolar* (2,48) son las dos formas de acceso a la información ECTS con más éxito, no podemos obviar que *la búsqueda en Internet* (1,8) o *la indagación por su propia cuenta* (1,64) son los dos factores por los que les llega al alumnado menos información.

6. EL PAPEL QUE DESEMPEÑAN LOS QUE PARTICIPAN

La opinión sobre el papel que desempeñan diferentes agentes universitarios en la adaptación de las materias a créditos europeos es relativamente aceptable. La mayoría de las respuestas se ubican en torno a la opción “buena” pero no podemos obviar la ausencia de respuesta en la alternativa “muy buena” como también en la opción “mala” y “muy mala”.

Así, el papel que desempeña el *personal de bibliotecas* (76%), el *profesorado del curso* (72%), el *alumnado y el equipo decanal* (64%, respectivamente) y el *personal de conserjería* (60%) en el proyecto piloto de adaptación de créditos ECTS es **bueno**, según su experiencia en estos dos años. En cambio, el que viene desempeñando el *personal de las aulas de informáticas* (48%) es valorado como **regular**.

--	--	--	--	--

ROBRE EL PAPEL QUE DESEMPEÑA...	EDIA	UY MALA	ALA	EGULAR	UENA	UY BUENA
		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
quipo decanal.	,75	(4)	(0)	(20)	6 (64)	(8)
rofesorado del curso.	,71	(0)	(4)	(20)	8 (72)	(0)
lumnado.	,92	(0)	(0)	(20)	6 (64)	(0)
ersonal de conserjería.	,63	(0)	(0)	(36)	5 (60)	(0)
ersonal de las aulas informáticas.	,08	(8)	(8)	2 (48)	(32)	(0)
ersonal de bibliotecas.	,79	(0)	(0)	(20)	9 (76)	(0)
tra	-	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)

Tabla 6. Información sobre el papel que desempeñan determinados agentes (elaboración propia)

A modo de resumen, observando las puntuaciones medias del papel desempeñado por los agentes implicados, se constata que *el alumnado* (3,92) y *el personal de bibliotecas* (3,79) son los dos agentes que más se implican en el proceso mientras que *el personal de las aulas informáticas* (3,08) así como *el de consejería* (3,63) son los que reciben peor valoración.

7. PRIMERAS CONCLUSIONES

El proceso de experimentación del que participa el alumnado de Educación Social en estos dos años de vida universitaria no está exento de mejoras. Por ello, el estudio realizado sobre la experiencia ha ofrecido información interesante y positiva para permitir un mayor acercamiento al alumnado y pensar en respuestas para las necesidades sentidas.

La necesidad de pensar en mecanismos pertinentes para informar y formar a los estudiantes sobre las características del EEES se pone de manifiesto al constatar sus necesidades informativas sobre diferentes aspectos relacionados con esta temática (González, 2006). Por ello, a la vista de los datos comentados, se hace necesario llevar a cabo acciones que les facilite mayor **información** sobre ECTS, sobre todo en aquellos aspectos en los que han reconocido que poseen poca. Dichas acciones estarán encaminadas a que el alumnado comprenda:

- La vinculación entre el proceso de formación con la adquisición de competencias que permitirán la actuación en un contexto dado.
- Las posibilidades que ofrecen las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) para el desarrollo de sus tareas y como no, para el alcance de competencias instrumentales y específicas, promoviendo un aprendizaje más autónomo.
- Las potencialidades de los recursos tecnológicos para el apoyo de la enseñanza no presencial.
- Los cambios de carácter legal y administrativo que afectan a la nueva reestructuración de las titulaciones en los niveles de grado y postgrado.
- La unidad de valoración de las enseñanzas que cuantifique los resultados del aprendizaje, es decir, el conjunto de competencias que el alumnado deberá alcanzar al término de sus estudios.
- La revalorización de la acción tutorial recuperando la idea de guía y atención continua y personalizada del alumnado
- La transparencia del proceso de aprendizaje para ser reconocida en cuanto a su nivel, calidad y formación recibida en cualquier universidad europea.

Pero no sólo hay que pensar en las acciones formativas a llevar a cabo sino también reconocer las **vías de acceso** a dicha información. Los encuestados destacaban el acto de bienvenida/inauguración del curso escolar, la documentación facilitada por el profesorado o su participación en experiencias piloto de implantación de la convergencia europea. Siendo así, se cree necesario potenciar aún más estas vías dado que son las que mayor impacto causan. Pero tampoco podemos olvidarnos ni dejar de mejorar la web de la facultad, ya que se reconoce su bajo potencial informativo; así como también obviar la poca iniciativa de autobúsqueda por parte del alumnado ni que en sus conversaciones no se denote cierta preocupación por la temática que nos ocupa.

Estos datos nos llevarían a pensar en un desinterés por parte del alumnado por el proceso de convergencia y sus implicaciones pero, paradójicamente, al opinar sobre el papel que diferentes **agentes** de la facultad vienen desempeñando (alumnado, equipo decanal, personal de bibliotecas,...) y al reconocer unánimemente su alta participación, esto denota cierto interés y preocupación por conocer las características del Espacio Europeo y sus incidencias. Al mismo tiempo, suscita una reflexión sobre la necesidad de que las autoridades académicas hagan un mayor esfuerzo en la medida de, por ejemplo, dinamizar a otros agentes (personal de aulas de informáticas o de conserjería).

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CID, X.M. (coord.) (2006): *Una Educación Social en perspectiva europea I. O proxecto piloto para a implantación do sistema de créditos ECTS en primeiro curso de Educación Social*. Santiago de Compostela: Tórculo. 1ª edición.

CID, X.M. (coord.) (2007a): *Unha Educación Social en perspectiva europea I. O proxecto piloto para a implantación do sistema de créditos ECTS en primeiro curso de Educación Social*. Santiago de Compostela: Tórculo. 2ª edición.

CID, X.M. (coord.) (2007b): *Unha Educación Social en perspectiva europea II. O proxecto piloto para a implantación do sistema de créditos ECTS en segundo curso de Educación Social*. Santiago de Compostela: Tórculo.

GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2006) (dir.): *O EEES: perspectiva do alumnado das universidades galegas*, Santiago de Compostela: ACSUG.

MARTÍNEZ FIGUEIRA, M.E. y RAPOSO RIVAS, M. (2008): *El EEES en las aulas: opinión del alumnado implicado en la experimentación*. Comunicación presentada al I Congreso Internacional Nuevas Bases para el Diseño de los Planes de Estudio en el EEES y su Incidencia en el Sistema Educativo, Madrid: UNED, abril 2008.

PÉREZ ENRÍQUEZ, M.E. (2007): *Proxecto piloto de implantación de ECTS no primeiro curso de Educación Social, a experiencia de unha materia*. Comunicación presentada a las II Xornadas de Innovación Educativa, Vigo: Universidad de Vigo, diciembre 2007.

RAPOSO RIVAS, M. y MARTÍNEZ FIGUEIRA, M.E. (2008): *Luces y sombras en la experimentación de créditos ECTS*. Comunicación presentada al Congreso Internacional, comunicación, calidad, interculturalidad y prospectiva en educación, León: Universidad de León, mayo 2008.

EDUCACIÓN MEDIANTE LA RECREACIÓN. “MODELO TEÓRICO PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS EDUCACIONALES”

Autora: Grisell Bolívar Montoya

Universidad Pedagógica Experimental “Libertador”. Maracay Venezuela
atilanoli@cantv.net

Área Temática: Prospectiva en Educación

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Mediante la Recreación coadyuva al alcance del cambio y la transformación social, entendido esto como las modificaciones en los patrones de vida de la población, al propiciar actividades en procura de una educación útil e integral, cuyos actores participan en forma activa y decidida. En este sentido, La Educación Mediante la Recreación se enmarca en principios filosóficos que constituyen vehículos propicios para el logro de los objetivos educacionales. Así, cuando la educación en cualquiera de sus niveles, utiliza diferentes medios recreativos procura con mayor facilidad la adquisición de conocimientos útiles para la convivencia social en términos de libertad, entendida ésta como la posibilidad del ser de expresarse, manifestar opiniones, ideas, en el marco de una vida en democracia.

En el mismo orden de ideas, puede decirse que el proceso de integración como principio filosófico, coexiste con la sociabilización y la compenetración entre personas en el propósito de fomentar la responsabilidad y el aprender a convivir e interactuar sobre la base del respeto mutuo circunscrito en la valoración de las ideas y las diversas opiniones.

Del mismo modo, La educación mediante la recreación, se orienta hacia la internalización de la justicia, entendida como el acatamiento de los deberes y derechos consagrados en la Carta Magna; es decir, la recreación se erige como el medio idóneo para alcanzar la valoración de la vida, el respeto, el amor y el progreso del país, sin discriminación alguna.

Así mismo, se fomenta la reflexión y la contemplación como base de la salud integral a través de la dignificación del ser. Bajo esta concepción se programa y se planifica la recreación de modo tal que el derecho a estar libre y exento de todo daño, peligro o riesgo

constituya la base de la acción educativa fundada en la disciplina, principio que conduce al trabajo organizado, respetando las normas y las reglas establecidas.

Otro principio que justifica la recreación como medio para los fines educativos, es por un lado, el desarrollo autónomo, para lo cual se estimula la conciencia de los individuos y se inician en la comprensión del mundo a través de objetivos educacionales recreativos.

Por otro lado, la creatividad que del mismo modo propicia ambientes que estimulan en el individuo el desarrollo de sus potencialidades educativas y personales.

Por consiguiente, se pretende incorporar en el individuo en formación el principio de la responsabilidad, con miras a convertirlo en un ser capaz de hacer las cosas de manera sistemática, con plena conciencia de lo que está haciendo y capaz de asumir compromisos laborales.

Con respecto a los fines y objetivos de la Educación Mediante la Recreación se entiende que están dirigidos al fomento de la motivación de los ciudadanos hacia la participación en actividades recreativas, cuya característica principal es la promoción de actividades significativas para el quehacer cultural fundado en el buen uso del tiempo libre y de la creatividad con miras a la preservación del acervo cultural.

El fomento de actividades en donde se aprenda a convivir, amar y tolerar, permite el rescate de la recreación para el logro de un ciudadano sano en mente y cuerpo, capaz de proteger el medio ambiente para llevar una vida útil para sí y para los demás, de donde se infieren los fines y objetivos orientados hacia el aprovechamiento del tiempo libre a favor de la salud integral.

Otros fines se encaminan hacia la satisfacción de las necesidades humanas, para lo cual la recreación favorece el disfrute de actividades físicas y promueve la valoración de la salud corporal y mental de los recursos humanos del país, en la búsqueda de la dignificación del ser a través del conocer, hacer y convivir; de este modo la formación integral de los ciudadanos atiende al fomento de la educación basada en actitudes valorativas, lo que induce a pensar que se educa para la vida y la convivencia.

Igualmente, los fines y objetivos de la Educación Mediante la Recreación en términos holísticos y creativos proponen el fomento de los valores hacia la patria, el respeto a la sociedad, el ambiente y el acervo histórico – cultural. Esto significa que el proceso

educativo propuesto por la recreación fortalece la formación integral; para ello tiende hacia la consolidación de los valores fundamentales, tanto nacionales como universales.

Finalmente, los fines y objetivos que pretende lograr la Educación Mediante la Recreación involucran la adquisición de destrezas y habilidades como resultado del aprendizaje significativo, útil y pertinente a la realidad educativa del país.

Por estas razones, los docentes al emprender una Educación Mediante la Recreación deben basarse en los fundamentos implícitos en los Programas. Al poner en práctica esta dimensión educativa, la labor del docente debe dirigirse hacia la formación integral, donde se alcancen objetivos educativos a través de la recreación, el docente deberá orientar su trabajo hacia el desarrollo de la persona sin la búsqueda del mejor como única función, sino más bien en cómo se puede contribuir a equilibrar las limitaciones y potenciar las virtudes de todos y cada uno de los alumnos y alumnas inmersos en el nivel básico, es educar a través de una actividad recreativa para el logro de objetivos inmersos en la enseñanza fundamentada en la Educación Bolivariana.

Las normas relativas a la recreación como medio educativo enmarcarán acciones de enseñanza aprendizaje y contenidos basados en la internalización de valores humanos, culturales y científicos sin obviar la regulación de acciones recreativas inherentes a lo folclórico, lo social y lo histórico. También en lo normativo se contemplará la selección de contenidos en función de los intereses y necesidades de los ciudadanos desde el punto de vista de la salud.

Por lo tanto, es esencial considerar y tomar en cuenta la normativa legal educativa representada en las diversas leyes, decretos y resoluciones que indudablemente atienden a la manera de abordar el proceso de socialización como dimensión para el convivir, los problemas de salubridad de la comunidad. Lo que se pretende es normar las pautas de una Educación Mediante la Recreación que permita afrontar, analizar y solucionar problemas comunes. Para ello se requiere fortalecer las comunidades a partir de una formación integral que incluya la recreación como medio idóneo de crecimiento y formación cultural.

Sin duda, el medio social ofrece un sinnúmero de situaciones de carácter negativo como: la delincuencia, juegos ilícitos, el consumo de droga, alcohol u otros narcóticos que interfieren directamente en la buena formación de los ciudadanos, por lo tanto, se busca que el nivel básico educativo incorpore en sus programas, objetivos de tipo recreacional, orientados a la utilización de la recreación como medio para la formación ciudadana, la

integración de la familia, definida como el grupo de personas significativas para los educandos. Utilizando diversas estrategias y recursos con el propósito de orientar al educando acerca de los peligros implícitos de las situaciones de carácter negativo antes mencionadas, y concienciar sobre las causas y consecuencias de las misma.

Por ello, debe ser una norma universalmente aceptada que en las instituciones educativas se fomente la educación mediante la recreación, tomando en cuenta las necesidades, intereses y prioridades de los estudiantes y los habitantes que residen en las comunidades adyacentes a la escuela.

Del mismo modo, se deberá considerar el diseño y ejecución de programas recreativos que procuren la participación de los ciudadanos para que en forma mancomunada, aprendan a resolver sus problemas sociales que se presentan en su comunidad. En ellos, se ejecutarían acciones a favor del bienestar físico y mental de las personas, definiendo políticas socio-económicas por parte de organismos promotores de la salud, conjuntamente con las instituciones educativas, asumiendo posiciones claras respecto a la necesidad de realizar cambios educativos para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

La ponencia presenta un modelo teórico conceptual de la Educación Mediante la Recreación, donde se concibe como la práctica activa y pasiva de las actividades de la recreación, impartida generalmente por hombres y mujeres profesionalmente preparados para esta tarea y propiciar el cambio, la transformación social, también para canalizar el aprendizaje significativo y útil para la convivencia en sociedad. Es decir, las actividades recreativas que se desarrollan generalmente en escuelas e instituciones contribuyen notablemente al logro de los aprendizajes. Esta dimensión recreativa, cuyos cimientos se construyen primariamente en el nivel educativo básico, permite al educando obtener las herramientas fundamentales para desenvolverse en su medio social y para realizar estudios futuros.

Igualmente, el modelo debe atender a los lineamientos de tipo normativo que se inscriben en el ordenamiento jurídico nacional, de donde se desprenden normas y reglamentos inherentes a la forma de administrar la recreación como recurso, como medio al servicio de la educación, por lo cual se ajustará a los Programas Oficiales del Ministerio de Educación y Deportes donde se perfila la visión y la misión de la educación venezolana, sobre la base de principios, fines y fundamentos de carácter sociológico, psicológico, axiológico y pedagógico.

En este sentido, las acciones que se realicen durante el proceso educativo a través de la Educación Mediante la Recreación deben tener como norte la formación para la vida, por lo que es preciso enseñar para que se capten conocimientos útiles, lo cual es posible si se promueven y ejecutan proyectos relacionados con la salud integral y la recreación, si se incorporan áreas o asignaturas conectadas con el contexto sociocultural de la globalización; si se realizan talleres, encuentros, charlas y otras actividades que canalicen información sobre los problemas que aquejan a la sociedad.

Así mismo, en un contexto más específico, las acciones estarán centradas en alumnos y docentes, toda vez que se pida a los primeros expresar su sentir respecto a recreación, comunicación, relaciones interpersonales fomentando su espíritu crítico acerca de la importancia de formarse para la vida, y a los segundos promover la ambientación de aulas respecto a educación y recreación; concientizar sobre los peligros de las drogas, la delincuencia y las enfermedades de transmisión sexual; presentar una visión global de la recreación.

Otras acciones específicas en el nivel micro de la educación estarán dirigidas a educar en los valores relativos a la participación de los educandos como ciudadanos útiles, para lo cual se propiciará el debate y la discusión orientada hacia la formación ciudadana, incluyendo temas como democracia, participación, fortalecimiento del ser y la promoción del acervo cultural e histórico.

En este orden de ideas, los aspectos teóricos que fundamentan la Educación Mediante la Recreación especifican la importancia de recurrir a estrategias altamente recreativas para fomentar el logro de objetivos educativos y a la vez contribuir a que haya más integración entre la escuela y la comunidad.

2. ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO

El estudio se centró bajo el enfoque epistemológico vivencial-interpretativo-fenomenológico. Con esta orientación epistemológica, se constituyeron explicaciones que procuraron dilucidar la inteligibilidad de las acciones humanas, clarificando el pensamiento que los informa y situándolo en el contexto de las normas sociales y la comprensión de las formas de vida dentro de los cuales ocurren. En este caso el objetivo no es ofrecer explicaciones causales de la vida humana, sino profundizar y generalizar el

conocimiento de vida, de por qué la existencia social se percibe y experimenta tal como ocurre (Carr y Kemmis, 1998).

Se asume en este enfoque que las acciones y procesos no tienen un significado en sí mismos. Éste lo da el actor y lo capta el observador. De aquí la necesidad de recolectar datos ubicados en su contexto y la importancia de recurrir a una técnica hermenéutica para interpretarlos, ya que su significado permanecería oculto ante un análisis solamente positivista-cuantitativo.

En enfoque teórico-metodológico que se adoptó incluye la condición expuesta por Kemmis (1998), quien expone:

“Aceptando el argumento interpretativo de que la investigación en educación, debe captar los significados que las políticas educativas tienen para aquellos que las ejecutan, argumentamos que un enfoque adecuado a la teoría e investigación educativa debe aceptar la necesidad de emplear las categorías interpretativas de los maestros, o más bien de todos los participantes en la acción educativa a ser comprendida o teorizada, es decir, maestros, estudiantes, administradores y otros ... Un enfoque adecuado a la teoría educativa es que debe proporcionar los modos de distinguir entre interpretaciones ideológicamente distorsionadas y aquellas que no lo son. Tiene que proveer algún punto de vista sobre cómo superar una autocomprensión distorsionada” (pp. 145-150).

Como se puede observar es el significado dado mediante la interpretación el que determina la acción del actor. Esto es confirmado por Schartz y Jacobs (1984), al plantear que “estos significados se manejan y modifican por medio de un proceso de interpretación que utilizan las personas al tratar con las cosas que encuentran” (p. 47).

Los citados autores recomiendan que el investigador analítico de alguna manera deba colocarse en el lugar de la persona investigada, ya que solamente comprendiendo su subjetividad e interactuando con él puede explicar su acción social.

Para efectos de esta investigación se asumió la metodología cualitativa, la cual rompe con los esquemas paradigmáticos tradicionales, donde abre las puertas a una nueva concepción en la investigación, ya que permite la participación de los actores sociales involucrados con el objeto de estudio y en la ejecución de nuevos proyectos que ayuden a fortalecer este nuevo paradigma. En tal sentido, Sánchez (2000), expresa:

“La realidad es versionada o construida a partir de los intercambios subjetivos que se realizan entre las personas, intercambios que se producen a partir de los recursos

lingüísticos... y por eso se interesa en comprender los contenidos de las construcciones y los procesos sociales mediante los cuales se hayan a tales construcciones” (p. 1).

Esta investigación abordó el estudio de la construcción social de la realidad elaborada por los sujetos en sus actos léxicos y verbales (individuales o colectivos), dada la reflexibilidad consustancial a las prácticas discursivas. Esta metodología hace del discurso hablado la vía de acceso al objeto de su análisis e interpretación, donde el sujeto actúa y al reportar la acción también está actuando.

Una de las primeras decisiones que tomó el investigador fue la de observar al objeto o sujeto de estudio. Aunque no se pudo observar la realidad por completo, se observó una parte de ella y con base en esto se realizó un proceso selectivo por el cual se pudo realizar el estudio de un hecho determinado. En esta investigación cualitativa, la selección de los informantes la hizo el propio investigador según el grado de probabilidad de aceptación de estos informantes.

Como teoría para apoyar el método de investigación cualitativa se asumió la Teoría de la Acción de Parsons y Shils (1982). Esta teoría contiene un esquema conceptual apropiado para estudiar la acción humana a través de la observación de la conducta, se aplica a cualquier segmento o esfera total de la acción y a cualquier proceso de acción de un organismo complejo.

Otros elementos del enfoque epistemológico adaptado en este estudio provienen de la etnometodología que de acuerdo a Garfinkel (citado por Ruíz e Ispizua, 1989), estos estudios: “... intentan tratar actividades prácticas,... como tema de estudio empírico, prestando atención a las actividades más comunes de la vida cotidiana” (p. 11). Este enfoque parte de la doble distinción del origen del conocimiento, el sentido común de los actores y la interpretación del científico-investigador, es decir, las reglas y normas que establecen la formación del conocimiento. De acuerdo a Sosa (1997), la etnometodología busca investigar los significados y métodos que los actores emplean para dar sentido a sus acciones y para actuar en la vida cotidiana.

Es a través de relatos y documentos producidos por los actores, entrevistas y conversaciones como se lograron los datos, informaciones de la acción y de la interacción, particularmente si se asume que cuando se relata (en forma escrita u oral) se actúa también. De igual modo, para el desarrollo sistemático de la investigación se utilizó el método etnográfico que según Martínez (1998). La etnografía permitió la flexibilidad y apertura que otorga su orientación naturalista y fenomenológica e intenta construir una imagen lo más

realista posible del grupo o de las situaciones y acciones estudiadas en el grupo. En este sentido, se buscó captar los significados que los actores asignan a sus acciones educativas y descubrir la estructura interna particular.

El contexto del estudio se realizó en las escuelas Escuela Integral Bolivariana “Gregoria Díaz”, institución educativa que depende del Ministerio de Educación; la Escuela Básica Estatal “Trino Celis Ríos”, dependiente por la Gobernación del Estado Aragua. Ambas instituciones están ubicadas en el Municipio Girardot. También se tomaron en cuenta a las comunidades mediante la captación de los Promotores Deportivos Recreativos del Barrio Los Olivos Nuevos y la Urbanización El Hipódromo. Ambas comunidades están ubicadas en el Municipio Girardot del Estado Aragua. En cuanto a los informantes del estudio, estos fueron 10 docentes por cada escuela (20 docentes) y 10 promotores por cada comunidad (20 promotores), para dar un total de 40 informantes.

Para dicha selección, se tomaron como casos de estudio de la población de docentes y promotores una muestra cualitativa considerada como informantes claves por su experiencia y conocimientos. Para detallar los actores que conformaron el estudio se siguieron las recomendaciones de Guba y Lincoln (1989), quienes señalan que se debe: (1) Identificar los elementos iniciales que conformarán la muestra de acuerdo a sus características básicas. (2) Promover de forma natural y ordenada la muestra. (3) Ajustar continuamente la muestra. (4) Presentación puntual de los informes

Los criterios reseñados permitieron garantizar que los sujetos observados y que conformaron la referida muestra, reunieran las características básicas de la población y pudieran ser informantes claves de las acciones que realizan conjuntamente con el resto de los sujetos en el contexto espacio temporal de todo el grupo o de las escuelas y comunidades.

En cuanto a las dimensiones del estudio estas se delinearon según lo siguiente:

- Teoría Explícita Institucional de la educación mediante la recreación en la Escuela y la Comunidad.
- Acciones de Educación para Recreación en Escuelas Básicas y Comunidades.
- Teoría Implícita de los Actores: Docentes y Promotores (Deportivos – Recreativos) en las Escuelas Básicas y Comunidades Locales.

	DIMENSIÓN	CATEGORÍAS
A:	Teoría Explícita de la educación mediante la recreación	a. Educación para la Recreación - Principios - Fines u Objetivos - Conceptos - Normas - Acciones de Planificación
B:	Acciones de Educación para la Recreación.	Acciones de Planificación: a. Educación para la Recreación - Acciones de Ejecución: c. Ejecución de Educación para la Recreación.
C:	Teoría Implícita de las Acciones de los Actores:	a. Educación para la Recreación - Principios - Fines u Objetivos - Conceptos - Normas - Orientaciones - Significados c. Impacto Social de la Educación para la Recreación - Integración de la comunidad - Control Social - Promoción de la Salud

Cuadro 1. Dimensiones de estudio

Para obtener la información y medir las dimensiones de estudio, se aplicaron dos (2) instrumentos a la muestra cualitativa. Esta recolección de datos se hizo a través de una entrevista en profundidad y una Guía para recoger las narraciones aportadas por los actores. El primer y segundo instrumento fue aplicado a todos los actores (Docentes y Promotores Deportivos Recreativos), como se observa en el siguiente cuadro:

INSTRUMENTO	DOCENTES	PROMOTORES
ENTREVISTA	10	10
NARRACIONES	10	10
TOTAL	20	20

Cuadro N° 2 Aplicación de los Instrumentos a Informantes Claves

La Entrevista en Profundidad se llevó a cabo en forma libre, abierta con preguntas de la dinámica educativa objeto de estudio. Los actores aportaron las experiencias que permitieron profundizar sobre la realidad circundante en las acciones educativas y sobre todo, los aspectos teóricos circunscritos en las mismas, que dieron para diferentes tópicos, algunos previstos en la Guía de Entrevista y otros imprevistos que surgieron de la dinámica de la dinámica de las entrevistas en profundidad.

Para la redacción del instrumento se recurrió a la Literatura Especializada referida a la Teoría de la Acción (Dimensiones y Categorías) y a la literatura, antecedentes y acciones relacionados con la Educación para la Recreación. Estos permitieron recolectar los tópicos

iniciales para dar apertura a las entrevistas. Las entrevistas se realizaron en las Escuelas Básicas y Comunidades seleccionadas que son los escenarios, donde se percibió la realidad de esta acción educativa.

La redacción de las Narraciones se solicitó en los escenarios antes mencionados. Ésta permitió recoger las experiencias educativas de todos los actores involucrados en la muestra. Éstos expresaron libremente sus opiniones con un discurso sencillo y práctico, que permitió concebir las posturas teóricas del proceso de enseñanza que viven en relación con la recreación.

3. INTERPRETACIÓN DE LA TEORÍA IMPLÍCITA DE LA ACCIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIANTE LA RECREACIÓN

El modelo es una síntesis del análisis interpretativo realizado a los discursos establecidos en la Teoría Implícita Emergente de la Acción reportada por los actores sujetos de estudio.

La estructura de la acción extraída de los discursos teóricos y prácticos de los actores evidencia que los mismos tienen enfoques teóricos limitados y sectoriales que hacen lograr objetivos en forma parcial sobre la educación mediante la recreación. Es necesario acotar que existen sesgos en tomo a los principios de orden, fines u objetivos, conceptos y normas de valor que fundamentan las acciones educativas enmarcadas en esta investigación.

Estas características de la Teoría Implícita afectan el proceso de aprendizaje de la recreación tutelado por docentes y promotores, por lo que el conocimiento obtenido sobre la teoría en uso por los actores. Se analizó en contraste comparativo con los postulados expuestos en la Teoría Explícita, en los documentos y programas oficiales que definen la recreación y la educación en esta área de la educación integral.

El modelo que se presenta tiene como objeto mostrar los elementos que se circunscriben en tomo a la importancia de la Teoría de la Acción en las escuelas y comunidades para orientaron una educación para la recreación. En él suponen que se deben conocer los fundamentos teóricos en que se soporta la educación recreativa en la educación básica en el Sistema Educativo Venezolano, para que las acciones estén basadas en una planificación centrada en principios de orden, fines u objetivos, conceptos y normas de valor. Esto permitiría la función de la recreación como objetos no sociales que orientan la acción y

las estrategias a poner en práctica, donde se imparte la educación recreativa y las expectativas, necesidades e intereses de los estudiantes sean los objetos sociales de orientación de la acción.

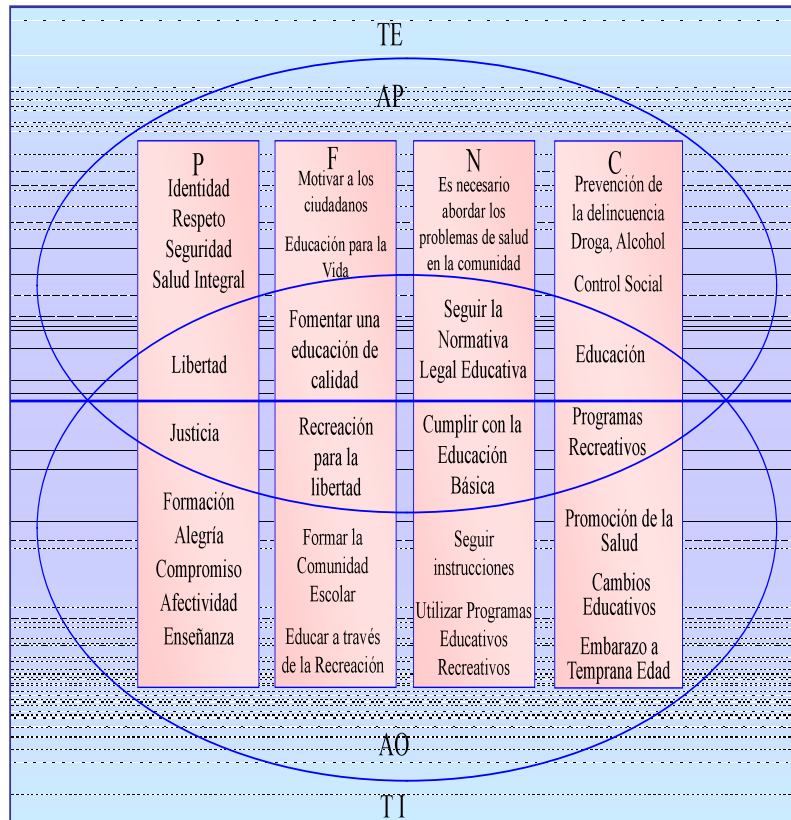
En los principios de orden, fines u objetivos, conceptos y normas de valor implícitas, los docentes y promotores implican la teoría de su acción con otras teorías relacionadas con la acción social, como es la Teoría Humanista. Ésta es una corriente que explica la importancia de sustentar el desarrollo humano. Igualmente, canalizar las potencialidades y oportunidades que el hombre tiene en la sociedad, aunque se orienta la acción hacia el uso del tiempo libre per se, sin otros objetivos educativos.

La teoría implícita de los actores utiliza la recreación de los individuos, respecto a la oportunidad de experimentar entusiasmo, alegría, ser participativos, autonomía y experiencias grupales. Sin embargo, mediante el uso de la recreación en el logro de objetivos de orden axiológico, ecológico, comportamental, moral, sexualidad responsable, ciudadanía y democracia. Tampoco los principios de orden, fines u objetivos, conceptos y normas de valor que conforman aspectos de la Teoría Implícita que sustenta y emerge de la acción. Se extraen estos componentes como objetos no sociales que orientaron la acción hacia cómo deben recrearse (Educación mediante la Recreación). Ahora bien, con base en los principios de orden, fines u objetivos, conceptos y normas de valor implícitas en la acción, los sujetos tienen la potencialidad, según la Teoría de la Psicología Social, por medio de la recreación de lograr el entendimiento del individuo como ser social y su interrelación consigo mismo y con los demás. La participación en actividades como el juego, puede conllevar a estudiar la conducta del hombre desde su dimensión axiológica y educativa, así como también su acción social y creativa del niño (Rogers, 1995).

El conocimiento de la Teoría Implícita de los actores (docentes y promotores) en la acción de la educación recreativa en la modalidad de Educación mediante la Recreación, contribuyó con el aumento del saber sobre la labor en este campo de la acción educativa y cultural de la sociedad venezolana.

Estos aportes teóricos pueden ser discutidos y considerados en la actualización de docentes y promotores, así como en la planificación, ejecución y evaluación de la educación en el área de la recreación y su alcance en la integración escuela - comunidad, control social y prevención de la salud. A continuación el modelo interpretativo de la teoría implícita.(ver grafico 1).

**MODELO ANALÍTICO-INTERPRETATIVO
DE LA EDUCACIÓN MEDIANTE LA RECREACIÓN**



TE: Teoría Explícita, AP: Acciones Pautadas, P: Principios, C: Conceptos, N: Normas, F: Fines u Objetivos, TI: Teoría Implícita, AO: Acción Observada, DO: Documentos Oficiales

Gráfico 1. Modelo Gráficamente Expresado

4. PRINCIPALES HALLAZGOS

El análisis interpretativo fue realizado en torno a la teoría en que se circunscribe al proceso de la recreación, basado en los parámetros de los documentos oficiales referidos a la educación en el área de la Educación Física, Deportes y Recreación en Venezuela, específicamente en las concepciones teóricas explícitas de la Educación para la Recreación. En esta investigación están incluidos en el Currículo Básico Nacional, Programas de Educación Básica y Programas de Recreación. Estos fueron la orientación educativa emanada de las políticas educativas del Ministerio de Educación Cultura y Deportes.

Las acciones que definieron ciertas características de la educación recreativa, reflejaron la presencia de algunos fines y objetivos pautados por la Educación Básica. Pero hay ausencia de elementos propios del aprendizaje significativo, enfoque que caracteriza el actual proceso del nivel básico educativo. De igual modo, no se orientan actividades creativas, así mismo las acciones relacionadas con las estrategias evidencian el trabajo en grupos. No

obstante, no hay criterios para la organización de eventos especiales, ni educativos, ni recreativos. Tampoco no se evidencian estrategias específicas para poner en práctica las acciones innovadoras y creativas. Del mismo modo, la metodología es rutinaria, mecánica, por lo que no se pueden conocer tipos, clasificación, finalidad de las estrategias de aprendizaje en la recreación con fines educativos, sociales de integración escuela-comunidad, control social y prevención salud.

Se aprecia poca comunicación entre los actores del hecho educativo y comunitario, no hay un liderazgo definido. La motivación es muy poca, se intentan tomar decisiones, pero los acuerdos no progresan.

Se observó que en relación a los recursos humanos no hay muchos especialistas en materia de recreación, ni orientación de los docentes y promotores deportivos recreativos hacia una Educación para la Recreación. Las acciones observadas también reflejaron que existe mayor dedicación de tiempo y concentración en el cumplimiento de los objetivos pautados en los programas oficiales y el afianzamiento al respeto y el orden, lo que se aleja a los principios de una Educación para la Recreación. Igualmente se evidencia que no hay coordinación en la planificación de actividades extra cátedra recreativas entre en los docentes y los promotores deportivos recreativos lo que constituye que no hay una orientación hacia la integración escuela –comunidad. Todos estos aspectos concluyentes permitieron señalar entonces que a pesar de que los docentes y promotores asumen la existencia de una Teoría Explícita que soporta los programas oficiales, se evidenció en la acción ausencia de estas concepciones teóricas. Por lo tanto, no existe el aprendizaje significativo que permitiría que los educandos obtuvieran una educación recreativa, donde el conocimiento se construya con el hacer, el convivir y el ser. De hecho, y reiterándose lo dicho, la acción observada evidencia más apego y énfasis hacia el desarrollo del procedimiento de contenidos que se aleja de los principios, fines u objetivos que establecen la dimensión educativa de una Educación para la Recreación.

Las acciones de Educación para la Recreación que se ejecutan en los programas recreativos son importantes en todo acto educativo. En este caso, las acciones de acuerdo a los actores docentes y promotores, deben reflejar estrategias innovadoras relacionadas con esta visión educativa, facilitar todos los medios necesarios para que los educandos aprendan en un ambiente pleno de alegría y armonía. Todo ello debe evidenciarse en actitudes y aptitudes para así contribuir a su desarrollo biopsicosocial. Todo esto con base en experiencias de aprendizaje vinculadas a la acción lúdica, donde en definitiva se cultive y amplíe el intelecto.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARFINKEL, H. (1995): *Studies and Ethno Methodology*. Nueva York: Englewoods Cliffs, Prentice Hall.

GUBA y LINCOLN (1989): *Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquirí*. Washington: Educational Communications and Technology Journal N° 4.

KEMMIS, S. (1988): *El Currículum: Más Allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid. Ediciones Morata, S.R.L.

MARTÍNEZ, M. (1998): *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico Práctico*. Caracas: Editorial Texto S.R.L.

PARSONS, T. y SHILS (1962): *Hacia una Teoría General de la Acción*. (Zorrilla, R., Trad). Cambridge: Publication Harward University, Press.

ROGERS, C. (1995): *Una Concepción Humanista del Hombre. El Pensamiento de Rogers*. Madrid, España. Sociedad de Educación de Madrid.

SÁNCHEZ, B. (2000): *La Actividad Física orientada hacia la Salud*. Madrid, España. Editorial Biblioteca Nueva.

SCHARTZ y JACOBS (1984): *Sociología Cualitativa*. México. Editorial Trillas.

SOSA, K. (1997): *Análisis Crítico e Interpretativo de la Teoría de la Andragogía que sustenta la Acción Educativa en la Universidad Nacional Experimental*. Tesis Doctoral no publicada presentada a la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Los Teques.

EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Autora: Ramona Bolívar Calderón

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Maracay. Aragua. Venezuela

bolivarrj@hotmail.com

Área Temática: Prospectiva en Educación

RESUMEN

Esta investigación estuvo dirigida a la obtención de información sobre el conocimiento científico a partir de los datos aportados por docentes de cuatro tipos de instituciones de Educación Inicial de Venezuela. Como objetivos se plantearon **determinar** en los docentes participantes, la concepción o tendencia curricular que siguen al trabajar la adquisición del conocimiento científico en infantes de Educación Inicial, **discriminar** diferencias y semejanzas en el abordaje del conocimiento científico en cada uno de los cuatro grupos de docentes y **establecer** la conceptualización e importancia que ellos le atribuyen al proceso de adquisición del conocimiento científico. Constituyó una investigación descriptiva con un diseño transeccional. Como técnicas se emplearon la encuesta y la entrevista grupal o técnica de grupo nominal, el instrumento utilizado fue un cuestionario de respuestas forzadas. De la información obtenida se deduce que los cuatro grupos de participantes abordan el conocimiento científico siguiendo una tendencia o concepción positivista. En contraposición a lo anterior, al trabajar con la técnica de grupo nominal, las participantes desarrollaron conceptualizaciones sobre conocimiento científico y su importancia en la educación inicial con una marcada concepción constructivista.

1. INTRODUCCIÓN GENERAL

El conocimiento constituye la actividad por medio de la cual adquirimos la certeza de que existe una realidad, un mundo circundante dotado de características. El conocimiento de esa realidad difiere de acuerdo con la forma como el hombre se aproxima a la misma, cuando la aproximación es al azar, sin orden ni procedimientos preestablecidos se denomina como conocimiento ordinario o cotidiano y se caracteriza por explicaciones basadas en la experiencia personal o investigaciones sin seguir método alguno. Por el contrario, cuando el conocimiento es obtenido en forma ordenada y sistemática, siguiendo un método que busca las causas y leyes que influyen en el objeto conocido se le denomina conocimiento científico.

Al respecto Bunge (1975, p.19) afirma que el conocimiento científico una vez obtenido puede ser verificado o sometido a prueba, enriquecido y llegado el caso, “superarse mediante el mismo método, del cual forma parte el conocimiento ordinario, es decir, el conocimiento no especializado que se obtiene a partir de experiencias previas”, por tal razón a medida que el conocimiento científico va en progreso las experiencias científicas corrigen o rechazan porciones del acervo del conocimiento ordinario o cotidiano, de manera que éste sea enriquecido a partir de los resultados obtenidos.

Esta posibilidad de enriquecer y superar el conocimiento científico ya construido por el sujeto, se traduce en reinterpretación de la realidad y aplicabilidad de lo aprendido en la resolución de problemas, tanto en el mundo académico como en la cotidianidad. En este orden de ideas, el conocimiento científico se asocia al pensamiento formal y a la capacidad de abstracción, pero como no es un producto acabado sino una construcción progresiva, la experiencia educativa del sujeto será de gran valor para su consolidación, lo que implica aceptar que desde la más temprana edad es posible incentivar la adquisición del conocimiento científico a partir de la actividad exploratoria de los infantes. En consecuencia, la adquisición del conocimiento científico deberá asumirse como un proceso continuo, gradual y contextualizado que implica desarrollo de capacidades cognitivas que van de la discriminación de cualidades en el objeto a la transferencia de información para la solución de problemas, tanto en la escuela como en la vida diaria.

Por otra parte, al considerar la importancia que tiene el acceso temprano de la aproximación científica en la construcción del conocimiento y el rol del adulto en esta construcción, se hace necesario promover en los profesores una práctica pedagógica formadora de actitudes y competencias, que apoyen a los niños de Educación Inicial o Infantil

en el desarrollo de su potencial para indagar sobre hechos y situaciones cotidianas, del mundo físico y social que les rodea. Actualizar información acerca de como los niños de 0 a 6 años experimentan sus acercamientos al mundo de las personas, los objetos, los fenómenos naturales y los seres vivos. Reflexionar y debatir acerca del papel que desempeña la ciencia en el presente y la necesidad de facilitar el desarrollo de una actitud cognitiva científica en los niños y las niñas que ingresan a la Educación Inicial.

Aunado a las competencias del profesor para iniciar el proceso de adquisición del conocimiento científico en los niños, éste deberá tener lineamientos curriculares que orienten su acción pedagógica hacía esta adquisición, no como un producto acabado sino como un proceso de construcción de significados, en el que el infante al interactuar con los objetos y con el otro va desarrollando procesos cognitivos que le permitirán la comprensión y aplicación del conocimiento.

En este orden de ideas, al revisar el nuevo Diseño Curricular para la Educación Inicial de Venezuela (2005), en lo que respecta al proceso de adquisición del conocimiento científico, aunque no se encuentran lineamientos específicos, las características del diseño, en cuanto a fundamentación pedagógica y estructura curricular deberían dar espacio para que el docente incorporará experiencias de aprendizaje dirigidas a esta adquisición, sobre todo porque la fundamentación pedagógica de dicho diseño se centra en la concepción del conocimiento como una construcción y en el principio de globalización de aprendizajes. En el Diseño Curricular en referencia, esta concepción del conocimiento considerada como constructivista, se sustenta fundamentalmente en la perspectiva de Piaget (1980, 1982), Piaget e Inhelder (1982, 1983), tanto en la visión estructural del desarrollo como funcional de la inteligencia.

Respecto a la globalización de los aprendizajes ésta se vincula estrechamente con el aprendizaje significativo, es decir que el aprendizaje no se obtiene por simple adición o acumulación de nuevos datos, sino por las conexiones que las personas establecen “a partir de los conocimientos que ya tienen, no proceden pues, por acumulación sino por relación” (Coll, 1987).

Contrario al principio de globalización de aprendizaje y de integración de los ejes, mas cercano a la concepción constructivista, la investigadora conjuntamente con Profesores de Práctica Profesional verificó la tendencia de las docentes de Educación Inicial de continuar trabajando el conocimiento científico en una sola área o espacio del aula dedicado a la

ciencias, un espacio comúnmente integrado por colecciones de animales disecados, muestras de rocas, colecciones de semillas, en oportunidades alguna planta en maceta e instrumentos como lupas y con menos frecuencia balanzas y microscopios. Espacio que todavía se designa con las denominaciones de área de ciencias o espacio para explorar y descubrir.

Se continúa apreciando un marcado énfasis en desarrollar la capacidad de observación mediante la realización de caminatas por los espacios exteriores para apreciar y describir la naturaleza o detalles de la edificación escolar. Así mismo se sigue observando dentro del rubro de **ciencias** la realización de recetas de cocina y los llamados **experimentos**, prácticas que se asocian al conocimiento científico porque siguen los pasos del método científico: observar, intervenir o ejercer acción sobre los objetos al pesar, medir, mezclar, plantear hipótesis o inferir resultados, verificar y registrar cambios.

Estas experiencias de cocina, que pudieran encauzarse hacia a capacidades cognitivas y al desarrollo de actitudes científicas en término de valorización de lo aprendido no trasciende mas allá del momento de realización, porque se le da más valor a la socialización del producto elaborado o al compartir, que al proceso de elaboración.

Respecto a las áreas de aprendizajes, en el Diseño Curricular para la Educación Inicial en Venezuela (2005) se plantean tres con las siguientes denominaciones: formación personal y social, relación con el ambiente y comunicación y representación.

En la segunda de estas tres áreas, la denominada **relación con el ambiente**, se incluye un componente que desarrolla capacidades cognitivas propias del conocimiento científico, denominado: **Procesos matemáticos: espacio y formas geométricas; la medida y sus magnitudes (peso, capacidad, tiempo, longitudes)**. Sin embargo, se excluyen otros contenidos de gran valor para el tema en referencia, entre los que pueden mencionarse: relaciones temporales, cambios y transformaciones por relaciones de causa y efecto y relaciones espaciales. En consecuencia, ni en esta ni en las otras dos áreas se encuentran orientaciones específicas acerca de la iniciación del conocimiento científico en los niños

A este panorama habría que añadir la meta de este diseño de desarrollar en los niños y niñas de 0 a 6 años potencialidades para aprender a aprender, lo que implica desarrollo de procesos cognitivos indispensables para la adquisición del conocimiento científico y la prospectiva de continuar aprendiendo de manera permanente y autónoma, sin embargo no hay lineamientos dirigidos hacia el desarrollo de estos procesos.

Ante esta realidad surge el interés de la investigadora por encontrar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Cuál es la concepción o tendencia curricular, que sobre el proceso de adquisición del conocimiento científico impera en docentes de cuatro tipos de instituciones educativas de Educación Inicial del estado Aragua? ¿Cuáles serán las coincidencias y las divergencias que en relación al abordaje del conocimiento científico pudieran encontrarse en los cuatro grupos de docentes? ¿Qué es conocimiento científico para estos docentes y qué importancia le atribuyen al proceso de adquisición de este tipo de conocimiento en la Educación Inicial?

Para dar respuestas a estas interrogantes se plantearon tres objetivos: 1- Determinar en los docentes informantes, la concepción o tendencia curricular que siguen al trabajar la adquisición del conocimiento científico en infantes de Educación Inicial. 2- Discriminar diferencias y semejanzas en el abordaje del conocimiento científico en cada uno de los cuatro grupos de docentes, a partir de la información por ellas suministrada. 3- Establecer con los docentes, la conceptualización del término conocimiento científico en la educación inicial y la importancia, que ellos atribuyen al proceso de adquisición del conocimiento científico en infantes de este nivel educativo.

2. PARTE TEÓRICA

Los avances en pedagogía y psicología del desarrollo y las neurociencias dan bases para considerar a las ciencias en la Educación Infantil como actividades que partiendo de la naturaleza inquisidora y exploratoria del infante promueven la adquisición de una actitud científica que incluye conocer y comprender el mundo físico y social, transferir aprendizajes y desarrollar conciencia ambientalista en pro de un desarrollo sostenible. Actividades o experiencias de aprendizaje que se insertan en el contexto cotidiano del infante, que son significativas por su arraigo en conocimientos previos, que como señala Malagón (2007) son ante todo placenteras porque el niño disfruta aprehendiendo, manipulando, dialogando, realizando sus propias formulaciones en las que equivocarse es punto de partida para el logro de los aprendizajes.

Por lo antes expuesto resulta interesante comenzar por indagar qué piensan los docentes sobre el conocimiento científico, qué importancia le atribuyen en la Educación Inicial y en el desarrollo integral del infante. Cómo lo abordan y bajo qué tendencia curricular lo incorporan a la rutina del aula. Para llegar a esas respuestas es necesario examinar algunos

tópicos de información que generen el marco conceptual requerido para el análisis de hallazgos, que constituyan referentes para la interpretación de la información y la construcción de conclusiones y recomendaciones que marquen la ruta hacia futuras investigaciones.

En este orden de ideas el Marco Teórico de este estudio reseña una secuencia de contenidos que parten de la concepción de Piaget (1982) sobre la adquisición o construcción de conocimiento como producto de la actividad individual del sujeto, a través de un sistema cognitivo en el que la mente está siempre reconstruyendo y reinterpretando la realidad hasta hacerla encajar con su propio marco de referencia intelectual. Adquisición que se inicia con un proceso de abstracción simple que significa para el niño, reconocer las características o propiedades particulares del objeto tales como: color, dimensión, textura, peso y uso. Posteriormente al ejercer acciones sobre los objetos al juntar, separar, ordenar y comparar se llega a otra forma de conocimiento más compleja que el autor en referencia denominó Lógico-Matemático. Conocimiento que tiene su origen en las relaciones que el niño establece entre los objetos, pues a partir de las características de los mismos, él realiza asociaciones, establece semejanzas y diferencias entre los objetos y las situaciones, crea clases y subclases, llega a ordenamientos lógicos y categorías. Puede decirse entonces, que la construcción del conocimiento Lógico-Matemático se da a través de un proceso de abstracción reflexiva, una invención o construcción interna del niño en las que integra lo observable de los objetos y sus acciones mentales para establecer las relaciones y llegar a un tipo de conocimiento de mayor complejidad, es decir al conocimiento científico.

Estos postulados Piagetianos orientaron la formulación de propuestas pedagógicas para la atención a la infancia y generaron críticas en lo que respecta a las caracterizaciones de los infantes entre 0 y 6 años. Con este propósito inicial de revisar y reevaluar los planteamientos piagetianos se van conformando líneas de investigación con enfoques teóricos divergentes pero con resultados que convergen en dos aspectos fundamentales. El primero referido a la capacidad de los niños preescolares de comprender y utilizar procedimientos y conceptos complejos, de hecho más complejos de los que se apreciaban en la caracterización piagetiana del período preoperacional. Específicamente quedó demostrada la competencia numérica de los niños, la capacidad de descentralización espacial y el empleo de heurísticos de planificación, por parte de los preescolares, para resolver situaciones o problemas cotidianos. El segundo punto de coincidencia se centra en los hallazgos de logros cognoscitivos, sociales y afectivos dentro de cada período. Así surgen las aportaciones de los

llamados Neopiagetianos, grupos de investigadores cuyos estudios se inicia con la intención de demostrar que los niños ya poseían muchas de las competencias supuestamente evaluadas por las tareas piagetianas, pero que no podían demostrarlo a menos que contaran con condiciones más favorables para su actuación.

En este orden de ideas Case (1985) al estudiar la cognición en niños de 2 a 7 años, comenta que otros investigadores como Coger, Bruner y Lipsett, en los años setenta del pasado siglo, iniciaron estudios sobre la cognición de los bebés desde el nacimiento hasta los dos años. Estos estudios fueron el punto de partida para numerosas investigaciones que se emprendieron a medida que se iban estructurando y divulgando las técnicas y procedimientos para explorar la cognición en la llamada primera infancia. Los estudios emprendidos demostraron que durante los primeros meses de vida los bebés eran capaces de alcanzar niveles de funcionamiento cognitivo superiores a los que se les adjudicaron inicialmente, sobre todo en los ámbitos de atención, percepción y memoria. Así mismo se apreciaron logros en el área social un dominio poco estudiado en la teoría de Piaget.

En la misma línea de pensamiento Fiz Poveda (1993) reseña que un mayor dominio es apreciado si al diseñar las investigaciones se toman en consideración algunas condiciones tales como: a) estudiar a los niños en contextos que tienen sentido para ellos; b) emplear tareas familiares a los niños, c) cuidar la expresión verbal, pues al tratarse de tareas en las que el lenguaje interviene, el niño necesita comprender las expresiones utilizadas por el adulto para resolver favorablemente la tarea asignada.

Otra aportación relevante para el abordaje del conocimiento científico en los años preescolares, la constituye la desarrollada por Kamii (1995) sobre la noción del número. Esta investigación, realizada en el contexto del aula, le llevan a la conclusión que si bien es cierto que el conocimiento científico no puede ser enseñado por instrucción directa, las implicaciones pedagógicas no pueden ser el esperar pasivamente a que esta estructura de pensamiento emerja. Por el contrario, en su concepción de este dominio cognoscitivo, el docente de preescolar debe centrarse en ayudar al niño a pensar “activa y autónomamente en todas las situaciones,... a establecer relaciones con todo tipo de objetos, acontecimientos y acciones que tiene lugar en el aula de clase” (Kamii, p.32).

Para esta investigadora, el aula preescolar debe brindar al niño oportunidades para la construcción del conocimiento, tanto en forma individual como en interacción social con los compañeros y el maestro. Así mismo, enfatiza que el docente debe tener siempre presente

que el niño no construye el conocimiento fuera del contexto de su pensamiento general de cada día. En consecuencia, para estimular el desarrollo cognitivo deben aprovecharse las situaciones concretas, tanto de la vida diaria como las del entorno académico prevista por el maestro.

En esta secuencia de contenidos se integran postulados de teorías y enfoques psicológicos y pedagógicos que presentan una concepción enriquecida del desarrollo, que en opinión de Peralta (2005) ha promovido una revalorización de algunos aspectos psicológicos por algún tiempo catalogados como inmutables y universales, lo que ha permitido que hoy día sean revisados a favor de unas posibilidades de desarrollo mas amplia para las personas. Para la autora en referencia un ejemplo clásico de lo anterior lo constituye la inteligencia, considerada como un factor específico y determinante para la consecución o no de ciertos aprendizajes, debido a que ésta se asumía como capacidad fija pues con el nacimiento cada ser humano venía dotado de cierto coeficiente intelectual que no daba cabida a mayor desarrollo o ampliación de sus expresiones. Estudios e investigaciones como las de Sternberg (1990), Feuerstein (1986), Gardner (1995) y Goleman (1985), entre otros, han dado pruebas para considerar a la inteligencia como dinámica e interactiva, con una gama de manifestaciones que van mas allá de lo intelectual o cognitivo y con gran versatilidad para responder a diferentes intereses, experiencias y mediaciones a las cuales una persona esta expuesta.

Estas y otras muchas aportaciones reseñadas en la investigación permiten la comprensión y el abordaje del conocimiento científico pasando de una tendencia o concepción positivista a

Una postura constructivista en la se acepta que en la construcción del conocimiento científico el alumno avanza desde sus recursos intelectuales, que en muchos casos son ideas un tanto distorsionadas de la realidad, hasta la interpretación acertada de esa realidad por comprensión basada en abstracción reflexiva. Sin embargo, al tratarse de niños menores de seis años interpretación y comprensión de la realidad estarán sujetas a las características de su pensamiento. Por otra parte, considerando los planteamientos de Vygotsky (2000), sobre adquisición del conocimiento científico, éste tendría que iniciarse con el desarrollo de procesos cognitivos o de potencialidades para aprender a aprender.

Desde esta perspectiva en el abordaje del conocimiento científico en Educación Inicial será necesario que el docente al organizar su trabajo con los niños preste especial atención al

ambiente de aprendizaje, a la planificación de las experiencias a ofrecer, a las estrategias a utilizar, a la cantidad y calidad de los recursos, al cómo realizar la evaluación de logros y sobre todo como conducir su acción pedagógica para que el conocimiento científico se dé en todas los ambientes de aprendizaje del aula y para ir desarrollando en los niños una actitud favorable hacía la ciencia al encontrar utilidad o aplicabilidad a lo aprendido. Un proceso de aprendizaje en el que pudieran considerarse los estudios de Pramling (2005), sobre conocimiento científico, medio ambiente y desarrollo sostenible, el estudio Doverborg (2006) centrado en competencias para descubrir y usar matemáticas y las propuestas de Malagón (2007) sobre trabajar áreas científicas en el aula infantil para una actitud favorable a la ciencias y desarrollo de competencias para el aprendizaje.

3. PARTE EMPÍRICA

Este estudio denominado “El Conocimiento Científico en la Educación Infantil”, se limitó a la obtención información sobre este tema a partir de los datos aportados por un grupo de docentes, sin entablar ningún tipo de interacción con los niños. Tiene su origen en la inquietud de la investigadora por obtener información, de fuente primaria, sobre el tratamiento que se le esta dando al tema Conocimiento Científico en una muestra de los cuatro tipos de Centros Educativos que actualmente, en Venezuela, se responsabilizan de la atención y educación a infantes de 0 a 6 años.

La inquietud se genera por la aprobación en septiembre 2005 de un Nuevo Diseño Curricular que se asumió, con carácter oficial sin derogar el anterior y en lo que respecta al tema de este estudio presentan algunas diferencias. El Nuevo Diseño no señala un apartado relativo a conocimiento científico o de iniciación a las ciencias, habla de un eje de relación con el ambiente y sólo incluye algunos contenidos de procesos lógico matemáticos. A partir de la inquietud que generó este estudio los objetivos se concretan en los tres siguientes:

- **Determinar** en los docentes informantes, la concepción o tendencia curricular que siguen al trabajar la adquisición del conocimiento científico en infantes de Educación Inicial.
- **Discriminar** diferencias y semejanzas en el abordaje del conocimiento científico en cada uno de los cuatro grupos de docentes, a partir de la información por ellas suministrada.

- **Establecer** con los docentes, la conceptualización del término conocimiento científico en la educación inicial y la importancia, que ellos atribuyen al proceso de adquisición del conocimiento científico en infantes de este nivel educativo.

Constituyó una investigación descriptiva, entendiendo por tal lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2002, p.117), quienes la definen como estudios que “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. En el caso de este estudio, se analizó el constructo conocimiento científico, su conceptualización e importancia, así como la concepción o tendencia curricular que asumen las docentes informantes al trabajarlos con sus alumnos.

En este estudio participaron 24 docentes que laboran en instituciones educativas de Educación Inicial o Infantil del Municipio Girardot de la ciudad de Maracay, estado Aragua. Todos participantes voluntarios, lo que en términos estadístico constituye una muestra no probabilística. La condición para integrar los grupos fue ser Profesional Universitario con titulación en Educación Inicial y docente de aula. Se solicitaron seis docentes por cada uno de los cuatro tipos de instituciones que actualmente atienden niños de educación inicial: **Escuelas Bolivarianas de Educación Inicial o “Proyecto Simoncitos”**, definidas en el nuevo Diseño Curricular (2005, p.8) como instituciones dirigidas al desarrollo integral de la población entre cero y seis años, en las fases maternal (cero a tres años) y preescolar (tres a seis años). Ofrecen atención pedagógica de salud y nutrición en un horario de 7:30 AM a 5:00 PM.

- **Centros Preescolares de un solo turno**, Estos Preescolares son instituciones oficiales dependientes, tanto del gobierno central como regional que hoy día están siendo transformadas en “Proyecto-Simoncito”. Solo ofrecen atención de cuatro horas diarias, queda a escogencia de los padres el turno al que asistirán los infantes que puede ser en la mañana de 7:30 a 11:30 o en la tarde de 1:30 p.m. a 5:30 p.m. La labor de atención es básicamente pedagógica.
- **Instituciones Privadas**, se les consideran empresas con fines de lucro, que para su funcionamiento requieren autorización del Ministerio de Educación y Deportes. El horario de atención varía de acuerdo a la capacidad física de la

Institución y de la posibilidad económica de contratar mayor número de profesionales. No reciben ninguna subvención o apoyo financiero del estado.

- **Instituciones Educativas Autónomas**, pueden estar adscritas a Organizaciones No Gubernamentales, Asociaciones Religiosas o Institutos de Previsión Social. Ofrecen servicio educativo a los hijos de sus trabajadores o afiliados. De este tipo de institución, las únicas que reciben financiamiento del Estado son las asociaciones religiosas que cumplen labor asistencial pedagógica en poblaciones de bajos recursos económicos.

Para esta investigación se asumió un diseño no experimental porque aunque se estudia una variable o constructo, en este caso “conocimiento científico” no hay tratamiento experimental o manipulación de variables. Específicamente se adopta el diseño denominado transeccional descriptivo, el cual es definido por Hernández, Fernández y Baptista (2002, p. 270) como aquel en el que la recolección de los datos ocurre en un solo momento o en un tiempo único con el propósito de “describir comunidades, eventos, fenómenos o contextos” descripciones con los cuales se llega a nivel de análisis.

En lo referido a técnicas e instrumentos, para la obtención de información sobre los dos primeros objetivos se empleó la técnica de la encuesta definida por Palella y Martins (2006), como un listado de preguntas escritas destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones interesan al investigador. Como instrumento para esta técnica se utilizó un cuestionario de 40 preguntas de respuestas forzadas. De este número de preguntas, 20 corresponden la concepción o tendencia curricular positivista y las otras veinte a la concepción o tendencia curricular constructivista de la enseñanza del conocimiento científico.

Respecto al tercer objetivo concerniente al punto de vista del docente sobre conceptualización e importancia del conocimiento científico en la Educación inicial se utilizó la llamada **técnica de Grupo Nominal**, definida por González (2002) como la conformación de un grupo heterogéneo de personas que potencialmente tienen diversos puntos de vista alrededor de un tema, problema o solución, sobre el cual se desea discutir para tomar una decisión como grupo. Se trata de una técnica estructurada para la discusión y el logro de consenso. En el caso de este estudio llegar a un consenso sobre qué es conocimiento científico en educación inicial y qué importancia le atribuyen, estas docentes, al proceso de adquisición del conocimiento científico en infantes de este nivel educativo.

En relación a validez y confiabilidad el instrumento fue validado siguiendo el procedimiento denominado por Kerlinger y Lee (2002) como validación de contenidos o de juicio de expertos, participaron como expertos tres profesores de la UPEL una del área de Metodología de la Investigación, otra del área de Educación Inicial o Infantil y la tercera del área de didáctica de las ciencias. Los criterios para validación fueron: coherencia, congruencia redacción. Para la aceptación o rechazo de ítems se estableció como acuerdo la coincidencia de dos expertos.

La confiabilidad definida por Palella y Martins (2006), como la ausencia de error aleatorio en un instrumento de recolección de datos fue calculada con el coeficiente Kuder Richarson 20. La escogencia se sustenta en la característica del instrumento que es dicotómica. Al aplicar la formula para el cálculo de este coeficiente se obtuvo un resultado de 0,7567 para la tendencia constructivista y 0,7859 para la positivista, puntajes que al ser ubicados en la escala de Ruiz Bolívar (1999) indican que el instrumento tiene una confiabilidad alta.

3.1. Análisis y Resultados

La información obtenida en el cuestionario se analizó mediante la técnica de estadística descriptiva utilizando frecuencias, porcentajes y medias. Esta información se estructuró en 12 cuadros que especificaban tendencias de respuestas y puntaje total de respuestas para cada una de las dos tendencias o concepciones curriculares que siguen los docentes al trabajar el conocimiento científico, resúmenes de casos correspondientes a la tendencia curricular asumida por las informantes de cada una de las cuatro instituciones.

Estadísticos descriptivos para ambas tendencias

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Tendencia constructivista	24	2	13	7.17	3.40
Tendencia positivista	24	5	18	12.58	3.61

El cuadro anterior resume la concepción o tendencia curricular que siguen los docentes al trabajar el conocimiento científico. En este se observa que un 7.17% del 100% de los encuestados se ubica en la tendencia constructivista, mientras que un 12,58 se identifica con la tendencia positivista, lo cual al ser llevado a una escala del 0-20 demuestra que un mínimo % de los docentes encuestados con este instrumento trabaja el conocimiento científico desde un abordaje constructivista.

Al especificar resultados por tipo de institución, la inclinación hacia el abordaje del conocimiento científico con una tendencia o concepción curricular positivista se aprecia con mayor énfasis en las profesoras del tipo de institución denominada Centro Educativo Privado, lo cual se refleja en porcentajes que van del 75 y 90%. En los “Simoncitos” la tendencia positivista se aprecia en porcentajes de respuestas que van del 60 al 75%. Respecto a las participantes del grupo a los Centros Educativos Autónomos, las respuestas indican un marcado dominio de la tendencia positivista con porcentajes que oscilan entre 50 y 90%. En los Centro Preescolar de un solo turno, los porcentajes de respuestas de las docentes para ambas tendencias se ubican entre 42 y 58%, de lo que se deduce que ambas tendencias curriculares; positivista y constructivistas son empleadas por las docentes en la misma medida.

En cuanto a la entrevista de grupo nominal el análisis de la información se realizó por consenso entre los participantes, de la discusión e integración de ideas se llegó a la estructuración de una definición de conocimiento que a continuación se incluye:

“El conocimiento científico en la Educación Inicial es un proceso de desarrollo de potencialidades para la construcción de aprendizajes y la transferencia de esos aprendizajes a la resolución de problemas y la comprensión de la realidad. Para que esto ocurra el docente estará atento a todas las inquietudes de los niños, partirá de la cotidianidad del aula, propiciará experiencias de aprendizaje significativas y ofrecerá materiales que apoyen a los niños y niñas en la construcción del conocimiento científico”.

Respecto a la segunda interrogante sobre importancia que las participantes le atribuyen al proceso de adquisición del conocimiento científico en infantes de educación inicial o infantil, no hubo mucha discusión pues del trabajo anterior habían surgido suficientes ideas con las cuales en pocos minutos acordaron lo siguiente:

“La importancia del conocimiento científico en la Educación Inicial radica en la posibilidad que tenemos las docentes de Educación Inicial de desarrollar, desde el nivel maternal, todas las potencialidades de los niños y las niñas para aprender a aprender, aprender a vivir y compartir, aprender a ser mejores personas. Si apoyamos al niño en su exploración del entorno y en el encontrar respuestas a las inquietudes que ese entorno le genera estaremos garantizándole una vida de éxito, de allí la importancia de iniciar ese proceso de adquisición desde la más temprana edad”.

Discusión General y Conclusiones finales. Respecto al primer objetivo referido a **determinar** en los docentes informantes, la concepción o tendencia curricular que siguen al trabajar la adquisición del conocimiento científico en infantes de Educación Inicial, la

inclinación hacia la concepción positivista conduce a pensar que para estos docentes el conocimiento científico es reproducción de información, que en vez propiciar una actitud favorable al estudio de las ciencias lo que logra es reforzar el dominio de procesos cognitivos básicos como observación, clasificación y memorización. Logros muy válidos en cualquier actividad pero que no corresponden al trabajo de ciencias que debería imperar en el momento histórico cultural en que vivimos, en el que los rápidos avances de la ciencia y la tecnología ponen fecha de caducidad a los conocimientos que puede proporcionar la escuela. Por otra parte, contrario a la recomendación de Peralta (2007) basada en los avances de la neurociencias, estas docentes brinda pocas oportunidades para que se estructuren en los cerebros de estos niños las conexiones sinápticas que conducen al desarrollo de potencialidades para el aprendizaje exitoso. Es decir, que las inmensas posibilidades de aprendizaje que tiene la mente infantil cuando se configuran redes neuronales desde el nacimiento y en los años preescolares, se disminuyen en estos grupos cuando apegados a una tendencia positivista, el conocimiento científico se restringe a situaciones de aprendizaje específicas.

En función del segundo objetivo dirigido a **discriminar** diferencias y semejanzas en el abordaje del conocimiento científico en cada uno de los cuatro grupos de docentes, los niveles de distribución de respuestas indican una inclinación hacia la concepción o tendencia positivista con respecto al conocimiento científico y su abordaje en aula. Al respecto cabe preguntarse: ¿si se cuenta con un instrumento curricular fundamento en la tendencia constructivista, por qué las respuestas no reflejan la influencia de este diseño? Será que como se señala en el planteamiento de esta investigación el carecer de lineamientos específicos para el área de ciencias repercute negativamente en la adquisición del conocimiento científico en los niños. Por otra parte, la data obtenida pudiera estar corroborando el planteamiento de Pozo (2001) relativo a que los docentes, aunque estén conscientes de las ventajas de los enfoques constructivista, cognitivista o desarrollista, por mencionar algunos, en su acción pedagógica tienden a repetir aquellos con los que fueron formados, tal vez de estos se desprenda el marcado modelaje hacia una acción pedagógica positivista.

Respecto al tercer objetivo se pudo apreciar que en la discusión de Grupo Nominal surgieron planteamientos que en el instrumento no fueron seleccionados como respuestas, marcando una diferencia entre lo que respondieron respecto a su concepción y abordaje del conocimiento científico en su tarea de docente y lo que fueron capaces de asumir y construir en colectivo. Es decir que al comparar resultados entre el cuestionario y la conceptualización

en trabajo de grupos emergen dos discursos, el de la praxis con marcada inclinación hacia la concepción positivista y el de la intención con énfasis en la concepción constructivista. Hay incongruencia entre las respuestas al cuestionario (actividad individual) y las conceptualizaciones estructuradas en grupo de discusión.

Se concluye con la inquietud de seguir investigando en esta área de las ciencias siempre en estrecho contacto con los docentes de aula y con para los niños y niñas, **quienes para la búsqueda e interpretación de información siempre siguen su propia tendencia.**

4. REFERENCIAS

- BUNGE, M. (1975): *La Investigación Científica*. En VARGAS O. (comp) El niño preescolar y el Mundo de la Ciencia (pp. 28-31. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- CASE, R. (1989): *El Desarrollo Intelectual. Del nacimiento a la Edad madura*. Barcelona: Paidós.
- COLL, C. (1996): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Argentina: Paidós Educador.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial de Venezuela* (2005). Caracas: Ediciones Ministerio de Educación y Deportes.
- DOVERBORG, E. (2006): *Proyecto Piloto de Matemáticas*. Tesis Doctoral. Universidad de Gotemborg, Suecia.
- FERNÁNDEZ, J. GONZÁLEZ, M. REQUENA, M. y SIANZ P. (1994): *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Editex
- FEUERSTEIN, R. (1986): Experiencia de aprendizaje mediado. *Siglo Cero*, 106, 28-32.
- FIZ POVEDA, M. (1993): *Interacción social entre iguales y desarrollo cognitivo*. Pamplona. España: Eunate.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias Múltiples*. España: Ediciones Paidós.
- GOLEMAN, D. (1995): *Inteligencia Emocional*. Río de Janeiro: Objetiva.
- GONZÁLEZ, M.E. (2002): *La Técnica de Grupo Nominal*. Revista Docencia Universitaria. Volumen III.

- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R, FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2002): *Metodología de Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- KAMII, C. (1995): *El número en la educación preescolar*. Madrid: Visor.
- KERLINGER, F y LEE, H. (2002): *Investigación del Comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- MALAGÓN, G. (2005): *Ciencias en el Jardín de niños*. México: Universidad de Veracruz.
- PALELLA, S. y MARTINS, F. (2006): *Metodología de Investigación Cuantitativa*. Caracas: Fedupel
- PERALTA, M. (2005): *Los desafíos de la Educación Infantil en el Siglo XXI y sus Implicaciones en la Formación y Prácticas de los agentes Educativo*. En Neurociencia Vincularidad y Escucha. Buenos Aires: Ediciones Infantojuvenil.
- PERALTA, M. (2007): *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- PIAGET, J. (1980): *La formación del símbolo en el niño*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- PIAGET, J. (1982): *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1982): *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- PRAMLING, I. (2007): *Infancia y desarrollo sostenible*. Santiago de Chile: Publicaciones Universidad Central.
- RUIZ BOLÍVAR, C. (1999): *Construcción de instrumentos de Investigación*. Barquisimeto: Ediciones CIDEG.
- STERNBERG, R. (1990): *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer. S.A.
- VYGOTSKY, L. S. (2000): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS QUE DESARROLLAN LOS ALUMNOS DE LA UPEL SEDE MARACAY, EDO. ARAGUA, VENEZUELA

Autora: Bolívar, Evelyn

Universidad Pedagógica Experimental “Libertador” (UPEL)

ebolivar@hotmail.com

Área Temática: Prospectiva en Educación

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito analizar las competencias investigativas que desarrollan los alumnos cursantes durante los períodos 2006-II y 2007-I en la asignatura Investigación Educativa en el IMPAR, la cual se enmarcó en un diseño de Investigación no experimental, transaccional descriptivo, fundamentado en una investigación de campo y documental, la muestra fue de tipo probabilística de tipo estratificada, se utilizó la técnica de la Encuesta y se elaboró un cuestionario policotómico con cinco opciones de respuestas de veinte ítems. Se determinó la validez a través del Juicio de Expertos, y la confiabilidad mediante el coeficiente de Alfa de Crombach, dando como resultado 0,87; el análisis de los datos se hizo a través de la Estadística Descriptiva, las conclusiones más resaltantes de la investigación realizada indican que: a) las competencias investigativas son procesos que abordan no sólo lo mental y metodológico, sino la integralidad del investigador, lo que deduce que el componente axiológico debe estar presente en los procesos de investigación; b) las competencias investigativas son cualidades, capacidades y destrezas individuales o colectivas que están relacionadas con el saber; c) los resultados de los cuestionarios aplicados evidenciaron que los alumnos que cursan o cursaron la asignatura en cuestión, poseen conocimientos teóricos y prácticos en cuanto al abordaje de un proceso de investigación, es decir que las competencias investigativas están presentes en los procesos instruccionales y prácticos de los futuros egresados.

Descriptor: Investigación Educativa, Competencias, Investigación, Competencias Investigativas

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad los adelantos tecnológicos, el nuevo tratamiento de la información, la actuación mediática, la conversión de saberes, la toma de decisiones racionales sobre la utilización de los recursos naturales, la economía, el aparato estatal, la educación, y los bienes de servicio, entre otros aspectos, han venido transformando y solicitando un renovado rol de los educadores, lo que obliga a la revisión y actualización de los planes y programas de formación docente.

Donde se consideren aspectos referidos a la integración de la docencia e investigación, además del trabajo social y la gerencia, que permitan al docente adentrarse en las comunidades a trabajar y ser capaz de contribuir con su transformación, bajo la mirada y colaboración, de los miembros que las conforman, sus pares laborales y los alumnos, pues en reiteradas ocasiones se cuestiona y reclama una mejor actuación de los docentes, y del importante papel que juegan en las sociedades humanas.

En este sentido, y bajo las nuevas perspectivas informáticas y globalizadoras, surge la Investigación Educativa como un proceso intencional y sistematizado que posibilita al docente poner en práctica una serie de habilidades y destrezas, para identificar y generar alternativas de solución a problemas detectados en el ámbito donde labora e interactúa. Proceso que se complementa con las competencias, que en un sentido general, permiten a los individuos desarrollar un desempeño idóneo, en áreas específicas del conocimiento. (Picón, 1996, p.25)

Desde esta perspectiva, surge la presente investigación, localizada en la UPEL sede Maracay, que busca analizar las Competencias Investigativas que desarrollan los estudiantes del pregrado, cursantes de la Unidad Curricular Investigación Educativa, donde convergen una serie de aspectos relacionados con: a) la ubicación de las asignaturas del eje investigativo dentro del plan de estudios que ofrece la UPEL-sede Maracay; b) la repercusión profesional-pedagógica en cuanto a la adquisición de competencias investigativas durante la formación académica de los estudiantes del IPMAR; c) las situaciones que se suscitan en la elaboración de un Proyecto de Investigación en sus etapas de identificación del problema, la recolección y tratamiento de la información y la divulgación de los hallazgos.

En cuanto a las Competencias Investigativas que desarrollan los estudiantes en cuestión, se aspira concretar ideas, en relación a las siguientes interrogantes como directrices del proceso

de estudio llevado a cabo, ¿Qué habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos poseen y desarrollan los estudiantes en proceso de instrucción de las asignaturas del eje investigativo?; ¿Cuáles situaciones se presentan en la elaboración de un Proyecto de Investigación?; ¿Qué valor le otorgan los estudiantes al proceso de adquisición de competencias investigativas durante su formación académica?

1.1. Justificación de la Investigación

La Investigación como variante de desarrollo, constituye un pilar fundamental para mantener actualizado el corpus de la ciencia y por ende, el avance de la sociedad propia en cada época.

De allí que el desarrollo y el progreso de la humanidad han representado a través de la historia teros significativos para la Investigación, ya que ésta se concibe como el elemento coyuntural de estos avances.

A partir de estas premisas, se justifica la investigación realizada, pues los aportes que concibe, desde al punto de vista social, implican que a medida en que se forme un docente investigador, se estarán aportando nuevos y contextualizados recursos humanos a la sociedad.

Desde el punto de vista Institucional, los resultados obtenidos reflejan una situación de índole reflexivo, en cuanto a la visión que se tiene de la asignatura y redimensionar su configuración, a tono con la formación del nuevo docente que requiere la sociedad actual.

1.2. Objetivos de la Investigación

1.2.1. Objetivo General

Analizar las competencias investigativas que desarrollan los alumnos cursantes de la unidad curricular Investigación educativa durante los períodos académicos 2006-II y 2007-I en el IPMAR (Instituto Pedagógico de Maracay)

1.2.2. Objetivos Específicos

- Determinar las competencias investigativas que desarrollan los alumnos cursantes de Investigación educativa
- Analizar los fundamentos teórico-conceptuales de las competencias investigativas

- Analizar las competencias investigativas que subyacen en los diversos contenidos de las asignaturas que se administran en el área de Investigación del Departamento de Componente Docente del IPMAR.

2. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes de la Investigación

Méndez (2005), elaboró un trabajo de grado en la UPEL sede Maracay, titulado “El Rol de Investigador en los docentes del Departamento de Biología del Pedagógico de Maracay”, donde aborda el análisis del rol investigador, desde la concepción de los procesos investigativos como métodos educativos, y como actividades necesarias para la formación y mejoramiento docente.

Por su parte, Delgado (2004), presentó un trabajo de grado, que lleva por título: Propuesta de un Programa de Estrategias de acción Docente para la Enseñanza-Aprendizaje de la asignatura Investigación educativa dirigido a los estudiantes de la UPEL-Maracay, donde estableció que los educadores en formación deben adquirir las competencias básicas para lograr integrar la investigación en la praxis del hecho educativo, con base en la reflexión de sus acciones docentes, presentando para ello un Programa de Estrategias de Acción Docente, dirigido a los alumnos que cursan la unidad curricular Investigación Educativa.

Ambas investigaciones referidas, se relacionan directamente con el estudio que interesa, pues las mismas plantean algunas consideraciones en cuanto a la importancia de la Investigación en la praxis pedagógica de los docentes, y de la necesidad de que los futuros docentes, desde su formación académica adquieran y desarrollen competencias investigativas para un desempeño idóneo y de calidad.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. *¿Qué son las Competencias?*

El concepto de Competencia, tal y como se entiende en la educación, resalta de las nuevas Teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución, puesto que todo conocer se traduce en un saber, entonces es posible decir que son recíprocos competencias y saber: saber

pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios desde si y para la sociedad.

En tal sentido, a continuación se mencionan algunas definiciones del término Competencia, según afamados autores:

Chomsky (1970), a partir de las teorías del lenguaje, instaura el concepto, y la define como la capacidad y disposición para el desempeño y la interpretación lingüística.

Boyat (1999), la define como la destreza para demostrar la secuencia de un sistema de comportamientos que funcionalmente, están relacionados con el desempeño o con el resultado propuesto para alcanzar una meta.

Marelli (2006), establece que la competencia es una capacidad laboral, necesaria para realizar un trabajo eficazmente, es decir, para producir los resultados deseados por la organización.

2.2.2. La Inserción de la Investigación en el Currículo para la Formación Docente de Pregrado en la UPEL

Gracias a las necesidades y demandas de la sociedad actual, la práctica profesional del docente debe ser transformadora, crítica-reflexiva, compleja y comunicativa, para ello la formación académica, que reciben los alumnos de la UPEL, debe desarrollar una cultura investigativa y útil, ya que la investigación provee de procesos e instrumentos para entender, comprender y construir nuevos conocimientos que permitan desarrollar prácticas educativas en las que se profundicen sobre las tendencias y actitudes que los seres humanos manifiestan en la sociedad, conduciendo y generando situaciones que ameritan la intervención de profesionales preparados y concientes de procurar el bienestar social requerido.

En este sentido, los objetivos planteados para la incorporación de la Investigación al Currículo para la formación docente de pregrado en la UPEL, como eje transversal son los siguientes:

- Articular el eje de Investigación de pregrado, la práctica profesional y el Servicio Comunitario.
- Activar la Investigación Educativa como eje transversal en el currículo de pregrado

- Formar estudiantes con competencias para el ejercicio de la investigación educativa, con la finalidad de fortalecer el proceso de mejoramiento pedagógico del país. (Celis, 2006, p.5)

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Diseño de la Investigación

El estudio atiende a un tipo de investigación descriptiva, asimismo, el estudio se apoyó en una investigación de campo, documental, en cuanto al control de la variable independiente, se trata de una investigación no experimental, de tipo transeccional descriptivo.

3.2. Población y Muestra

La población estuvo representada por 1000 estudiantes que cursaron la asignatura en cuestión durante el período académico 2006-I y 445 en el período 2007-II, la muestra de tipo estratificada se calculó de acuerdo a la fórmula de Calvo (1999), donde se procedió al cálculo de cada estrato a consultar, siguiendo el procedimiento de afijación proporcional sugerido por Hernández y otros (2001), obteniéndose la cantidad de 497 estudiantes de diversas especialidades.

3.3. Validez y Confiabilidad

La validez del instrumento diseñado fue sometido a la evaluación de cinco expertos, y para estimar la confiabilidad del mismo, se utilizó el coeficiente Alfa de Combrach, arrojando como resultado 0,87 determinándose según escala diseñada muy alta.

3.4. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

La técnica de recolección de datos fue la encuesta estructurada, la cual se apoyó en un cuestionario policotómico, con cinco alternativas de respuestas, y 20 ítems cerrados.

3.5. Técnicas de análisis de los datos

Se utilizó la Estadística descriptiva, específicamente las frecuencias absolutas y porcentuales, atendiendo a las subdimensiones de las variables y sus respectivos indicadores, de igual manera se hizo uso de gráficos para mayor comprensión de los datos.

4. ANÁLISIS ARGUMENTATIVO DE LOS RESULTADOS

La actividad científica es un modo metodológicamente particular de producir conocimientos, en este sentido, la Investigación Educativa se desarrolla en la actualidad atendiendo a una experiencia fundamentada en el desarrollo de competencias. El proceso de formación de los nuevos docentes que responda a los cambios que se gestan en la sociedad, exige de una resignificación y redimensión en relación a la forma de concebir el proceso de Investigación.

A tal efecto, las competencias poseen un sólido fundamento teórico-psicológico, a partir del enfoque sistémico de la categoría personalidad, que implica su concepción integral, es decir que su desarrollo tiene lugar en la interacción de los procesos cognitivos y afectivos, lo que significa que toda adquisición psicológica es un proceso que involucra la motivación, y la adquisición de competencias no es ajena a este fundamento.

Por otra parte, el desarrollo de las competencias como posibilidad para solucionar los problemas en el docente que se presentan en la actividad educativa debe corresponder con el referente metodológico Constructivista, opuesto al enfoque rígido como único método existente. Finalmente las competencias se revelan sólo en la actividad, y además sólo en aquella actividad que no puede realizarse exitosamente sin su presencia. Esta idea expresa con claridad la interacción de las competencias y el desempeño como expresión combinada, concreta del proceso de integración cognitivo- afectivo en la solución de problemas.

5. REFERENCIAS

ARANGUREN, J. (s/f): *La investigación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas-Venezuela*. Documento en línea. Disponible en www.upel.edu.ve. (consultado Mayo, 2007).

ARGUDIN, Y. (2006): *Educación basada en Competencias*. Editorial Trillas.

AYALA, J. (2006): *Construcción de las competencias investigativas de los estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas en su trasegar por la asignatura Investigación*. Universidad de la Sabana. Cundinamarca, Colombia.

- BISQUERRA, R. (1997): *Métodos de Investigación Educativa*. Guía Práctica CEAC.
- BUSOT, A. (1986). *Investigación institucional*. Universidad del Zulia, Maracaibo.
- CADENAS, ROJAS y AYALA (s/f): *Competencias en el Eje investigativo de los participantes de la Cohorte 2000-2004 del Subprograma de Maestría en Educación Superior de la UPEL-IPB*. Ponencia presenta en el Congreso Internacional de Investigación Educativa. IIMEC-INIE 25 años en Pro de la Educación.
- CALVO, F. (1999): *Estadística aplicada a la investigación*. Madrid: Duros.
- CÉLIS DE SOTO, F. (2006): *La Inserción de la investigación en el currículo para la formación docente de pregrado en la UPEL*. Ponencia presentada en el Congreso de Investigación UPEL-2006. Barquisimeto, Venezuela.
- DELGADO, R. (2001): *Propuesta de un Programa de Estrategias de acción docente para la Enseñanza-Aprendizaje de la asignatura Investigación Educativa dirigido a los estudiantes de la UPEL-Maracay*. Trabajo de Grado de maestría no publicado UPEL-Maracay.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2001): *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw Hill Interamericana.
- HOLDAWAY, W. (2004): *Las Competencias Investigativas en el docente del Siglo XXI*. McGraw-Hill
- HURTADO, L. y TORO, J. (1998): *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia. Episteme consultores asociados C.A.
- KERLINGER, F. (1998): *Investigación del Comportamiento*. México: Nueva editorial interamericana SAD.
- MATUTE, L. (2002): *Competencias del egresado de la especialidad de Biología de la UPEL-IPMAR, para asesorar proyectos de investigación a nivel de educación media, diversificada y profesional*. Trabajo de Grado de Maestría no publicado. UPEL,Maracay.
- MÉNDEZ, F. (2000): *El Rol investigador en los docentes del Departamento de Biología del Pedagógico de Maracay*. Trabajo de Grado de Maestría no publicado. UPEL,Maracay.
- MOYA, T. (2005): *Las competencias y la Investigación*. Barcelona-España: Editorial Pensemos.

MUÑOS, C. (1998): *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Prentice Hall.

PICÓN, J. (1996): *Las Competencias y la Investigación*. Madrid. Giraluna Libroteca.

RUÍZ BOLÍVAR, C. (1998): *Técnicas y Elaboración de Instrumentos de investigación*. México: Paidós.

SABINO, C. (1992): *El proceso de investigación*. Venezuela: Editorial Panapo.

SALKIND, N. (1997): *Método de investigación*. México: Prentice Hall.

TAMAYO y TAMAYO (2001): *El proceso de investigación científica*. México: Limusa.

TORRES. M. (2006): *La Investigación y sus competencias*. Barcelona – España. Editorial Luz

UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre Educación. Autor.

Universidad Nacional Abierta (1994). Manual para la elaboración de trabajos de grado. Caracas: Autor.

LA EVALUACIÓN CONTINUA APLICADA A LA ASIGNATURA DE DIDÁCTICA GENERAL: RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA

Autores: M^a Dolores Jiménez Alegre

Faustino Larrosa Martínez

Universidad de Alicante

md.jimenez@ua.es

Área Temática: Prospectiva en Educación

1. INTRODUCCIÓN

Desde siempre y debido a nuestra formación pedagógica y didáctica, uno de los objetivos prioritarios ha sido para nosotros mejorar la calidad de la educación. Para conseguirlo, necesitamos mejorar la calidad de la docencia que desempeñamos como profesionales e intentar conseguir la finalidad que nos proponemos “que el alumno aprenda a aprender”, algo por lo que estamos luchando día a día.

Paralelamente al programa de Investigación Docente en Redes, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) e iniciado en el curso académico 2001-2002, del que formamos parte, cuya finalidad es la misma que la nuestra, en el curso 2003-04 iniciamos nuestra andadura una vez más, planteando la asignatura de Didáctica General de tal modo que los alumnos tomaran conciencia de la importancia no sólo del contenido teórico-práctico de la asignatura, sino que lo abordaran de manera comprensiva, y finalmente creyeran que, el que aprende aprueba y no todo el que aprueba aprende, ya que la gran mayoría aprenden de memoria, porque según ellos lo que quieren es aprobar.

Consideramos que era conveniente plantear la asignatura basándonos en la evaluación continua como la mejor manera de individualizar al máximo de nuestras posibilidades el proceso de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. De este modo, podríamos realizar un seguimiento más personalizado de cada uno de ellos.

La Didáctica General es una asignatura troncal común que se cursa en la Diplomatura de MAESTRO (BOE nº 221 de 14 de septiembre de 2000), figura con 9 créditos en nuestro Plan de estudios y como Complementos de Formación para el acceso al título de Psicopedagogía de los alumnos procedentes de la Diplomatura de Educación Social y del

Primer Ciclo de Psicología (orden 22 de diciembre de 1992, BOE de 13 de enero de 1993), con 6 créditos.

Se halla ubicada en el primer curso de la Diplomatura, por lo que los conocimientos y experiencias previas en áreas como Didáctica y Organización Escolar en la que está incluida nuestra materia, son inexistentes, lo que provoca cierta dificultad en el aprendizaje de la misma. También observamos que al ser una materia en la que se refieren situaciones educativas por las que previamente han pasado como alumnos, hace que tengan conceptos erróneos que son difíciles de erradicar.

2. MARCO TEÓRICO

Numerosos autores (Gimeno Sacristán, 1990; Pérez Serrano, 1990; de Miguel, 1996...), señalan que uno de los factores que inciden en la calidad de la Educación es la presencia de proyectos de innovación que impliquen que los profesores se planteen su práctica de manera diferente a la realizada con anterioridad contribuyendo de este modo a nuevos enfoques curriculares.

En el desarrollo de estos proyectos de innovación, el profesor se convierte en protagonista de su propia formación, capaz de reflexionar analizando la práctica real que se lleva a cabo en el aula y las situaciones de enseñanza-aprendizaje, permitiéndole rediseñar su propio proyecto haciendo nuevas propuestas que le lleven a una reconstrucción de la propia innovación y como afirma Estebaranz (1999), la innovación educativa proporciona una importante vía para el desarrollo profesional.

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), iniciado en mayo de 1998 con la Declaración de la Sorbona, se consolida y amplía con la Declaración de Bolonia en junio de 1999, en la que los ministros europeos de educación instan a los Estados de la Unión Europea a desarrollar e implantar en sus países una serie de actuaciones (MECD, 2003). Este proceso continúa con otras “Declaraciones” que ponen de manifiesto la necesidad de una armonización de las enseñanzas y titulaciones de las Universidades europeas hacia el año 2010. Conseguir un sistema homogéneo de titulaciones con una misma valoración de la carga lectiva requiere una serie de cambios que permitan la puesta en práctica de nuevas metodologías, metodologías que impliquen una relación nueva entre profesor-alumnos, diferentes formas de planificar la docencia, la utilización de nuevos recursos docentes y

nuevos sistemas de evaluación. En este último aspecto es en el que queda enmarcada la experiencia que presentamos.

Si el modelo de evaluación tradicional se centra básicamente en los resultados, si los alumnos han adquirido o no determinados conocimientos, los nuevos modelos de evaluación deben centrarse no solo a los resultados sino también en los procesos, es decir, si las actividades de enseñanza-aprendizaje sobrepasan lo que es el aula (actividades presenciales), y se amplían hacia actividades no presenciales dirigidas por el profesor o autodirigidas por el propio estudiante, la evaluación se debe centrar en las competencias, capacidades y todos los procesos relacionados con el trabajo realizado por los alumnos (González y Wagenaar, 2003), y no sólo en los conocimientos.

3. INTERES DE LA EXPERIENCIA

La asignatura de Didáctica General, se cursa en primero y al igual que el resto de asignaturas que conforman el Plan de Estudios, en horario de mañana. Nuestros alumnos asisten a las clases teóricas y a seminarios prácticos en una franja horaria que se inicia a las 08.00 h y se prolonga hasta las 15.00 h, quedando, salvo en algunas excepciones, la tarde libre. Ello, les permite disponer de horas de estudio, trabajo en grupo, realizar consultas en la biblioteca, acudir a los despachos de los profesores en horas de atención a alumnos,... Pero, un alto porcentaje de alumnos provienen de los pueblos de la provincia y dependen de autobús, lo que hace que durante las tardes no permanezcan en la Universidad y tengamos que pasar a la mañana todo tipo de actividad, lo que nos condiciona y dificulta la puesta en práctica de cualquier experiencia innovadora, no obstante y, pese a todo, lo intentamos.

A lo largo de los cursos anteriores, hemos observado una serie de actuaciones por parte de los alumnos que se están convirtiendo en costumbres:

- Ansia por saber cómo se les va a evaluar y cómo va a ser el examen para aprobar.
- Poco uso del programa o guía didáctica de la asignatura que se les proporciona y explica los primeros días del curso con el fin de que tengan una visión global de lo que es, que se pretende, cómo conseguirlo y cómo se va a llevar a cabo el proceso de evaluación.
- Una alta dosis de relajación y cierta pasividad, al llegar a primero, en su proceso de aprendizaje.

- Nula utilización de la bibliografía básica y recomendada, piden los temas hechos o mejor, el Power Point o transparencias utilizadas en las clases.
- Un alto grado de absentismo, sobre todo en el segundo cuatrimestre.
- Un porcentaje alto de “no presentados” en los exámenes.
- Falta de técnicas de estudio.
- Dificultad para trabajar en grupo.
- Gran dificultad en exposiciones orales en clase.
- Poca asistencia a las tutorías (generalmente acuden después de un examen).
- ...

Y, además, conscientes de que es una disciplina novedosa con una carga conceptual importante y prácticamente, la totalidad de nuestro alumnado ha cursado el Bachillerato LOGSE, provoca cierta dificultad en el aprendizaje de la misma, nos ha llevado a plantearnos la necesidad de dar un giro en el diseño y desarrollo de la asignatura de tal manera que, haciéndonos eco de una “máxima” general del alumnado: “su preocupación por cómo se les va a evaluar para aprobar”, decidimos que a través de la evaluación continua, sería posible que cada uno de los alumnos se involucrara en su propio proceso de aprendizaje, tomara conciencia de qué y cómo aprende y finalmente se diera cuenta de que el que aprende aprueba.

4. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Finalizado el curso académico 2002-2003, constatamos que, en el grupo de alumnos de la especialidad de Educación Primaria, de un total de 70 alumnos, 24 no se presentaron y sólo 3 suspendieron y del grupo de Educación Física, de un total de 85 alumnos, 40 no se presentaron y 5 suspendieron la asignatura. Estos resultados hicieron que tomáramos la decisión de poner en marcha la experiencia el curso siguiente.

Al inicio del curso 2003-2004, comenzamos a poner en práctica nuestro trabajo, que continuamos durante los cursos 2004-2005 y 2005-2006, con los siguientes objetivos:

- Que cada alumno sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje.
- Que aprenda a estudiar.
- Aprenda a trabajar en grupo.

- Que se de cuenta de que el esfuerzo y el trabajo continuado vale la pena
- Que vaya poco a poco dándose cuenta de las dificultades que tiene, cuándo aparecen y por qué.
- Que finalmente se de cuenta de que el que aprende aprueba.

Los primeros días de curso se les facilitó y explicó el programa-guía de la asignatura como de costumbre, pero, esta vez se les propuso la posibilidad de llevar a cabo una experiencia basada en la evaluación continua, lo que suponía asistencia a las clases, realizar durante todo el curso una serie de actividades individuales y en grupo y asistencia a tutorías individuales y grupales. Se les explicó que ello implicaba un esfuerzo por parte de todos, nuestro también, y que un trabajo continuado requiere una evaluación continuada a lo largo del mismo, lo que conlleva la no realización de los exámenes tradicionales, el de febrero y el de junio, y que la nota final resumiría el resultado acumulativo del aprendizaje conseguido.

Su trabajo consistiría en:

- Asistencia a las clases
- Elaborar un dossier de la asignatura utilizando técnicas de estudio, lectura comprensiva, subrayado, sacar ideas principales, resúmenes,...y finalmente ser capaz de decir: ¿qué he aprendido de este tema?, ¿lo puedo relacionar con alguna vivencia anterior? ¿me va a ser útil en un futuro? ¿por qué?...
- Asistencia a tutorías individuales para comentar y resolver dudas sobre el contenido de la asignatura, al menos una vez al finalizar el trabajo de cada tema.
- Asistencia a tutorías grupales fijadas de antemano en función de la disponibilidad horaria del cada grupo.
- Elaborar un tema optativo en grupo
- Lectura y comentario de artículos relacionados con la educación
- Diseño de una programación de aula y desarrollo de una unidad didáctica (trabajo en grupo).

4.1. Distribución horaria

La asignatura es de 9 créditos, 4.5 teóricos y 4.5 prácticos. Es anual, y tiene una asignación de 3 h. semanales en el horario oficial. En nuestra Universidad, el curso esta dividido en dos cuatrimestres:

- Primer cuatrimestre: septiembre a enero con 15 semanas lectivas
- Segundo cuatrimestre: febrero a junio con 15 semanas lectivas

Si aplicamos las directrices que marca el título de grado, 1 crédito entre 25-30 h, esta asignatura de 90 h (9 créditos), se transforma (tomando 1 crédito = 25 h), en 225 h.

Si por 1 hora de teoría el alumno invierte 1.5 h de estudio y por 1 hora de práctica 0.75 h de estudio: A las 45 horas teóricas tendríamos que sumarle 67.5 h de estudio y a las 45 horas prácticas tendríamos que sumarle 33.7 h de estudio, obtenemos un total de 191 h de las que: 90 h son presenciales (45 h teoría, y 45 h trabajo dirigido) y 101 h de trabajo del alumno. Hasta 225 h restan 34 h que podrían dedicarse a preparación y realización de exámenes.

La experiencia se realizó durante los cursos escolares (2003-2004; 2004-2005 y 2005-2006), en horario oficial, tres horas de clase semanales durante 15 semanas lectivas cada uno de los dos cuatrimestres a lo que añadimos las horas posibles dedicadas a tutorías (ver cuadros 1, 2, 3, 4)

Cuadro 1: Primer cuatrimestre GRUPO 1, Educación Primaria

HORA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
08.00-09.00	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías
09.00-10.00	TEORÍA		PRÁCTICA		TEORÍA
13.00-14.00	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías
14.00-15.00	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías

2 horas semanales de teoría, 1 hora semanal de prácticas

Cuadro 2: Primer cuatrimestre GRUPO 2, Educación Física

HORA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
08.00-09.00	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías
10.00-11.00	TEORÍA		PRÁCTICA		TEORÍA
13.00-14.00	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías
14.00-15.00	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías

2 horas semanales de teoría, 1 hora semanal de prácticas

Cuadro 3: Segundo cuatrimestre GRUPO 1, Educación Primaria

HORA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
08.00-09.00	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías
09.00-10.00	PRÁCTICA		TEORÍA		PRÁCTICA
13.00-14.00	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías
14.00-15.00	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías

1 hora semanal de teoría, 2 horas semanales de prácticas

Cuadro 4: Segundo cuatrimestre GRUPO 2 Educación Física

HORA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
------	-------	--------	-----------	--------	---------

08.00-09.00	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías
10.00-11.00	PRÁCTICA		TEORÍA		PRÁCTICA
13.00-14.00	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías
14.00-15.00	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías	Tutorías

1 hora semanal de teoría, 2 horas semanales de prácticas

Nuestros alumnos cursan todas las asignaturas en horario de mañana, lo que supone que tiene pocas horas libres. Para no interferir con el horario de las otras asignaturas se optó por aprovechar las franjas horarias de 08.00 a 09.00 h (primera hora de las mañanas), y de 13.00 a 15.00 h (últimas horas de las mañanas), con el fin de posibilitar el que todos los alumnos pudieran acudir a las tutorías grupales e individual, también en casos de necesidad se podía ampliar el horario de tutorías a primeras horas de la tarde (15.00 a 17.00 h). De este modo, en función del horario de su curso y de las horas que tenían libres, elegían días y horas en las franjas horarias señaladas.

Cabe señalar que, en las horas de atención a los alumnos que figuran como oficiales, cualquier alumno podía acudir para recibir una tutoría individual o bien todo o parte del grupo, si surgían dudas o tenían alguna necesidad.

Como la realidad es una, con sus posibilidades y limitaciones, nosotros nos tuvimos que ajustar a ella y concretar que:

El volumen total de trabajo presencial de cada alumno es de 45 h cada cuatrimestre con un total de 90 h. presenciales a lo largo del curso. El resto de horas, 101 de estudio o trabajo individual o en grupo, se acordó que debido a la especificidad y objetivo de este trabajo “Lograr mayor autonomía en el aprendizaje del alumnado apoyándonos en la evaluación continua”, que requiere un seguimiento individualizado de cada alumno, como mínimo, cada alumno tenía que invertir un 50% de las horas de trabajo en horas de tutoría, de las que obligatorias serían 1 hora a la semana (ver cuadros 5 y 6).

Semanas	Horas teóricas	Horas prácticas	Horas tutoría	Total horas
1	2	1	1	4
2	2	1	1	4
3	2	1	1	4
4	2	1	1	4
5	2	1	1	4
6	2	1	1	4
7	2	1	1	4
8	2	1	1	4
9	2	1	1	4
10	2	1	1	4
11	2	1	1	4
12	2	1	1	4
13	2	1	1	4
14	2	1	1	4
15	2	1	1	4
Total horas	30	15	15	60

Cuadro 5: Primer cuatrimestre GRUPOS: 1 Educación Primaria y 2 Educación Física

Semanas	Horas teóricas	Horas prácticas	Horas tutoría	Total horas
1	1	2	1	4
2	1	2	1	4
3	1	2	1	4
4	1	2	1	4
5	1	2	1	4
6	1	2	1	4
7	1	2	1	4
8	1	2	1	4
9	1	2	1	4
10	1	2	1	4
11	1	2	1	4
12	1	2	1	4
13	1	2	1	4
14	1	2	1	4
15	1	2	1	4
Total horas	15	30	15	60

Cuadro 6: Segundo cuatrimestre grupos 1 Educación Primaria y 2 Educación Física

El volumen de trabajo total de cada alumno en esta asignatura de Didáctica General, desde nuestro planteamiento se ajusta más a 191 h que a las 225 h que corresponderían aplicando la definición de crédito ECTS asignando 25 h de trabajo por crédito.

5. RESULTADOS

Los datos obtenidos durante cada uno de los tres cursos, nos llevan a concretar los siguientes resultados:

5.1. Resultados en el curso 2003-2004

La propuesta fue bien recibida, voluntariamente, cada uno decidió si optaba por la fórmula tradicional o por la de la “evaluación continua”. En el grupo de Primaria, de 59 alumnos, optaron por la evaluación continua 38 y en el grupo de Educación Física, de 71 alumnos, optaron 53.

Si bien, es cierto que empezaron con muchas ganas, muy motivados, pronto dijeron algunos que llevar la asignatura al día y de ese modo era mucho trabajo y preferían cursarla como siempre. En total, los alumnos que participaron en la experiencia fueron 26 de Educación Primaria y 32 de Educación Física.

En junio, los resultados en el grupo de Educación Primaria con respecto a los alumnos que optaron por la evaluación continua fueron muy positivos, pero de los 33 restantes, 24 no se presentaron y 8 suspendieron, en septiembre 26 no se presentaron y 1 suspendió (ver cuadro 7).

Los resultados en el grupo de Educación Física, fueron muy similares, muy positivos para los alumnos que optaron por la evaluación continua, pero, de los 39 restantes, 34 no se presentaron y 5 suspendieron, con respecto a junio y en septiembre, 32 no se presentaron y 1 suspendió (ver cuadro 7).

5.2. Resultados en el curso 2004-2005

La propuesta fue bien recibida, se les facilitó toda la información y la posibilidad de optar por una de las dos fórmulas de evaluación comentadas anteriormente. De los 58 alumnos del grupo de Educación Primaria, 43 optaron en un principio por la “evaluación continua”, y del grupo de Educación Física, de los 66 alumnos optaron 35, pero al igual que en el curso anterior, fueron quedándose por el camino por varios motivos, suponía mucho trabajo, no tenían horas, encontraron un trabajo y no podían venir a clase,... el grupo se redujo a 23 en Educación Primaria y 17 en Educación Física.

En junio, los resultados en el grupo de Educación Primaria de los alumnos que optaron por la evaluación continua fueron muy positivos, pero el número de no presentados aún es muy elevado. En septiembre 25 alumnos no se presentaron, lo que indica que sigue siendo muy elevado el número de alumnos no presentados (ver cuadro 7).

En el grupo de Educación Física, los resultados de los alumnos que optaron por la evaluación continua fueron muy positivos pero, en general, los resultados no se correspondieron con las expectativas, pues de los 66 alumnos fueron 45 los no presentados en junio y en septiembre 42. Nos resulta curioso, pero muy preocupante que, alumnos que necesita una nota media alta para poder matricularse en esta especialidad y, a priori, pensamos deberían estar muy motivados, observamos que no es así al menos en asignaturas comunes y anuales como Didáctica General, un tema que vamos a estudiar (ver cuadro 7).

5.3. Resultados en el curso 2005-2006

Aún no habiéndose cubierto las expectativas el curso anterior, seguimos pensando que la experiencia valía la pena y decidimos ponerla en práctica de nuevo. Como en los cursos anteriores al comienzo de curso se les proporcionó toda la información pero esta vez, pasamos un pequeño cuestionario sobre: Indica lo que entiendes por Didáctica ¿Conoces algún contenido de los que vamos a trabajar en esta asignatura? ¿Qué esperas de esta asignatura? ¿Qué tipo de comentarios te han hecho de esta asignatura otros compañeros? ¿Tienes algún problema para asistir a las clases? ¿por qué motivo? ¿Cómo preferirías que fuesen las clases de esta asignatura?: A) pocas explicaciones, más elaboración individual de los temas y más trabajos prácticos, B) Más explicaciones con apoyo de fotocopias y menos trabajos prácticos. Los resultados se comentaron en clase, se argumentaron los pros y contras y se leyeron algunas reflexiones de compañeros que años anteriores optaron por la “evaluación continua”. Ello hizo que durante este curso los alumnos en general tomaron conciencia de la oportunidad que se les ofrecía, según ellos y optaran en mayor número por la “evaluación continua”.

En el grupo de Educación Primaria de los 46, finalmente 37 alumnos siguieron el proceso, 1 suspendió y sólo 8 no se presentaron en junio y en septiembre aprobaron 2 y 7 no se presentaron (ver cuadro 7).

El grupo de Educación Física, de los 47, 27 alumnos finalizaron en junio el proceso de evaluación continua, 1 suspendió y 19 no se presentaron, en septiembre aprobaron 2 alumnos, 1 suspendió y 17 no se presentaron (ver cuadro 7).

PRIMARIA	2003-2004	2003-2004	2004-2005	2004-2005	2005-2006	2005-2006
	Junio	Septiembre	junio	septiembre	junio	septiembre

Aprobado	21	3	15	4	14	2
M. Honor	-	-	1	-	1	-
N Presentado	24	26	26	25	8	-
Notable	6	1	8	1	18	7
Sobresaliente	-	-	-	-	4	-
Suspenso	8	1	8	4	1	-
TOTAL	59	31	58	34	46	9
E. FÍSICA	2003-2004	2003-2004	2004-2005	2004-2005	2005-2006	2005-2006
	Junio	Septiembre	junio	septiembre	junio	septiembre
Aprobado	20	6	9	4	20	2
M. Honor	1	-	-	-	-	-
N Presentado	34	32	45	42	19	17
Notable	11	-	8	-	6	-
Sobresaliente	-	-	-	-	1	-
Suspenso	5	1	4	3	1	1
TOTAL	71	39	66	49	47	20

Cuadro 7: Evolución de los resultados

6. CONCLUSIONES

Conscientes de las limitaciones en que se ha desarrollado esta experiencia y de la mucha ilusión y horas de trabajo invertidas en ella y aunque los resultados obtenidos no se corresponden con las altas expectativas puestas en él, podemos concluir que los objetivos se han conseguido, que los resultados apuntan hacia una mayor implicación de los alumnos en su proceso de aprendizaje y que el grado de comprensión observado y satisfacción manifestado por ellos son considerables aunque no óptimos, siempre pueden mejorar.

En la evolución de los resultados durante los tres cursos en que se llevó a cabo la experiencia, podemos observar que el absentismo en clase ha disminuido al igual que el número de alumnos “no presentado”, resultados que, como es lógico, desearíamos que llegaran a alcanzar a la totalidad del alumnado.

El grado de satisfacción por parte de los alumnos-as que siguieron la experiencia es alto, y su esfuerzo se ha visto recompensado y según ellos les ha merecido la pena porque han aprendido a estudiar, a trabajar en equipo, a graduarse el trabajo, a ser ellos los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, a valorar el esfuerzo realizado y la dedicación que les hemos proporcionado, y sobre todo, se han dado cuenta de que “el que aprende aprueba”.

Por nuestra parte, el esfuerzo y tiempo dedicado durante estos años a desarrollar la experiencia, ha sido posiblemente excesivo, debido muchas veces a los inconvenientes que tienen los alumnos-as de horario, ya que en nuestra Universidad todas las especialidades de la titulación de Maestro se cursan en horario de mañana y ello dificulta en gran medida la disponibilidad de horas para llevar a cabo las tutorías, pero ha merecido la pena.

Era nuestro deseo que la totalidad del alumnado se aprovechara de la oportunidad que se les ofrecía con la experiencia, pero ellos son los que deciden y siendo respetuosos con la opción que cada uno tomó, por variados motivos, podemos concluir que el grado de satisfacción es alto y que, el objetivo propuesto para nosotros, “reflexionar sobre nuestra propia práctica para mejorarla”, se ha conseguido y con la seguridad de que todo es mejorable, pretendemos continuar analizando la práctica real que desarrollamos en el aula y las situaciones de enseñanza-aprendizaje, para poder rediseñar nuestro proyecto, tomando las riendas como protagonistas de nuestra propia formación, compartiendo con Estebaranz (1999) la idea de que la innovación educativa proporciona una importante vía para el desarrollo profesional, contribuyendo con ello a la mejora de la calidad de la Educación.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ, V. (2000): “Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad”. En SALMERON, H., LÓPEZ, V.I.: *Orientación educativa en las Universidades*. Granada: Editorial Universitaria.
- ANUIES (2002): *Documento estratégico para la Innovación en la Educación Superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- BARBERÁ, E. (2003): “Estado y tendencias de la evaluación en educación superior”. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. Vol. 3, nº 2, diciembre .
- BROWN, S. y GLASNER, A. (Edit.). (2003): *Evaluar en la Universidad*. Madrid: Narcea.
- DE MIGUEL, M. y otros (1996): *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- ESTEBARANZ, A. (1999): *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- GIMENO, J. (1990): “Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica”. En *Cuadernos de Pedagogía*, 180, 80-86.
- GONZALEZ, J. y WAGENAAR, R. (Ed.) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Pag web del Proyecto Tuning en la Universidad de Deusto: <http://www.tuning.unideusto.org/tuninggeu>

MECD (2003): La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento marco.

PALOMARES RUIZ, A. (2007): *Nuevos retos educativos, el modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

TORRE, J.C. y GIL, E. (2004): *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

EL PORTFOLIO – CARPETA DEL ALUMNO Y SU APLICACIÓN EN UN PROGRAMA DE FORMACIÓN EN VALORES PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Autor: José Luis Marrero García

josemarrero@gmail.com

RESUMEN

Con la presente comunicación presentamos el diseño de un programa de formación en valores, al considerar que la misma es uno de los ejes fundamentales de la educación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Partimos de una visión donde el aprendizaje requiere tanto de las acciones del profesor como del alumnado, ya que para ello nos valemos del uso de la carpeta o portfolio del alumnado y del profesor. En consecuencia, planteamos los diferentes bloques, aspectos, objetivos, acciones y tareas que podría contemplar un programa de formación de este tipo a través del diseño del portfolio.

1. INTRODUCCIÓN

La educación en valores es uno de los ejes que ha de vertebrar toda educación a lo largo de cada una de sus etapas regladas. Sin duda, ha sido promovida como una de las grandes necesidades que el sistema educativo ha de satisfacer entre los alumnos y alumnas de nuestro país. Educar en valores es, por tanto, uno de los criterios que ha de estar presente cuando queremos alcanzar una educación de calidad.

Se trata de una acción educativa que requiere algo más que simples actuaciones individuales de un docente. La educación en valores es tan rica, diversa y versátil, que ella misma requiere la actuación conjunta de todos los integrantes del sistema educativo.

En el trabajo de investigación realizado, del cual exponemos los rasgos más destacados en la presente comunicación, hemos pretendido profundizar en la educación en valores, incidiendo especialmente en la dimensión práctica de la misma, para la que nos hemos propuesto diseñar un Programa de Formación en Valores.

2. PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Todo centro educativo debe poseer y desarrollar un *Proyecto Educativo de Centro*. Dicho proyecto habrá de ser el marco referencial general en el que se engarcen los diversos elementos de la comunidad educativa y de sus respectivas actuaciones. Uno de esos elementos, y como parte esencial, habrá de ser el Programa de Educación o Formación en Valores. Con dicho programa, se pretenderá llevar a cabo de forma sistemática y reglada lo que de suyo no lo es puesto que los valores han de hacerse realidad en la vida de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, y la vida no es ni sistemática ni, muchos menos, reglada.

Por todo lo anterior, la razón de ser de este estudio afronta la intención de proporcionar una visión más realista y exacta del estado en el que se encuentra el *Programa de Formación en Valores del centro educativo en 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria*. El modo de concretarse no será otro que el de ofrecer un modelo de desarrollo que, por una parte, aporte un proceso lo más objetivo posible de la realidad formadora y, por otra, sea una planteamiento de partida para los afanes de mejora de la excelencia que se proponen.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo central de la investigación realizada fue el de poder presentar un *Programa* y así facilitar la formación en valores de un centro de Secundaria. Dicho programa debería contar con todos los elementos que conforman un programa educativo y que permitiesen la puesta en marcha del mismo. Destacamos, entre esos elementos que todo Programa ha de tener, el establecimiento de los objetivos del mismo, los contenidos con los que alcanzar los objetivos propuestos y, por último, las herramientas, instrumentos y actividades con los que llevar a cabo todo el programa. En cada uno de los puntos anteriormente citados, se pretendió que tanto los profesores-tutores como los alumnos, así como los padres de los mismos, encontraran su papel en la implementación de este Programa de Formación en Valores

La propuesta de Diseño del Programa viene a plantear una solución a la formación en valores que todo Centro educativo debe impartir. Con la misma, pretendimos que los profesores-tutores contaran con una herramienta útil para facilitarles la consecución de esta área de la enseñanza. Concretamente, los docentes con buena formación pedagógica e informados adecuadamente sobre el Programa de Formación en Valores y los estudiantes con

los materiales didácticos adecuados tendrían más facilidad para alcanzar los objetivos referentes a las *actitudes* que han sido explicitados en la formación en valores.

Entendemos que un *programa de educación o formación en valores* es un documento técnico, elaborado por los propios educadores, en el que se expresan los objetivos que se persiguen junto con las actuaciones concretas con las que se pretenden alcanzarlos. Es un plan de acción, donde se plantean las metas u objetivos; se planifican, seleccionan y disponen los medios necesarios para su aplicación; se establece la aplicación sistemática y el sistema de evaluación del mismo.

Destacamos, pues, los elementos que integran el programa de educación en valores en los siguientes puntos de dicho documento técnico:

- los objetivos educativos en valores que se proponen
- los contenidos utilizados como medios para alcanzar los objetivos planteados
- La metodología a utilizar
- La programación y su secuenciación temporal
- La evaluación del programa a través de la carpeta - portfolio

Cada uno de los puntos anteriores ha sido detallado con mayor profundidad en el documento marco del Programa y que, por lógicos problemas de espacio, en esta comunicación hemos de resumir.

4. DISEÑO DEL PROGRAMA

En el caso que nos ocupa, el Programa de Formación en valores, lo vamos a definir como una experiencia planificada de aprendizaje actitudinal, tras la detección e identificación de una necesidades, con unos objetivos propuestos y fundamentada en unos bases teóricas que dan sentido a dicha experiencia, que utiliza una determinada metodología para satisfacer las necesidades de los alumnos a los que va dirigida.

Quisimos señalar, desde un primer momento, que para conseguir la puesta en marcha del Programa deberíamos aceptar las siguientes bases que detallamos a continuación, entendiéndolas como puntos ineludibles que nos permitirían alcanzar los objetivos propuestos:

- El Programa de Educación en Valores ha de ser asumido por el Centro Educativo. Parte de esa aceptación ha de ser que el centro propondría a profesores-tutores que se encarguen de llevarlo a cabo.

- Los profesores tutores deberán recibir la adecuada formación previa para que la implantación del Programa de Formación en Valores se realice con las garantías necesarias.
- Los profesores-tutores que vayan impartirlo deberán contar con todos los recursos y materiales del mismo, junto con las adecuadas herramientas que permitan amoldarlo a las necesidades que surjan a lo largo del curso escolar.

4.1. Objetivos generales

La finalidad de todo programa de formación en valores ha de ser el desarrollo humano. Para ello, nos hemos entramos en la transmisión del atractivo de desarrollar una vida llena de valores y en el convencimiento de los efectos nocivos que supone una vida falta de los mismos.

Estas amplias finalidades se concretan en los objetivos generales del Programa de Formación en Valores para 4º de la ESO en un centro de Secundaria, los cuales han sido especificados en los siguientes:

- Buscar el pleno desarrollo de la personalidad del alumno
- Ser un medio de transmisión de valores éticos y morales, tanto personales como los que afectan al ser ciudadano de cada alumno.
- Desarrollar la capacidad de auto-mejora por el conocimiento de los valores.

De los objetivos generales, hemos derivado en otros objetivos más específicos que exponemos en el punto siguiente.

4.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos, han sido concretados en los siguientes:

- Formar el criterio de los alumnos y proporcionarles conceptos claros sobre cuestiones éticas de especial interés para ellos.
- Fomentar en los alumnos el desarrollo de esos valores con coherencia entre lo aprendido y la vivencia de los mismos.
- Tomar conciencia de las dificultades que en la vida entraña ser consecuentes con los valores que se defienden.
- Desarrollar la capacidad de diferir recompensas inmediatas a favor de otras de mayor envergadura pero de a mayor largo plazo.

- Mejorar la autoestima personal de los alumnos al ser conscientes de ir recreando una vida *lograda*.

4.3. Competencias

El problema fundamental con que nos encontramos al realizar la presente investigación lo encontramos en cómo concretar cada uno de los valores que se pretendían transmitir. Tras el establecimiento de los grandes valores – marco que se pretende transmitir, posteriormente, estableceríamos los siguientes niveles de concreción. Siguiendo a De Ketele (2000), competencia es un conjunto ordenado de capacidades, actividades éstas que se ejercen sobre contenidos en una categoría determinada de situaciones para resolver los problemas que se derivan de ella. Y por capacidad entiendo que es el poder y la aptitud de hacer una cosa. Por Ej. Identificar, comparar, memorizar, analizar, abstraer, observar, etc. Entendemos, pues, que las competencias son una concreción de las capacidades –conceptos más amplios-, que nos permiten identificar y evaluar la diversidad y el grado de desarrollo de cada una de las capacidades.

La capacidad así entendida es el poder, la aptitud de hacer una cosa. Así, en el presente Programa de formación tratamos de concretar las capacidades en las que se verían plasmados los valores. En las tablas anexas ofrecemos las competencias establecidas y que, a su vez, se convertirán en los ejes vertebradores de la futura evaluación del programa.

Las competencias las estableceremos, pues, como destrezas que concretan el modo de llevar a cabo las capacidades, que tiene de por sí un ámbito mucho más amplio. Ya el Diccionario de Real Academia española de la Lengua (2006) nos aporta un matiz práctico cuando en su segunda acepción afirma que competencia es la *pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado*. De esta manera, recalamos el tercer nivel de concreción que suponen las competencias.

Las propiedades de las competencias serían:

- Las competencias **movilizan recursos**: conocimientos, saberes (saber, saber hacer, saber ser) experiencias. Todo esto para resolver un llevar a la práctica los valores.
- **Un carácter finalizado**: Debe tener un carácter significativo para el alumno actual, de su vida cotidiana. de alguna manera la competencia da respuesta a cómo llevar a la práctica en la vida de los alumnos los valores propugnados.

- **Posibilidad de ser evaluada:** ¿Cómo?, destacando las evidencias que vamos a encontrar si esa competencias se manifiesta como realizada.

Llegados a este punto podemos aplicar la concepción teórica expuesta hasta ahora para concretarla con nuestro proyecto. Para facilitar la comprensión del desarrollo conceptual realizado ofrecemos, a continuación, una tabla explicativa de los tres niveles y de cómo se concretan en nuestro Programa de Formación en Valores.

		Competencias		Contenidos	Actividades	Evidencias de la Carpeta del Profesor	Evidencias de la carpeta del Alumno
				Generales		Ficha Participación Alumnos Hoja de registro de Entrada	Hoja de Registro de Entrada
<i>Septb.</i>	2ª Quincena	Valorar la necesidad de la educación en valores Abrirse a nuevos perfeccionamientos personales	0	Introducción	Charla General Cuestionario Inicial	Documento escrito 0: guión Ficha Eval. de la Activ..	Cuestionario 0 Ficha Eval. de la Activ..
<i>Octubre</i>	1ª Quincena	Fomentar la puntualidad al comenzar el estudio Conocerse a sí mismo Sacar provecho a la clase para que el estudio sea luego más productivo	1	Problemas en los estudios	Lectura del Documento Test de autoevaluación Coloquio con el profesor y la clase	Documento escrito 1 Cuestionario 1 Ficha Eval. de la Activ..	Cuestionario 1 Ficha Eval. de la Activ..
	2ª Quincena	Buscar los verdaderos motivos que lleven a esforzarse en el trabajo personal Sugerir una lista de posibles motivaciones para el estudio Reconocerse como los principales beneficiados del propio trabajo	2	Motivación	Lectura del Documento Conversación personal con el tutor Coloquio con el profesor y la clase	Documento escrito 2 Ficha Eval. de la Activ.. Ficha resumen convers.	Ficha Eval. de la Activ.. Ficha resumen convers.
<i>Noviembre</i>	1ª Quincena	Alcanzar criterios propios de comportamiento Compatibilizar actuaciones con las ideas y valores que se defienden Comprender que las relaciones humanas han de estar reguladas por normas Distinguir "ser auténticos" con "ser desagradables o brutos"	3	Personalidad	Lectura del Documento Conversación personal con el tutor Coloquio con el profesor y la clase Cuestionario reflexivo personal	Documento escrito 3 Ficha Eval. de la Activ..	Ficha Eval. de la Activ..
	2ª Quincena	Plantearse cuál es el propio sentido de la vida Plantearse fines positivos para sí mismo y para los demás Valorar el contacto con los demás como algo enriquecedor para sí Fomentar la alegría en las relaciones humanas	4	Consejos para ser feliz	Lectura del Documento Conversación personal con el tutor Cuestionario reflexivo personal	Documento escrito 4 Ficha Eval. de la Activ.. Ficha resumen convers.	Ficha Eval. de la Activ.. Ficha resumen convers.
<i>Diciemb</i>	1ª Quincena	Implicarse en acciones positivas con los demás de la clase	5	Solidaridad	Vídeo	DVD 1	Ficha Eval. de la Activ..

Retos educativos en la sociedad del conocimiento

		Ser conscientes del peligro de la xenofobia y el racismo			Conversación personal con el tutor	Ficha Eval. de la Activ..	Ficha resumen convers.
		Tomar posición ante determinados dilemas morales que propicien la solidaridad			Colaboración Campaña de Navidad	Ficha resumen convers.	
	2ª Quincena	Plantearse la posibilidad de hacer algo concreto por los demás necesitados	6	Navidad	Cuestionario reflexivo personal	Cuestionario 2	Ficha Eval. de la Activ..
		Crear actitudes que hagan ir siempre a más para con los demás			Colaboración Campaña de Navidad	Ficha Eval. de la Activ..	

		Competencias		Contenidos	Actividades	Evidencias de la Carpeta del Profesor	Evidencias de la carpeta del Alumno
Enero	1ª Quincena	Valorar la propia imagen personal para que sea cuidada Saber comportarse en función del entorno en el que nos encontremos	7	Urbanidad	Powerpoint <i>Buenas Maneras</i> Conversación personal con el tutor	CD con el archivo Ficha Eval. de la Activ..	Ficha Eval. de la Activ..
	2ª Quincena	Valorar la puntualidad como un bien necesario para con los demás Saber comportarse en función del entorno en el que nos encontremos	8	Buenos ciudadanos	Lectura del Documento Cuestionario reflexivo personal Conversación personal con el tutor	Documento escrito 5 Ficha Eval. de la Activ.. Ficha resumen convers.	Ficha Eval. de la Activ.. Ficha resumen convers.
Febrero	1ª Quincena	Conocer las características y las causas de difusión de esta enfermedad Conocer modos concretos de defensa y prevención de esta enfermedad	9	Sida	Lectura del Documento Conversación personal con el tutor Coloquio con el profesor y la clase	Documento escrito 6 Ficha Eval. de la Activ.. Ficha resumen convers.	Ficha Eval. de la Activ.. Ficha resumen convers.
	2ª Quincena	Conocer los efectos dañinos del uso inapropiado del alcohol Adquirir hábitos responsables de comportamiento en torno a la diversión	10	Alcohol	Vídeo Coloquio con el profesor y la clase	DVD 2 Ficha Eval. de la Activ..	Ficha Eval. de la Activ..
Marzo	1ª Quincena	Potenciar la valentía de conocerse a sí mismo Aceptarse a sí mismo en los diversos ámbitos de la personalidad Desarrollar una conducta veraz, ofreciendo una conducta coherente a todos	11	Sinceridad	Lectura del Documento Conversación personal con el tutor	Documento escrito 7 Ficha Eval. de la Activ..	Ficha Eval. de la Activ..

Retos educativos en la sociedad del conocimiento

2ª Quincena	Saber escuchar al otro / a	12	Los enemigos de la libertad	Conversación personal con el tutor	Ficha Eval. de la Activ..	Ficha Eval. de la Activ..
	Distinguir los comportamientos "libres" de los "espontáneos"			Lectura del Documento	Ficha resumen convers.	Ficha resumen convers.

	Competencias		Contenidos	Actividades	Evidencias de la Carpeta del Profesor	Evidencias de la carpeta del Alumno	
Abril	1ª Quincena	Conocer los efectos dañinos del uso de las drogas	13	No a la droga	Vídeo	DVD 3	Ficha Eval. de la Activ..
		Adquirir hábitos responsables de comportamiento en torno a la diversión			Conversación personal con el tutor	Ficha Eval. de la Activ..	
Abril	2ª Quincena	Distinguir el enamoramiento del "rollito"	14	Qué es el amor	Lectura del Documento	Documento escrito 9	Ficha Eval. de la Activ..
		Valorar el esfuerzo de mantener la palabra dada y ser leal			Conversación personal con el tutor	Ficha Eval. de la Activ..	Ficha resumen convers.
Mayo	1ª Quincena	Reflexionar sobre la importancia de tener buenos amigos de verdad	15	Amigos	Vídeo	DVD 4	Ficha Eval. de la Activ..
		Fomentar la amistad con personas de otras razas, grupo social, etc.)			Conversación personal con el tutor	Ficha Eval. de la Activ..	
Mayo	2ª Quincena	Saber sacrificar lo propio cuando un amigo nos necesita	16	Valores	Coloquio con el profesor y la clase	Ficha resumen convers.	
		Ayudar a un amigo también significa exigirle			Conversación personal con el tutor	Documento escrito 10	Ficha Eval. de la Activ..
Junio	1ª Quincena	Fomentar el orden para evitar las precipitaciones	17	Videojuegos	Lectura del Documento	Documento escrito 11	Ficha Eval. de la Activ..
		Aceptar el esfuerzo para construir una personalidad valiosa			Lectura del Documento	Ficha Eval. de la Activ..	Ficha resumen convers.
Junio	2ª Quincena	Conocer los efectos dañinos del uso inapropiado de las ludopatías	18	Vacaciones	Conversación personal con el tutor	Documento escrito 12	Ficha Eval. de la Activ..
		Aprender a enfrentarse con las propias obligaciones de cada momento			Coloquio con el profesor y la clase	Ficha Eval. de la Activ..	Ficha resumen convers.
Junio	2ª Quincena	Organizar el tiempo libre para sacarle rendimiento personal	18	Vacaciones	Coloquio con el profesor y la clase	Documento escrito 12	Ficha Eval. de la Activ..
		Buscar criterios propios positivos para programarse			Coloquio con el profesor y la clase	Ficha Eval. de la Activ..	Ficha resumen convers.

			Evaluación final		Ficha Ev. final del Programa	
--	--	--	-------------------------	--	------------------------------	--

4.4. Contenidos

Los contenidos del Programa de Formación en Valores se derivan del marco teórico, puesto que serán uno de los vehículos con los que se está llevando a cabo, además de las herramientas y la metodología. En general, se puede considerar que giran en torno a los grandes valores marco que hemos establecido como prioritario para ser transmitidos en 4º de la ESO.

Cada uno de los temas propuestos, que se detallan a continuación posee diversos grados de profundización, dado que algunos inciden en los mismos temas que en cursos anteriores y, otros inauguran una temática que será abordada con mayor profundidad en los cursos del Bachillerato. Los temas propuestos en los contenidos del *Programa de Formación en Valores en 4º de la ESO* son los siguientes:

- Introducción
- *Problemas en los estudios*
- Motivación
- *Personalidad*
- Consejos para ser feliz
- Solidaridad
- Navidad
- Urbanidad
- *Buenos ciudadanos*
- Sida
- *Alcohol*
- Sinceridad
- Los enemigos de la libertad
- No a la droga
- Qué es el amor
- Amigos
- Valores
- Videojuegos
- Vacaciones

En cada uno de los temas se ofrecen dos elementos:

- El documento escrito para el alumno
- La ficha técnica para el profesor, que le servirá de guía para llevar a cabo cada una de las unidades temáticas.

4.5. Medios y recursos

Debemos destacar que el Programa de Formación en Valores es, en primer lugar, un *programa en paralelo*, es decir, que se trata de acciones que se realizan al margen de las diversas materias curriculares aprovechando la hora de tutoría que la LOE establece con una periodicidad semanal y las otras intervenciones que más adelante concretaremos.

En segundo lugar, todo el equipo educativo tiene presente el Programa de Formación en Valores lo que invita, de alguna manera no reglada, a que mensualmente se vayan tratando los contenidos propuestos en todas las actuaciones educativas del centro.

5. METODOLOGÍA

El programa se estructura en torno a:

- *Dos sesiones mensuales*: En ellas se abordan en profundidad el tema propuesto para esa quincena. Se utiliza la hora de tutoría para tener sesiones grupales con todos los alumnos de una misma clase. En dichas sesiones se *imparten* los grandes ejes del tema correspondiente con actividades como visionado de un video, lectura y trabajo de un documento, etc., que serán concretadas más adelante en el apartado de actividades.
- *Conversación personal e individual del tutor con cada alumno*: Es este uno de los puntos clave del Programa de Formación en Valores puesto que, como ya afirmamos en el capítulo dedicado al Marco Teórico el Programa de educación en Valores requiere la educación personalizada a cada alumno. Lo que estamos proponiendo de un modo incisivo es que esa conversación posea, a partir del marco del presente proyecto un contenido concreto que podríamos explicitar en los dos siguientes puntos:
- Temática general de ayuda al alumno en la marcha de su educación y de su instrucción en las diversas asignaturas. Se habla y ayuda sobre los objetivos específicos del *Programa de Formación en Valores* de esa quincena

6. ACTIVIDADES

En las tablas adjuntas se concretan las diversas actividades con que cuenta cada uno de los temas propuestos en los contenidos. Hemos querido destacar dos principales propiedades de las mismas:

- La diversidad de actividades, con la que pretendemos facilitar la motivación del alumno que se encontrará con tareas novedosas y variadas.
- La repetición cíclica de alguna de ellas, con la que buscamos que el alumno se sienta familiarizado y orientado hacia lo que se pretende que haga.

6.1. Temporalización

A lo largo de nueve meses, desde la segunda quincena de septiembre hasta la primera quincena de junio:

- teniendo una sesión de unos cincuenta minutos de duración aproximadamente en cada quincena, en la hora de *Tutoría* establecida en el horario de clases del curso.
- la conversación tutorial entre el tutor y cada uno tiene una duración aproximada de quince minutos y tiene lugar cada quince días.

6.2. Guía didáctica de cada actividad

Para el mejor desarrollo práctico del Programa, cada una de las actividades cuenta con una Guía Didáctica de apoyo para el profesor-tutor. El esquema general de todas ellas es el siguiente:

- *Datos generales*
- *Objetivos de la actividad*
- *Materiales y recursos*
- *Desarrollo de la sesión*
- *Conclusiones*

6.3. Confección de la carpeta del alumno

Al comienzo del curso escolar, el profesor-tutor encargado de la impartición del Programa de Formación en Valores orientó la creación de una carpeta por cada uno de los alumnos de la clase que vaya a participar de dicho Programa.

Está previsto que cada alumno haya ido confeccionando y custodie su propia carpeta, encargándose de ir introduciendo en ella los documentos o evidencias que cada uno va generando a lo largo de la puesta en acción del Programa de Formación en Valores. El tutor deberá plantearse a sí mismo y a los propios alumnos que esta actuación irá además en el propio beneficio del alumno, dado que fomentará la responsabilidad personal de los mismos. Cada alumno debe ir archivando dichos documentos siguiendo en su carpeta un estricto orden cronológico, dando entrada a cada documento-evidencia, a ser posible, en la hoja de registro que tendrá como *primer documento* cada una de las carpetas. De esta manera, como afirma Martín – Kniep (2001), la confección de la carpeta permitirá que ésta se convierta en un instrumento de evaluación y de investigación, a la vez que facilitará la tarea formativa del propio programa para con los sujetos que intervienen en el mismo.

6.4. Confección de la carpeta del profesor

De forma análoga a lo que hemos planteado en el punto anterior, el profesor-tutor ha ido confeccionando una carpeta con las evidencias que proponen en el diseño del programa de Formación en Valores.

Debe ir archivando dichos documentos siguiendo en cada carpeta un estricto orden cronológico, dando entrada a cada documento-evidencia, a ser posible, en la hoja de registro que tendrá como *primer documento* cada una de las carpetas.

En la confección de la misma, punto importante ha sido la selección de las evidencias que nos permitirá, en una segunda fase de esta investigación, la evaluación del Programa y de su impacto en el grupo de alumnos que han participado, así como en los profesores – tutores que lo han impartido.

La finalidad de la carpeta del profesor y la del alumno no será otra que la de posibilitar la evaluación final del Programa de Formación en Valores, tanto para el propio profesor-tutor como para el Centro educativo ya que ambos contarán así con las evidencias y datos necesarios.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ABDALA, E. (2004): *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*. Montevideo: CINTENFOR.
- ALLEN, D. (2000): *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- ALVAREZ GONZÁLEZ, M. (coord.) (2001): *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISS Praxis.
- BARRIONUEVO, M. B. (2002): *En busca de valores*. OEI – Revista Iberoamericana de Educación Diciembre 2002
- BUXARRAIS, M. R. (1995): *Orientaciones bibliográficas sobre el tema «educación y democracia»*. Revista iberoamericana de educación. Número 7 - enero abril.
- CANO, E. (2003): “La carpeta docente como instrumento formativo. Departamento de Didáctica y Organización Educativa”. En Gairín, JOAQUÍN y ARMENGOL, CARME *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS.

- CISS PRAXIS EDUCACIÓN [VALENCIA]. (2000): *Guías praxis para el profesorado de ESO : Ética y educación en valores. Contenidos, actividades y recursos*. Barcelona: CissPraxis Educación.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel Educación.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2006): La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8.
- DOLORES LACOLUTTI, M. y SLADOGNA, M.. (2005): *Aportes para la selección de técnicas y diseño de instrumentos de evaluación. Programa de Calidad y empleo y la Formación Profesional*, Serie Evaluación, Documento nº 1. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de Argentina.
- EXPÓSITO LÓPEZ, J., OLMEDO MORENO, E. y FERNÁNDEZ-CANO, A. (2004): *Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos*. *RELIEVE*, v. 10, n. 2, p. 185-209.
- FEIXAS, M. – VALERO, M. (2003): El portafolios y el SEEQ como herramientas para el desarrollo profesional. En GAIRÍN, JOAQUÍN i ARMENGOL, CARME: *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Cisspraxis.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2002): *La carpeta docente como estrategia Formativa Favorecedora de una actitud innovadora en los profesores universitarios*. Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Vol. 2. N.º 3.
- GIL, F. y JOVER, G. (2003). La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano. *Revista de educación*. Núm. Extraordinario.
- GONZÁLEZ BLASCO, P. (1994): "Reflexiones sobre los valores y su uso en sociología", en Kaiero A. (editor), "Valores y estilos de vida", Bilbao: Ediciones de la Universidad de Deusto.
- GONZALEZ, Rosa – DÍEZ, E. (1999): *Educación en Valores. Acción tutorial en la ESO*. Madrid: Colección Educación al día. Ed. Escuela Española.
- GRAY, J. (2006): *La eficacia escolar y otros resultados de la educación secundaria: tres décadas de investigación británica*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, No. 1

- HERNÁNDEZ FERNANDEZ, J. y MARTÍNEZ CLARES, P. (1996): *Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa*. Revista Electrónica de Investigación Y Evaluación Educativa.. Volumen 2. Número 2-1.
- ISAACS, D. (2003): *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Pamplona: Eunsa.
- IZQUIERDO NEBREDÁ, M. del C. (2002): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2002*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- KETELE, J.M – GARCÍA, J. – POSTIC, M. (2000): *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Ley Orgánica de Educación (LOE 26.04.2006). Ministerio de Educación y Ciencia
- LÓPEZ MAJARRÓN, Miguel. (2000): *Evaluación de centros educativos*. Madrid: Ed. Santillana.
- MARTIN-KNIEP, G. (2001): *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- MARTÍNEZ MEDIANO, C. (1996): *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativo. Modelos de evaluación de programas*. Madrid. Cuadernos de la UNED.
- MERINO FERNÁNDEZ, J. V. (1997): *Funciones de la evaluación en la evaluación de programas de animación sociocultural*. En Revista Española de Pedagogía, año LV, nº 207, mayo-agosto.
- PÉREZ JUSTE, R. (2006): *Evaluación de programas educativos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- REYES GARCIA, C. I. (2003): *Evaluación de capacidades en Educación Superior a través de la carpeta: una propuesta práctica desde la Asignatura de Didáctica General de la Titulación de Maestro en la especialidad de Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- RODRÍGUEZ PULIDO, J. (1999): *Enfoque alternativo en la formación del profesorado*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.), ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M., BISQUERRA, R. Y MARÍN, M. (2003): *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- SAMANIEGO, J. (2001): *Cambiar la institución educativa para formar en valores Juan Samaniego*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación en Valores, Universidad Andina – OEI.
- SANDERS, J. R. (1998): *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- SANTIBAÑEZ VELILLA, J. y SÁENZ DE JUBERA OCÓN, M. (2005): *Aportaciones para mejorar la formación inicial del profesorado de Educación secundaria desde la perspectiva de los alumnos del CAP*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 3, No. 1.
- SAVATER, F. (1999): *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SEDA SANTANA, I. (2002): *Evaluación por portafolios: un enfoque para la enseñanza*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1º trimestre, año/vol.XXXII, número 001.
- TORT RAVENTÓS, L. (2000): *Estrategias didácticas para la adquisición de valores*. En Revista Española de Pedagogía, año LVIII, nº 217, septiembre-diciembre.
- TRILLO ALONSO, F. (Coordinador) (2002): *Evaluación*. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona: Ed. Praxis.
- VILLA, A. (1998): *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- VILLAR ANGULO, L. M. (Director) (1996): *Evaluación de programas de formación permanente para la función directiva*. Secretariado de Publicaciones. Universidad de Sevilla.

UN ANÁLISIS DE LA INTEGRACIÓN CURRICULAR EN EL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MARACAY-VENEZUELA

Autor: Alfredo Navarro Crespo

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

alfredonavarro.crespo@gmail.com

Área Temática: Prospectiva en Educación

INTRODUCCIÓN

El Instituto Pedagógico de Maracay (IPMAR), en Venezuela, ha experimentado cuatro currículos que respondieron a circunstancias y momentos muy particulares. El de su fundación, como Instituto Universitario, fue derivado de un modelo dual que favorecía la formación profesional en dos carreras diferentes: la de Profesor de Educación Media y la de Técnico Superior (Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay [IUPEMAR], 1973, 1974). El de su rediseño en 1983, que surgió de las revisiones y evaluaciones que se hicieron, pero también de los cambios en la Política de Formación Docente del Estado (IUPEMAR, 1983). El que se asumió al incorporarse como un Instituto de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en 1988 ([UPEL], 1992). Y, el que está actualmente en ejecución, que es el producto de la reformulación curricular que la Universidad llevó a cabo durante el año 1996, en la cual se atendió, básicamente, a los resultados de la evaluación curricular que culminó en el año 1994, las Políticas de Formación Docente del Estado y las de Docencia de la universidad (UPEL, 1999). Son precisamente estas particularidades lo que invita a *escudriñar analíticamente cada diseño para extraer los elementos y factores de integración que se dan en ellos.*

Hablar de integración curricular es una tarea temeraria y complicada, toda vez que son variados los aspectos y factores que se relacionan con el tema y porque en su tratamiento se utilizan vocablos que parecieran tener múltiples significados y matices.

No obstante, en el trabajo se analizan los cuatro diseños curriculares utilizando como herramientas, precisamente, los diferentes matices sobre el particular, con el *objetivo de apreciar en ellos los intentos de integración curricular* que se han dado. En consecuencia, se desarrolla un *Marco de referencia ad hoc* sobre integración en el currículo universitario venezolano, en el que se insertan comentarios del autor. Para confrontarlo con la información relacionada con integración curricular obtenida de los cuatro diseños curriculares

1. METODOLOGÍA

1.1. Método.

Se utiliza el *Análisis de Contenido*, por cuanto en el estudio se confrontan dos tipos de información documental que se entrelazan analíticamente para generar conclusiones oportunas con respecto al objetivo del estudio.

1.2. Procedimiento.

Teniendo como base un marco de referencia con información sobre integración curricular en Venezuela, se analizan los cuatro diseños curriculares que se han puesto en ejecución en el IPMAR, en cuanto a sus fundamentos, estructuras, modelos de organización y planes de estudio. De la información derivada del análisis de cada diseño se hacen comentarios por separado, para luego consolidarlos como conclusiones generales del estudio.

2. MARCO DE REFERENCIA

La integración curricular a nivel de educación superior en Venezuela se la aprecia como algo deseable e impostergable en los niveles y organismos desde donde se generan sus políticas, y como un mecanismo de coexistencia dentro del esfuerzo que han venido realizando las Instituciones de Educación Superior (IES) para paliar la variedad y la fragmentación que presentan en sus fines y propósitos, en sus modelos de organización y de gestión (Álvarez, 2005).

Además, la idea trasciende lo institucional e interinstitucional y está siendo dirigida al logro de la articulación y vinculación de las IES con los gobiernos nacional, regionales y locales, con los sectores productivos y las comunidades donde están ubicadas (Ministerio de

Educación Cultura y Deporte [MECD], 2001; Ministerio de Educación Superior [MES], 2002).

Aún cuando, la idea de integración curricular pudiera apreciarse como imprecisa a nivel de políticas, a otros niveles se concreta como procesos que promueven la interrelación e interdependencia entre las IES, que estarían basados en sus fortalezas y complementariedades. En tal sentido, se han sugerido estrategias curriculares muy puntuales en las que se citan, por ejemplo: el desarrollo de perfiles profesionales únicos y la exigencia de requisitos de formación compatibles para carreras similares, el establecimiento de criterios de compatibilidad de programas y de equivalencia y/o de reconversión de estudios, la exigencia de requisitos mínimos comunes de ingreso, la definición de pautas operativas para los traslados y los cambios de carrera (Álvarez, ob.cit.). En este sentido, la integración sería entendida como un convenio entre las IES para lograr el reconocimiento de programas, tramos curriculares o títulos con la finalidad de facilitar la movilidad de los estudiantes entre ellas, el intercambio de docentes y la ejecución de proyectos de manera compartida, entre otras cosas.

Entre sus principales propósitos estarían: el reconocimiento global de títulos profesionales para la prosecución de estudios de postgrado, el reconocimiento del título de Magíster como parte de los estudios doctorales, el reconocimiento o convalidación de títulos de Institutos o Colegios Universitarios como parte de una carrera universitaria de un nivel superior, el reconocimiento parcial de tramos o trayectos curriculares como parte de una carrera. Y, en el caso de la articulación entre el Estado, las IES y la sociedad, la integración también es vista como una estrategia para la concertación o acuerdos, para lo que se ha propuesto la conformación de redes de cooperación entre estos sectores para el desarrollo y ejecución de programas de docencia, de investigación, de extensión cultural y de prestación de servicios. (MECD, MES ob.cit.), que también trascienden lo nacional, con argumentos referidos al avance de las tecnologías del conocimiento y de la información, aunadas al vertiginoso crecimiento de las innovaciones. Lo que implica importantes cambios en la concepción de universidad y sus relaciones de cooperación (Vera, 2001).

Ya, en las políticas propias de las IES, la integración se ve representada, más bien, como principios generales para el diseño de currículos, que apuntan a lo teleológico y axiológico, y que, según se señala, están presentes en las visiones, misiones y valores de tales

instituciones (Comisión Nacional de Currículo [CNC], 1997). En las cuales se destaca el de *Pertinencia y Compromiso Social*, que pudiera entenderse como la unificación de las Misiones de Docencia, Investigación, Extensión y Producción. Pero que, también, da la idea de articulación o correspondencia entre la formación del profesional con las necesidades regionales, nacionales o globales. Lo que en definitiva tiene apariencia de integración tecnológica, científica, social y política. (CNC, ob.cit.). Así, la idea de la integración se va concretando en prescripciones para el desarrollo de estrategias que permitirían el logro de la unificación y articulación deseadas.

Por eso, se sugiere el diseño de estrategias de orden científico y social para que las IES acometan la interrelación currículo- investigación, con acciones tales como: la integración de la investigación a la práctica profesional o a las pasantías, el desarrollo de un eje curricular de investigación, el fomento y desarrollo de grupos de investigación. Y la intervención social de los Institutos en las comunidades, a través de actividades de extensión cultural y de prestación de servicio. (CNC, ob.cit.).

Con anterioridad a lo acotado, la CNC (1993) ya había establecido el Parámetro de Comprensividad Curricular que se refiere a la integración orgánica de la investigación, la docencia y la extensión.

También, a la integración curricular se le ha connotado como un mecanismo de interrelación de las IES con el nivel educativo precedente para mejorar la pertinencia social (MECD, ob.cit.). Que sería lo que Röhlehr (2006) denomina continuidad curricular, que no es otra cosa que la movilidad vertical progresiva y articulada de los contenidos y competencias de un nivel a otro, que no tiene que ver con la implementación de programas que sirvan para suplir las carencias y debilidades del nivel precedente, que sacrificaría trozos curriculares para incluir cursos de nivelación y remediales, tal y como lo señala Buendía (1991).

Bajando del nivel de políticas al de planificación y diseño se ha venido discutiendo otro tipo de integración sustituyendo los componentes convencionales de los perfiles profesionales basados en conocimientos, destrezas, actitudes y valores deseables, por el de competencias generales y específicas. Se dice que desarrollar perfiles de tal naturaleza facilitarían la movilidad del estudiante dentro de carreras con perfiles afines (MECD, ob.cit.).

Incluso, se han desarrollado y propuesto metodologías que se afincan en el concepto de competencia, entendida como un proceso complejo de articulación de los saberes, habilidades, destrezas y valores, que se pondrían en juego ante situaciones o problemas concretos y, se asegura, que es lo que permite que la persona tome decisiones, ejecute, opere y desarrolle su actividad laboral y profesional (Castellanos, 2001,2002).

A nivel de diseño, propiamente tal, la integración se ha asociado a las nociones de equilibrio, coherencia, secuencia y orden intracurricular (Röhlehr ob.cit.). La de equilibrio estaría referida a la distribución armónica de todos los componentes o áreas de un currículo, de tal manera que sean representados de forma apropiada en términos de tiempo y en atención a su nivel o complejidad. La de coherencia, a la conexión adecuada de las diferentes áreas del conocimiento y con el mundo del trabajo. Mientras que, secuencia sería el despliegue progresivo de los objetivos y contenidos del plan de estudio en los diferentes cursos, programas o proyectos de un diseño curricular, bajo ciertos parámetros y criterios.

Navarro (2002), señala que el orden u organización del currículo se concreta en dos modelos fundamentales. Uno, es mediante la distribución de los cursos o asignaturas en bloques estándares de manera jerárquica. El otro, es con un patrón de créditos, en el cual la organización es abierta, en el sentido de que el estudiante concurre a una oferta de cursos orientado por un esquema de prerrequisitos y correquisitos, que le confiere al currículo cierto orden, pero con mayor flexibilidad.

Por otra parte, se encuentran propuestas que cuestionan los modelos anteriormente mencionados por considerarlos tecnocráticos, que fragmentan el conocimiento y diluyen su utilidad. En su lugar, plantean la organización curricular basada en proyectos en los que la transversalidad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad serían las claves de la interconexión de los saberes y de la transformación universitaria (Polo, 2002; Castellano, 1998)

Pero, la noción que se tiene sobre transversalidad es muy difusa; se dice que su análisis debe instalarse en el contexto de las estructuras del poder y control de las escuelas, envolviendo sus lógicas, pero también la de la familia, del trabajo, del mundo de la política, la de los gobernantes, etc. Sus beneficios estarían alrededor de la vinculación escuela-comunidad y el desarrollo de espacios de participación democrática y de reflexión hacia el interior y exterior de la escuela (López, 1995).

Pero, cuando se hace referencia a ella en el plano estricto de la integración intracurricular los planteamientos son más comprensibles y realizables. Se la puede entender como una especie de tejido curricular que se constituiría alrededor de *un problema* con los saberes provenientes de diferentes disciplinas, los valores, conocimientos y habilidades del estudiante, unidos a su vez en un *proyecto colectivo* que tocaría los diferentes componentes de un currículo hasta darle solución al *problema*. Al menos es lo que vislumbramos del trabajo de Polo (ob.cit.) y pone en el juego del esclarecimiento de la controversia a la interdisciplinariedad y a la transdisciplinariedad, que parecen ser mecanismos indispensables del “paradigma” de organización del conocimiento, como lo denomina Morin (1990), lo que no es nada sencillo.

Aún cuando, lo que se escribe bajo el rubro de interdisciplinariedad tiene muchos significados y alcances muy diversos, y que el término se ha usado de manera indiscriminada, no puede ser acicate para abortar la discusión o sostenerla exclusivamente en el plano de las contradicciones. Por eso, nos seduce la idea de Ander-Egg (1994) en cuanto a que la interdisciplinariedad es “una forma de preocupación por tender hacia la unidad del saber, habida cuenta de la complejidad de la realidad como totalidad” (pp. 27-28). Por consiguiente se recogerá alguna información, muy puntual, que en busca de una definición de *interdisciplinariedad*, nos sugiera tal inquietud.

Por ejemplo, Carmona (2004), en esa tónica y buscando dilucidar las diferencias entre transdisciplinariedad, multidisciplinariedad e interdisciplinariedad, la define como la integración o intercambio entre disciplinas. Pero se refiere más que todo a la naturaleza intrínseca de sus métodos. Es decir, a la concurrencia de métodos comunes al momento de abordar un problema u objeto de estudio.

Por otra parte, a la interdisciplinariedad se la considera como una suerte de mecanismo de cooperación de verdadera reciprocidad y de enriquecimiento mutuo entre disciplinas, que persigue la transformación de los conceptos y las metodologías de la investigación y de la enseñanza (Posada 2007), y, que, además, implicaría la elaboración de marcos conceptuales más generales en los que las diferentes disciplinas interrelacionadas serían modificadas y pasarían a ser interdependientes tal y como lo expone Torres (1996).

Y es, quizás, desde tal perspectiva que en Venezuela se esté planteando la posibilidad de organizar el currículo de las IES desde unidades globales, y de temas y estructuras

conceptuales y metodológicas compartidas que permitan la construcción de alternativas de solución a problemas desde diversas posiciones disciplinarias (Polo, ob.cit.).

Sobre este aspecto en particular, se piensa que cuando se habla de interdisciplinariedad se está haciendo referencia a algún tipo de relación entre disciplinas. Y, si bien es cierto que el acercamiento o vinculación entre disciplinas que, obviamente, está presente en la formación del profesional actual no es, en rigor, interdisciplinariedad, pero sí una aproximación aceptable.

De ahí que, apreciemos como muy positivos los esfuerzos que se hacen en el concierto universitario para integrar porciones de conocimiento de disciplinas distintas o afines que puedan dar origen a cursos o proyectos de naturaleza heterogénea, en los cuales los objetivos, contenidos o arreglos persigan el tratamiento simultáneo de espacios diferentes del conocimiento. Pero también, es el caso de los diseños de programas, cursos o proyectos de aplicación de conocimientos provenientes de una o varias disciplinas al campo profesional, como serían las pasantías o algún otro tipo de práctica profesional.

En cuanto a la *transdisciplinariedad* su comprensión es aún más complicada. Hay quienes, por ejemplo, han visto como legítimo darle un tratamiento etimológico o semántico al término, lo que sin duda es un intento de construcción muy válido. El inconveniente está en que la explicación de su significado fuera de algún contexto dificulta, a nuestro juicio, su comprensión, o, en cualquier caso, su uso apropiado. Así la define Carmona (ob.cit.), cuando utiliza los términos “trans” y “disciplinariedad”, que son de distinto origen, para exponer su significado y oportunidad de uso. De ahí que, concluya afirmando que el vocablo en cuestión “se utiliza predominantemente para indicar eventos en los que no existen fronteras entre las disciplinas, es decir, las acciones que se mueven dentro y a través de una determinada disciplina” (p 4).

También, Becerra (2000) la define como: “Proceso de construcción de conocimientos, fundado en la elaboración de sistemas de explicaciones con conocimientos provenientes de disciplinas diversas, los cuales no necesariamente se acogen a la forma de estructuración lógica que poseen en las diferentes disciplinas de donde proceden” (p.233).

Hay quienes trascienden la significación etimológica o semántica de transdisciplinariedad para exponerla como un nuevo enfoque cultural y científico, cuyo

propósito sería determinar la naturaleza y características de la información de cada rama del conocimiento para crear una nueva lógica, que serviría para mediar en las relaciones entre especialistas de variada índole y favorecer la comprensión del mundo actual. Es así como lo considera el Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios con Sede en Paris, según lo cita López (ob.cit.).

Por añadidura, también se la percibe como una utopía, en estricto sentido, porque se la argumenta como la necesidad de un paradigma universal, un metasistema de referencia, que sería la transdisciplinariedad, con el objetivo de guiar la interpretación de las interpretaciones y la explicación de las explicaciones (Martínez, 2001).

Como se nota, no es fácil examinar el asunto de la integración curricular y los aspectos y factores que envuelve. No obstante, lo expuesto nos permitirá analizar las experiencias de integración del Iupmar desde diferentes posiciones,

3. ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

3.1. Primera experiencia.

El génesis curricular del Iupemar se dio en los inicios de la década de los 70, en medio de la expansión de la educación superior que creaba todo un subsistema compuesto, por una parte, de un nuevo tipo de universidades a las que se les denominó *experimentales* y, por la otra, al sector de *colegios e institutos universitarios experimentales*, todos dependientes directamente del gobierno nacional, (Albornoz, 1998.). Pensamos que tal expansión a nivel regional se debió, básicamente, a la escasa oferta de oportunidades de estudio y que esta circunstancia afectó la estructura del currículo y la manera de organizarlo, de manera, que además de cumplir con su propósito de formar Profesores de Educación Media, pudiera vincularse o integrarse con otras IES que se estaban desarrollando y así favorecer la movilidad de los estudiantes entre ellas.

La razón de tal suposición es que se estableció un modelo jerárquico para el currículo, conformado por tres bloques secuenciales de cursos denominados, respectivamente: *Ciclo Básico Universitario*, *Ciclo Profesional no Docente* y *Ciclo Docente*. Además se tenía previsto dos bloques adicionales correspondientes a los estudios de postgrado, tal y como se muestra en el Gráfico No. 1.

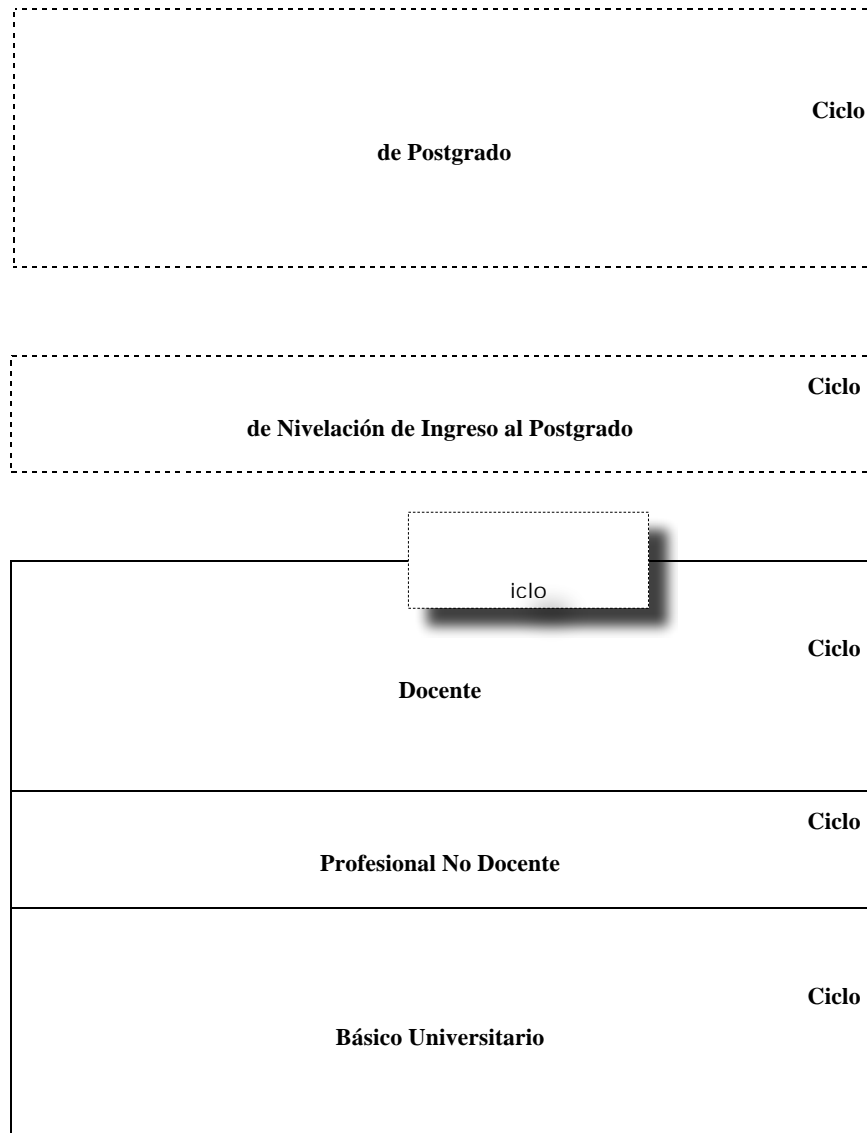


Gráfico 1: Primer Diseño Curricular Iupemar. Tomado de “Estructura Curricular para la Formación de Profesores de Educación Media”, IUPEMAR (1974)

El *Ciclo Básico Universitario* no se concibió como un componente exclusivo para la formación de Profesores de Educación Media, sino que se ideó también para que fuera posible su articulación con otras carreras a través de cursos optativos, previstos para tal fin. Es más, se señala que diseñado de esa forma sería posible desarrollar una efectiva labor de orientación

vocacional y profesional, no sólo con los estudiantes que habrían de optar por alguna de las especialidades que se ofrecían en el Instituto, sino también con aquellos que ingresaban a él con miras a seguir estudios en otras carreras, en cualquier otra IES del país (IUPEMAR, ob.cit.).

Tal intención de integración también es notable en el diseño del *Ciclo Profesional no Docente* que estaba subdividido por diferentes bloques curriculares, cada uno identificado con una especialidad en particular. Pero, asegurando un máximo de comparabilidad entre los cursos previstos y sus similares en otras IES. Lo que permitiría el establecimiento de convenios para la movilidad estudiantil y el reconocimiento de estudios (IUPEMAR ob.cit.).

Subsiguiente al *Ciclo Profesional no Docente*, se concibieron dos opciones curriculares a las que el estudiante podría acceder: el *Ciclo Docente* y el *Ciclo de Técnico Superior*. La segunda opción no fue desarrollada.

El *Ciclo Docente* combinaba en forma óptima una serie de actividades teórico-prácticas que garantizarían al futuro docente la posibilidad de aprender a enseñar antes de egresar. Lo que constituía un verdadero sistema integrado entre lo aprendido y lo observado, y entre la teoría y la práctica. El Gráfico No. 2 muestra tal sistema.

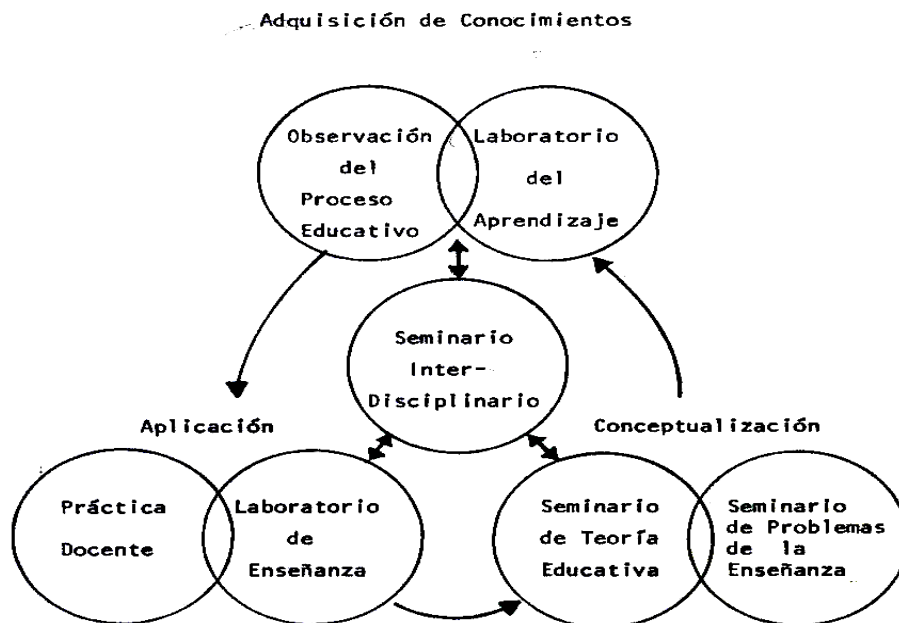


Gráfico 2. Sistema de Enseñanza – Ciclo Docente. Secuencia cognoscitiva. Tomado de “Estructura Curricular para la Formación de Profesores de Educación Media” IUPEMAR (1974).

3.2. Segunda Experiencia.

En el año 1983, con la promulgación de una nueva Ley Orgánica de Educación (1980) y bajo las orientaciones y prescripciones de la nueva Política de Formación Docente del Estado (M.E, 1983) surge lo que se conoce como Diseño Curricular 1983 (IUPEMAR, ob.cit.). Lo que se reitera la vinculación indiscutible entre el Estado y el Instituto.

El diseño en cuestión se constituyó con tres componentes curriculares: Formación General, Formación Especializada y el de Formación Pedagógica y Práctica Profesional, y se estableció el sistema tradicional de créditos con distribución y concentración de cursos y régimen de prelacones (IUPEMAR, ob.cit.). El gráfico No.3 muestra el diseño referido.

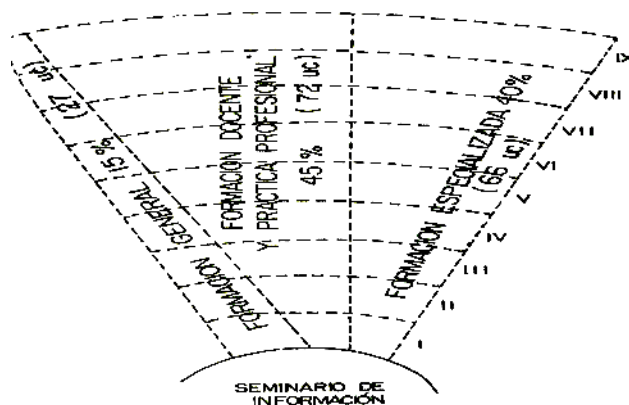


Gráfico 3. Organización Curricular Diseño 1983. Tomado de "Diseño Curricular 1983" (IUPEMAR, 1983).

En él se puede apreciar elementos de integración intracurricular bastante interesantes. Por ejemplo, al curso o asignatura se le consideraba la estructura de integración por excelencia porque estaban ideadas de tal manera que sus objetivos, contenidos y estrategias pedagógicas representaran, en si mismas, al componente curricular al cual pertenecían. Pero además, al aparearse con otro u otros cursos del componente conformarían los *programas de objetivos integrados*. Estos programas estaban definidos como la organización de dos o más cursos, de manera que reflejaran una estructura integral. De mismo modo se preveía la articulación de dos o más cursos de componentes curriculares distintos a los que se les consideraban *programas interdisciplinarios*, toda vez que sus objetivos se correspondían con los propósitos de dos o más componentes (IUPEMAR, ob.cit.).

Es de hacer notar la intención de articular horizontalmente los tres componentes, utilizando como mecanismo a los *programas integrados e interdisciplinarios*. Y,

verticalmente por la secuencia de cursos que resultaba, en abstracto, de una matriz gobernada por el esquema de prerrequisitos y correquisitos. (IUPEMAR, ob.cit.).

3.3. Tercera Experiencia

Para el año 1988 el Iupemar fue incorporado a la UPEL como uno de los ocho institutos pedagógicos que la conforman. (ME, 1988). La integración no sólo se pensó entre los institutos, sino también para vincularse con el Estado Venezolano en materias de educación y de formación docente. Tal y como se expresa en la Misión y Visión de la Universidad desde su creación en el año de 1983. (UPEL, 1983)

La integración entre los Institutos planteaba como tarea prioritaria *la homologación curricular*. Para tal efecto se diseñó un bloque común de cursos en cada componente curricular. Pero, su propósito era de mayor alcance y estaba orientado a la asimilación de las políticas de formación docente del Estado, la conformación de un perfil único de profesor y al logro de una concepción curricular concertada (UPEL, 1992, ob.cit.).

La *homologación curricular* también favorecería la movilidad interinstitucional de alumnos y profesores, para compartir planes y proyectos; para el reconocimiento y la convalidación de estudios, la uniformidad de la evaluación y el reconocimiento de los títulos obtenidos con anterioridad (UPEL, ob.cit.)

3.4. Cuarta Experiencia.

El Diseño Curricular de la UPEL aprobado en el año 1996 se organizó con los cuatro componentes curriculares que estableció el Ministerio de Educación en la Resolución No. 1 (ME., 1996), a saber: *Formación General, Formación Pedagógica, Formación Especializada* y el de Práctica Profesional. A los cuales se les dio propósitos, se les estableció el total de cursos o fases obligatorios homologados, el total de cursos o fases obligatorias institucionales y el total de cursos optativos. Además, se fijó de manera estándar la asignación de unidades-crédito para la carrera, los componentes, los cursos y las fases. Del mismo modo, se estableció un total de diez períodos académicos para la administración del currículo (UPEL, 1999). De esta manera se logra, a nuestro parecer, una estructura y un modelo de organización único para la Universidad.

También, se encuentran mecanismos de integración intracurricular muy importantes para regular y graduar la complejidad de los cursos y fases en secuencias verticales y horizontales estableciéndose para ello tres niveles de cursos: *fundamentación, integración y profundización*.

Otro elemento de integración y de orden curricular fue la idea de organizar y ofrecer los cursos optativos del nivel de profundización en conjuntos referidos a áreas o campos de estudio con la finalidad de que el estudiante se concentrase en alguna de esas áreas o conjuntos curriculares para desarrollarse dentro del campo de estudio de su especialidad, profundizar en aspectos que demarcan su actuación profesional o ampliar su visión de desarrollo profesional. Lo que, además, constituiría un factor de articulación entre los estudios de pregrado y los de postgrado (UPEL, ob.cit.).

Igualmente, se estableció el criterio de comprehensividad, entendida como la integración orgánica de la investigación, la docencia y la extensión a través de la articulación sistemática de los cursos y fases establecidas en los planes de estudio.

De acuerdo con esto, las funciones universitarias se integrarían, complementarían y enriquecería recíprocamente y a su vez con otros organismos públicos y privados. Por tal razón, se incluyen actividades de extensión acreditables en las áreas: socio-cultural, académica y, deportiva y recreacional, y el desarrollo de la fase de *Ejecución de Proyectos Educativos*

4. CONCLUSIONES

Los intentos de integración curricular fueron consustanciales a los cambios en educación superior y a las políticas de formación docente.

El primero, surgió en medio del movimiento de expansión de la educación superior e intentaba vincularse e integrarse con otras instituciones de su tipo para favorecer la movilidad de los estudiantes y compartir trozos curriculares. Buscaba la integración de lo aprendido con la práctica docente y los problemas reales de la enseñanza. Fue una experiencia *de integración interinstitucional y de vinculación con el mundo profesional*.

El segundo, fue impulsado por la Ley Orgánica de Educación (1980) y la política de formación docente del momento (1983). Se buscó la *integración con los otros institutos*

universitarios pedagógicos. Conteníá programas de objetivos integrados y programas interdisciplinarios y un modelo de organización basado en prerrequisitos y correquisitos que articulaba horizontal y verticalmente los componentes del diseño. Se dio un paso hacia la integración intracurricular bien importante.

El tercero, con la incorporación del Instituto a la UPEL en el año 1988, la integración curricular estuvo más bien orientado a la unificación de los currículos de los institutos que la conformarían. Se le puede definir como *la integración de la diversidad*.

El cuarto, fue motivado por dos eventos diferentes en su origen y naturaleza: la evaluación del diseño curricular homologado de la UPEL y los particulares de cada instituto, y una nueva política de formación docente. Se establecen criterios de naturaleza tecno-curricular que mejoró la integración entre los institutos. Además, se incorporan las actividades de extensión al currículo y se diseña la fase de Ejecución de Proyectos Educativos, que *subsumen las ideas de transversalidad y transdisciplinariedad curricular*. Pero, que son también un factor de *integración de las funciones de docencia, de investigación y de extensión, y de vinculación con la sociedad*.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBORNOZ, O. (1998): Algunas notas sobre la Educación Superior en Venezuela [Versión electrónica]. *Revista de la educación superior*, XXVII, 101-152.
- ÁLVAREZ, T. (2005): Integración Interinstitucional: Una necesidad actual [Versión electrónica]. *Encuentro educacional*, 12, 217-229.
- ANDER-EGG, E. (1994): *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- BECERRA, A. (2000). *Thesaurus de la investigación académica universitaria*: Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- BUENDÍA, G. (1991): El Ciclo Básico en la USB. [Versión electrónica]. *Universali@ en línea*. Universidad Simón Bolívar. Caracas.

- CARMONA, M. (2004): Transdisciplinariedad: Una propuesta para la Educación Superior en Venezuela. *Revista de Pedagogía* .Universidad Central de Venezuela, 25. Extraído el 29 de Marzo de 2007 de <http://www.2scielo.org.ve>
- CASTELLANOS, A. (2001): *Metodología general para el Diseño Curricular por competencias*. Manuscrito no publicado.
- CASTELLANOS, A. (2002): *Profesiones, desempeño y competencias laborales*. Manuscrito no publicado.
- CASTELLANO M. (1998): La educación universitaria y superior en Venezuela. Manuscrito no publicado.
- CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES. COMISIÓN NACIONAL DE CURRÍCULO. (1997): *Principios para la Transformación y Modernización Académico Curricular en la Educación Superior Venezolana*. Venezuela. Publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES. COMISIÓN NACIONAL DE CURRÍCULO. (1993): *Orientaciones y Lineamientos para la Transformación y Modernización del Currículum Universitario*. Venezuela. Universidad de los Andes.
- LÓPEZ, N. (1995, octubre). *Los proyectos educativos institucionales renovadores: Espacio concreto para la transversalidad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad*. Conferencia presentada en la I Jornadas de transversalidad. Alava, país vasco.
- MARTÍNEZ, M. (2001): *Transdisciplinariedad y Lógica Dialéctica: Un enfoque para la complejidad del mundo actual*. Extraído el 18 de Febrero de 2007 de <http://prof.usb.ve/miguelm/transdiscylogicadialectica.html>
- MORÍN, E. (1990): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- NAVARRO, A. (2002, Febrero): *Una propuesta metódica para el ajuste de la duración de la carrera docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Póster presentado en la V Reunión de Currículo: Escenarios para la Universidad del Siglo XXI. Caracas.
- POLO, M. (2002): *La Transformación Universitaria y el Currículo*. Manuscrito no publicado.

POSADA, R: Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante [Versión electrónica] *Revista Iberoamericana de Educación*. Extraído el 10 de Abril de 2007 de [http:// www.rieoei.org/edu_sup22htm](http://www.rieoei.org/edu_sup22htm)

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. VICEMINISTERIO DE POLÍTICAS ACADÉMICAS. (2002): *Las Redes regionales de cooperación de la Educación Superior: Estrategia para una concertación entre la Educación Superior y el Estado*. Caracas: Autores.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2001): *Políticas y Estrategias para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela. 2000-2006*. Caracas: Autores.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. INSTITUTO UNIVERSITARIO PEDAGÓGICO EXPERIMENTAL DE MARACAY. (1974): *Estructura Curricular para la Formación de Profesores de Educación Media*. Maracay: Autores. (Disponible: Unidad de Currículo del IPMAR-UPEL, Maracay).

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA MINISTERIO DE EDUCACIÓN. INSTITUTO UNIVERSITARIO PEDAGÓGICO EXPERIMENTAL DE MARACAY. (1.973): *Bases Programáticas*. Maracay: Autores. (Disponible: Unidad de Currículo del IPMAR- UPEL, Maracay).

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA MINISTERIO DE EDUCACIÓN. INSTITUTO UNIVERSITARIO PEDAGÓGICO EXPERIMENTAL DE MARACAY. (1978): *Rediseño Curricular*. Maracay: Autores. (Disponible: Unidad de Currículo del IPMAR- UPEL, Maracay).

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA MINISTERIO DE EDUCACIÓN. INSTITUTO UNIVERSITARIO PEDAGÓGICO EXPERIMENTAL DE MARACAY. (1983): *Diseño Curricular*. Maracay: Autores. (Disponible: Unidad de Currículo del IPMAR- UPEL, Maracay).

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1983): *Resolución No. 12*. Caracas: Autor.

- REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA.
(1983): *Decreto de creación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Caracas: Autor: Ministerio de Educación (1988). *Resolución de consolidación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Caracas: Autor.
- REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA MINISTERIO DE EDUCACIÓN.
DESPACHO DEL MINISTRO. (1996). *Resolución No.1*. Caracas: Autores.
- RÖHLEHR, B. (2006, mayo): *Características del currículo y la gestión curricular: un estudio*. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), Santiago de Chile. Chile. Extraída el 10 de Febrero de 2007 de <http://unesco.d/medios/biblioteca>
- TORRES SANTOME, J. (1996): *Globalización e interdisciplinariedad: El currículo integrado*. Madrid: Morata,
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (1992). *Diseño Curricular. Fundamentación*. Caracas.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (1999): *Diseño Curricular. Documento Base*. Caracas.
- VERA, A. (2001): *Hacia la construcción de un currículum integrado con proyectos de redes*. Extraído el 05 de enero de 2004 de <http://www.geocities.com/investred2001>

SISTEMA DE CREENCIAS DE LOS DOCENTES DE LA UPEL – MARACAY INCORPORADOS AL PROGRAMA DE PROMOCIÓN AL INVESTIGADOR

Autor: Freddy Enrique Nieves Sequera

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

frenieves@yahoo.com

Área Temática: Prospectiva en Educación

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue desnudar el sistema de creencias que aflora de los procesos de pensamiento de orden superior que activan los docentes de la UPEL, Núcleo Maracay, Venezuela incorporados al Programa de Promoción al Investigador (PPI). La interrogante base fue: ¿Cómo problematizan su objeto de estudio? Se sustentó en el paradigma interpretativo aplicando el método hermenéutico-fenomenológico. Los informantes (n=14) fueron los docentes antes señalados. La entrevista en profundidad no estructurada se habilitó para recopilar la información, utilizando los siguientes instrumentos: el grabador magnetofónico, el cuaderno de notas, la cámara fotográfica, y, sobre todo, el propio investigador. Al final, se estructuró el CREDO-PPI, un constructo incorporado al “Bosque Constelado”, reflexión arteológica que recrea este producto intelectual.

Descriptor: Calidad. Docente investigador. Creencias. El objeto de estudio

1. EL ASUNTO EN ESTUDIO Y SUS COORDENADAS REFERENCIALES

En la sociedad del conocimiento o nuevo capitalismo y del avance galopante del proceso de globalización, los países que realmente tienen posibilidad de ser tomados en cuenta, serán aquellos que se dediquen urgentemente a mejorar sus niveles de productividad en pro de generar mayor competitividad. En esos términos, se sabe que en la actualidad, los países que tienden a ganar terreno en la economía mundial, no son siempre los que cuentan con mejores recursos naturales ni la mejor posición geográfica, ni el clima más templado, como el caso Venezuela, más bien el éxito depende de la habilidad con que cuentan las

unidades de producción de esos países para identificar y propiciar oportunidades que puedan aprovecharse antes que otros competidores (Ornelas, 1995).

.En esa nueva realidad, es el talento con que se desarrollan las habilidades y capacidades cognoscitivas que se acumulan, y no los recursos estáticos con que se cuenta, lo que determina la velocidad a la que progresan y desarrollan las naciones.

La situación interna de Venezuela, su posición actual en el contexto internacional y en el marco de globalización creciente requiere con urgencia y en gran proporción, para no seguir rezagándose, de su capacidad endógena para propiciar la mejor formación posible de las personas.

El conocimiento es en la actualidad el eje de la transformación productiva con equidad y la llave para que cada ciudadano pueda desarrollarse en la sociedad contemporánea, la sociedad del conocimiento.

García Guadilla (1998) apunta que el siglo veinte terminó en medio de una gran transición que implica el paso de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento, en la cual la innovación, la educación y la creatividad tienen una responsabilidad protagónica.

En ese orden de ideas, Castillo Sánchez (2000) asegura que el rezago en ciencia y tecnología debe verse como todo un reto a vencer; opina que para poder asumirlo, se requiere entre otras cosas, mayor número de personas motivadas y formadas en y para la investigación.

Para Hurtado de Barrera (2000), la habilidad más poderosa que debe manejar el investigador es la de aprender y reaprender, evitando la actitud conformista y que asuma la investigación como un compromiso de vida y ver los altos niveles de exigencia, no como una limitación sino como oportunidades. En ese sentido, enfatiza, apoyándose en Pérez (1998) que los investigadores deberán desarrollar, entre otras importantes virtudes, “la capacidad para identificar problemas y desarrollar estrategias de solución de manera creativa” (p.207).

Aclara, dicha autora, que si bien es cierto que el ser humano posee las habilidades necesarias para la investigación, pues ellas son inherentes a los procesos de pensamiento, también es cierto que el ser humano es el único ser viviente capaz de hacer metacognición en sus habilidades, reflexionar sobre ellas y mejorarlas a través de procesos sistemáticos.

El profesor universitario, en la función investigación, debe dirigir acciones para explorar y producir conocimientos y, para ello, requiere hacer uso de estrategias cognoscitivas

que le permitan poner en práctica su ingenio e iniciativa. En palabras de Meehan (citado por Pirela de Odom, (1995), “Para pensar en forma sistemática y crítica cualquier tema o contenido, es necesario utilizar algún fundamento metodológico” (p.59). Por ello reporta que en el investigador, dicha metodología aplicada en el pensamiento crítico e innovador, estaría basada en la aplicación de las competencias cognoscitivas ya que éstas constituyen un reflejo de la calidad de las estrategias que utiliza al pensar cuando se encuentra en momentos de observación, experimentación, síntesis teórica o difusión del conocimiento.

Ahora, entre los aspectos de mayor dificultad que afronta el investigador al planificar y desarrollar sus proyectos está el abordaje, construcción y planteamiento de la problemática u objeto de estudio que indaga.

Según variados autores: Briones (1990); Ackoff, citado por Hernández y otros (1998); Sierra Bravo (1992) y Ruíz e Izpizúa, referidos por González (1997), entre otros, coinciden en muchos puntos a la hora de pretender definir el problema de investigación u objeto de estudio. Es así como indican que todo problema aparece a raíz de una dificultad, la cual se origina a partir de una necesidad en la cual aparecen debilidades, teóricas o prácticas, sin resolver. Para otros, el problema es el punto de partida de la investigación y surge cuando el investigador encuentra una laguna teórica, dentro de un conjunto de datos conocidos, o un hecho no abarcado por una teoría, que le genera algún tipo de expectativa, inquietud o insatisfacción. Briones (1990), en particular, recalca que la estructuración del objeto o problema de investigación es la etapa más difícil de todo el proceso. También destacan la relevancia y por ende, la exigencia de este aspecto cuando señalan: un problema correctamente planteado está parcialmente resuelto, a mayor exactitud corresponde mayor posibilidad de obtener una solución satisfactoria. Estos autores venían promulgando que plantear problemas en forma correcta es señal de posesión de talento científico.

Sierra Bravo (1992), dice que es una necesidad práctica del investigador conocer las condiciones que debe reunir el problema a investigar para ser factible y tener un valor científico. Por ello, agrega: “Esto exige proceder en forma sistemática y metódica en el estudio del problema específico, previamente elegido” (p.56).

Ruíz e Izpizúa (1990), referidos por González (1997), afirman que:

“...definir el problema es entrar en contacto con él, no delimitar sus fronteras; es sumergirse en él, como un bautismo por inmersión. Para disfrutar de la convicción, desde el principio de la investigación de que uno está en el medio, en el fondo, en la médula del problema. Definir, por lo tanto no es delimitar, rodear, circunscribir con precisión, sino situarse, orientarse, sumergirse, acercarse, contactar con el núcleo, el foco, el centro del problema (p.5)”.

Como se puede observar, el problema, asunto u objeto de investigación es un aspecto de suma relevancia en la orientación epistemológica, ontológica, axiológica y metodológica del proceso y producto investigativo.

En esta circunstancia, resulta necesario recordar que abordar y procurar resolver problemas, en este caso de tipo investigativo, es considerada una actividad intelectualmente exigente (González, 1997), que, a su vez, por su complejidad, requiere que se activen procesos de pensamiento de orden superior (reflexión, análisis, síntesis, evaluación, toma de decisiones, entre otros).

En ese contexto, la psicología cognitiva se ha reservado para sí el problema de comprender la inteligencia humana y cómo funciona, es por ello que su campo de acción lo constituye la comprensión, evaluación y mejoramiento de la inteligencia humana. La investigación en esta área se ha dedicado a desarrollar nuevas teorías acerca de la cognición humana, en la actualidad, está interesada en aportar teorías generales asociadas a los procesos de pensamiento que activan las personas cuando les urge responder a una situación que se puede tipificar como una problemática.

Para muchos autores (Ríos, 1999; Cázares,1999; Ruíz del Castillo,2003), la cognición significa conocer en el más amplio sentido de la palabra, y por lo tanto, incluye todas las operaciones o procesos mediante los cuales el ser humano construye su propio conocimiento. Consecuencia de ello, cuando el sujeto toma conciencia, control y regulación de esas operaciones o procesos mentales se dice que está actuando metacognitivamente.

Ríos (1999) señala que la metacognición se refiere a la conciencia que tenemos de las estrategias que aplicamos al abordar y buscar solución de un problema o de una problemática.

Lo anteriormente expuesto permite recordar que para los especialistas en el área, metacognición es sinónimo de pensamiento complejo o de orden superior.

El pensamiento, en opinión de Cázares (1999), es la actividad que se desarrolla en la mente; se inicia con la percepción de un estímulo o simplemente con la activación de la experiencia previa de conocimientos almacenados y funciona para generar una respuesta o producto ante un asunto o incógnita planteada.

Por su parte Ruíz del Castillo (2003) indica que los procesos de pensamiento:

“...representan el conjunto de cogniciones internas del sujeto que determinan su hacer y comprenden las actitudes, valores, emociones, expectativas, habilidades, creencias y conocimientos que explican un determinado comportamiento humano. El hacer del sujeto comprende el conjunto de acciones, interacciones y transacciones que emplea para lograr un objetivo, meta o propósito. (p.9)”.

Por consiguiente, resulta importante indagar los procesos u operaciones mentales que se activan en los investigadores al plantear los problemas u objetos de estudio, sobre todo si nos atenemos a lo que decía Ander-Egg (1982): “se pueden aprender muchos procedimientos para investigar, pero eso sirve de muy poco si no se ha aprendido a pensar” (p.60). Monereo (1995), citado por Mateos (2001), va mucho más allá al precisar que la situación pasa de ser “decir lo que se piensa” a “pensar lo que se dice” y, sobre todo, “pensar como se piensa” (p.14).

Ahora bien, el pretender explorar los procesos de pensamiento de orden superior de determinados sujetos cuando abordan con algún objetivo una tarea o situación intelectualmente exigente se constituye, a su vez, en una aventura de suma dificultad y, en mi opinión, requiere de algún patrón o referencia para iniciar dicha travesía investigativa.

En ese orden de ideas, Sánchez (2002), apoyándose en Meyer, define la complejidad del pensamiento como un fenómeno de variadas dimensiones, donde destacan las más esenciales que, a su vez, se derivan de la Teoría Triártica de la Inteligencia: a) un componente o polo intelectual, que se refiere a los procesos cognitivos y metacognitivos como operaciones mentales que se activan al intentar dilucidar respuestas a tareas de orden complejo; b) el componente o polo intelectual actuativo, asociado a las nociones, habilidades y destrezas, el manejo de herramientas; y c) el componente afectivo, representado por las motivaciones, emociones, actitudes, creencias o suposiciones que se manifiestan en el desarrollo de la situación problema.

Nótese que en las variadas concepciones que se vienen reseñando asociadas con los procesos de pensamiento de orden superior, las creencias conforman un elemento importante

dentro de los mismos. Para ratificar lo antes indicado, recorro a Van Dijk (1999) quien afirma que las creencias vienen a ser como “unidades de información y procesamiento de la información, así como también pueden considerarse como procesos del pensamiento o, ciertamente, como las condiciones o consecuencias (mentales) del discurso e interacción social” (p. 38). De igual manera, Ruíz Bolívar (2003), destaca que las creencias interactúan en todas las operaciones mentales conjuntamente con las actitudes, valores y emociones que allí se suscitan y aclara que el credo manifiesto tiene que ser producto de alguna situación o tipo de contenido u objeto para que exista “un acerca de”... lo que parece... lo que piensa. En este caso interesa o inquieta saber cómo piensa el docente PPI la problematización de sus objetos de estudio.

En esa misma tónica, Durán Pizaña (2001) agrega que las creencias cumplen un papel relevante en la concepción y organización del mundo y en ellas intervienen una serie de componentes de la persona y de la sociedad que, a su vez, constituyen las cualidades epistémicas del hombre. Se apoya en Villorio (1989) quien sustenta la tesis de que las creencias están en cada sujeto como disposición de las que cada uno puede echar mano ante situaciones que se exijan para dar cuenta de una realidad. Se corrobora esta postura cuando me apoyo en Marín Díaz (2005) quién postula que las creencias determinan las acciones y forma de actuar de un sujeto ante alguna realidad y ellas van influyendo fundamentalmente en la generación del pensamiento, opiniones, aptitudes y actitudes.

Mención aparte y, muy llamativa, que me alertó fue el estar al tanto de las heterogéneas características personales y profesionales de los docentes de la UPEL-Maracay incorporados al PPI: a) Sexo; b) Experiencia Docente; c) Disciplinas en las que se han formado y variadas cátedras que facilitan o median en su función docente; d) Nivel y categoría académica; e) Dedicación; f) Centros o Núcleos de investigación a los cuales están incorporados; g) Investigaciones abordadas y propósitos de las mismas; h) Nivel en el Programa PPI, entre otras.

Esta situación me hizo reflexionar y conllevó a interesarme y formalizar este estudio hacia la mirada multidisciplinaria del problema u objeto de estudio partiendo en concreto del sistema de creencias de este reconocido grupo de profesores universitarios.

Otra cuestión que me inquietaba, desde el mismo momento en que asumí la idea de averiguar cómo funciona la dinámica intelectual de los docente investigadores incorporados al Programa de Promoción del Investigador (PPI), venía signada por mi formación académico-docente en el área de las Artes Visuales en el Instituto Pedagógico de Caracas y los

requerimientos en términos de investigación para desarrollar mi Tesis Doctoral en la Ilustrísima Universidad de Carabobo. Esa presunción dual en términos estético- científico consiguió su apoyo en la noción de investigación evaluativa artística de Eisner (1998), en los principios de la Arteología, (Bermejo, 2005) que, a nivel muy concreto, pregona la producción individual o serial de productos artísticos orientados por una previa investigación aplicando los postulados de los variados paradigmas y enfoques que prevalecen en la ciencia. Además de ello es prudente referir a Cárdenas Páez (2000), quien apoyándose en Habermas (1989) hace referencia a lo que denominan facetas del pensamiento y la circunscriben a tres aspectos: a) el analítico; b) el crítico; y c) el creativo. Esta situación los dirige a lo que hacen llamar visión tripartita, la cual:

“Alude tanto a las formas lógicas y matemáticas, asimismo, pretende ser coherente con las caras de la racionalidad lógico- analítica, ético- moral y estético- creativa; igual que con las funciones significativa, comunicativa y expresiva del lenguaje, sus aparatos discursivos y sus poderes (p.207).”

En ese contexto y dentro de ese marco de ideas, me propuse la siguiente macro-interrogante:

¿Cuál es el Credo que emerge de los PPOS que activan los docentes de la UPEL-Maracay, incorporados al PPI, cuando problematizan sus objetos de estudio?

En términos más específicos y en función de dichas creencias, me pregunté:

- ¿Cuál es la concepción transdisciplinaria del problema u objeto de estudio que se genera de las creencias de los docentes incorporados al PPI en el marco de los PPOS que activan los mismos?
- ¿Cuáles son los constructor teóricos que se elucidan en el Credo PPI al problematizar sus objetos de investigación?
- ¿Cómo expresar en términos arteológicos-hermeneúticos y desde una concepción transdisciplinaria el Credo PPI que emerge en conjunto con los PPOS que se activan al problematizar sus objetos de estudio?

Para responder a dichas interrogantes y guiar el estudio me apoyé en los siguientes objetivos:

General:

- Desnudar el Credo que emerge de los PPOS que activan los docentes de la UPEL-Maracay, incorporados al PPI, cuando problematizan sus objetos de estudio.

Específicos:

- Develar la concepción transdisciplinaria de la problematización del objeto de estudio que se genera de las creencias de los docentes PPI en el marco de los PPOS que activan los mismos.
- Elucidar los constructor teóricos que generan el Credo de los docentes de la UPEL-Maracay incorporados al PPI cuando problematizan sus objetos de estudio.
- Recrear mediante una reflexión y expresión arteológica-hermeneútica y desde una concepción transdisciplinaria el Credo-PPI que emerge en conjunto con los PPOS que se activan al problematizar el objeto de estudio.

La Metodología

Epistémicamente, el estudio lo sustenté en el paradigma interpretativo y lo abordé a través de una metodología cualitativa. Por su carácter, fue de tipo descriptivo. En función de la situación planteada y la pregunta de investigación formulada, el diseño fue el estudio de caso. Es así como posteriormente pude crear una producción arteológica de acuerdo al ajuste que hice para convertir el trabajo en una investigación artística. Por otra parte, lo fundamenté en los postulados de la sociología fenomenológica con un enfoque hermenéutico apoyándome, a su vez, en los supuestos teóricos del interaccionismo simbólico. El escenario, en la mayoría de los casos, lo constituyó la UPEL-Maracay y los informantes fueron los catorce (n=14) docentes de esta institución incorporados al Programa de Promoción del Investigador (PPI), coordinado por el Fondo Nacional de Ciencia, Innovación y Tecnología (FONACIT), financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de Venezuela. Para la recolección de la información acudí a las técnicas de la entrevista en profundidad, no estructurada, la observación documental y el recuerdo estimulado. Los principales instrumentos fueron el cuaderno de notas, el grabador magnetofónico y el propio investigador. La validez la desarrollé mediante el proceso de triangulación múltiple. Para el análisis e interpretación de los resultados utilicé las técnicas de reducción, categorización, estructuración, comparación y la teorización. De allí surgió el CREDO-PPI como categoría e insumo relevante para inspirar la creatura estético-científica denominada “EL BOSQUE CONSTELADO”.

Análisis e Interpretación de los Resultados y Versión Plástico-Expresiva “El Bosque Constelado”

Una vez recopilada y desgrabada la información, procedí a diseñar variados formatos para vaciar las notas crudas con la finalidad de desarrollar los procesos de reducción y comparación, constante y continua. De allí se generó la serie de categorías y subcategorías, con su paquete de descriptores claves, donde destaca el sistema de creencias que emerge en los procesos de pensamiento de orden superior que activan los docentes de la UPEL-Maracay cuando plantean sus problemas u objetos de estudio. Estos constructos contribuyeron a propiciar la teoría emergente o fundamentada, base de la creatura artística que al final se presenta:

Los datos recopilados develan que los investigadores PPI manejan un amplísimo repertorio de creencias asociadas con los valores, actitudes, expectativas, emociones, convicciones y suposiciones, que se generan al construir el planteamiento de sus problemas o asuntos de investigación. En esta compleja y exigente tarea, las creencias afloran, se agrupan, interactúan y dan lugar para que se activen múltiples procesos de pensamiento de orden superior. Las creencias, como elemento del componente o polo cognitivo y metacognitivo activado por los investigadores, se encuentran implícitas en todas las categorías que emergieron en este estudio. Por lo tanto, tiene un papel protagónico en la versión plástica de la obra “El Bosque Constelado”.

En atención a lo expuesto, y, en función del extenso sistema de creencias que manejan los informantes de este estudio, el autor ofrece una aproximación a lo que denominó: El Credo – PPI. Sin embargo hay creencias previas al planteamiento de las problemáticas que son muy llamativas. Por ejemplo, los investigadores PPI piensan que no constituyen un grupo con ingenio o talento superior, “niños índigo o prodigio”, a sus colegas. Están convencidos de que hay investigadores en la UPEL – Maracay con superior o suficientes méritos para estar incorporados a este programa. Por otra parte, creen que deben actuar con humildad, sin engreimiento, y seguir produciendo para retribuir a su institución y al FONACIT el apoyo que de ellos ha recibido. Dicho esto, se resume y estructura el constructo teórico del sistema de creencias que emerge en los procesos de pensamiento de orden superior que activan los docentes de la UPEL-Maracay, incorporados al PPI, cuando problematizan sus objetos de investigación.

- **El Credo – PPI**

En la fase de construcción y planteamiento del problema u objeto de investigación, creo que:

- La ética debe prevalecer sobre todas las cosas.
- Hay que actuar con humildad, entrega y honestidad: nadie tiene el conocimiento absoluto, es más lo que uno no sabe que lo que sabe realmente.
- La mayor debilidad está en no contar con suficiente teoría, esto limita la activación de los procesos de pensamiento de orden superior.
- Actualmente, los términos “producir conocimientos” y “producir investigación” deben ser alumbrados y retitulados. Son palabras huecas, vacías, devaluadas, devienen miserables.
- Hay muchas vías o alternativas para abordar el mismo problema.
- Lo creativo está en ese enfoque, en el abordaje que cada uno le da.
- A menos teoría, menos pensamiento y actitud crítica.
- No se debe estereotipar al investigar, cada problema reclama un estilo diferente.
- Los esquemas o estructuras excesivamente formales, tienden a fraccionar el discurso.
- La excesiva rigurosidad, limita la capacidad creadora de los investigadores.
- Hay que huir de tantos protocolos, hay que inventar otros.
- El problema se formaliza bajo una estructura lógica, pero, los procesos de pensamiento se activan en forma cíclica, recursiva, recurrente, circular, actúan en red diacrónica.
- Entre los dos polos o extremos de los procesos de pensamiento, observación y creación, se activan y entrecruzan todos los demás.
- Todo comienza con la curiosidad, la duda y la mente inquisitiva de los investigadores.
- No es necesario, cargar con una biblioteca o, andar con bultos pesados, para solventar esta situación.

Retos educativos en la sociedad del conocimiento

- Al ser multifactoriales, deben ser abordados desde la óptica inter y multidisciplinaria y haciendo valer los conceptos de incompletitud y complementariedad.
- Debo textualizar mi propio discurso, luego lo sustento con los otros autores. Así no me contagio y aseguro mi creatividad.
- En esa situación, lo creativo y lo reflexivo actúan en comunión, como un matrimonio.
- Genera conflictos en uno, por ser una situación sumamente compleja.
- Estos nunca están listos, siempre están abiertos a los cambios.
- Da buenos resultados conversar con la mente.
- En esa fase, hay que sacar el máximo provecho de nuestros recursos mentales.
- Hay que elegir, el mejor horario y el mejor ambiente.
- Hay que activar el sentido de autocrítica, estar atento de lo que hace, autoevaluar constantemente.
- Uno de los recursos escriturales más importantes en el comentario que tú haces a favor o en contra de los autores a los cuales acudes.
- Hay que legitimar a los autores a los cuales se acude.
- La formación, experiencia, conocimientos y dominio del tema constituyen la base para el desarrollo del pensamiento y la actitud crítica.
- Hay que acceder al manejo de otros idiomas y al uso de las bondades que ofrece la tecnología de la información.
- Es poco serio ignorar el estado del arte o saber acumulado.
- Estamos muy amarrados al pensamiento occidental: leo, luego escribo.
- Eso data de dos siglos atrás, sabe al más puro y reacio positivismo, prefiero bocetear asuntos, en vez de plantear problemas.
- Las normas boicotean la libertad expresiva y creadora de los intelectuales.

En síntesis, en el siguiente arboligrama intenté hacer ver como esta categoría se incorpora sistemáticamente al conjunto de componentes que recrean arteológicamente el producto de la indagación desarrollada.



Gráfico N° 1: Las Creencias en los Procesos de Pensamiento que se Activan en la Problematicación del Objeto de Estudio



Gráfico N° 2: El Bosque Constelado: Construcción Arteológica de los PPOS de los PPI

En definitiva, no es tarea fácil, después de pensar el pensamiento pensado de los PPI, pretender acudir al recurso del conocimiento sensible para expresar en términos arteológicos los saberes obtenidos por procesos orientados por el pensamiento lógico-racional. En ese sentido, pienso en esta versión preliminar de El Bosque Constelado cubrir la inquietud inquisitoria inicial de este trabajo.

REFERENCIAS

- ANDER-EGG, E. (1982): *Técnicas de Investigación Social*. 19ª Edición. México: Editorial Humanitas.
- BRIONES, G. (1990): *Métodos y técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales*. México: Editorial Trillas S.A.
- CÁRDENAS PÁEZ, A. (2000): Naturaleza Semiótica del Pensamiento y Pedagogía del Lenguaje. En *El Oficio de Investigar: Educación y Pedagogía hacia el Nuevo Milenio*. Santa Fé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. División de Gestión de Proyectos. Centro de Investigaciones-CIUP. pp.189-223.
- CASTILLO SÁNCHEZ, M. (2000): *Manual para la Formación de Investigadores. Una guía para el desarrollo del espíritu científico*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- CÁZARES G., FIDEL G. (1999): *Integración de los Procesos Cognitivos para el Desarrollo de la Inteligencia*. México: Editorial Trillas S.A. de C.V.
- DURÁN PIZANA, E. (2001): Las creencias de los Profesores, un campo para deliberar en los procesos de formación. En *Acción Educativa. Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos*. Universidad Autónoma de Sinaloa. Vol 1 N° 1 – Febrero 2001. Culiacán. México. <http://uas.uasnet.mx/lciselrev/Num1/> Consulta: 05-04-2007)
- EISNER, ELLIOT W.(1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona- España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. traducción: David Cifuentes y Laura López.
- GARCÍA GUADILLA., C. (1998): *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Caracas: CRESALC-.
- GONZÁLEZ, FREDY E. (1997): *Procesos Cognitivos y Metacognitivos que activan los estudiantes universitarios venezolanos cuando resuelven problemas matemáticos*. Tesis Doctoral presentada a la Universidad de Carabobo para optar al título de Doctor en Educación.
- HERNANDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (1998): *Metodología de la Investigación*. Mc Graw – Hill. Bogota.

HURTADO DE BARRERA, J. (2000): *Retos y Alternativas en la formación de investigadores*. Caracas: Fundación Sypal.

jbermejo@iponet.es. Investigación Artística. Ubicación original: <http://www2.uiah.fi/projects/metodi/>. (Consulta 18-02-2005)

MARÍN DÍAZ, V. (2005): Las Ciencias Formativas de los Docentes Universitarios. España: Universidad de Córdoba. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 34/5 del 10-01-05. <http://www.rieoci.or/ed1mad@uco.es>. Consulta: 05-04-2007

MATEOS, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, S.A.

ORNELAS, C. (1995): Globalización y conocimientos nuevos desafíos para las universidades latinoamericanas. *Revista Educación Superior y Sociedad*. Vol. 6 N° 2. CRESALC-UNESCO. Caracas.

PIRELA DE ODON, D. (1995): El Profesor Universitario y sus Competencias para la Investigación. *Revista Perfiles* – Año 18, N° 1, 1995. pp. 55 - 67. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Vicerrectorado de Investigación y Posgrado.

RÍOS C., P. (1999): *La Aventura de Aprender*. Caracas: Cognitus C.A.

RUÍZ BOLÍVAR, C. (2003): Pensamiento del Docente, Estrategia Instruccional y Resultados Educativos en una Sociedad en Transición. (Mimeógrafo). Caracas: *Revista Docencia Universitaria Universidad Central de Venezuela*. (Artículo aceptado para publicación en próximo número de dicha revista)

RUÍZ DEL CASTILLO, A. (2003): Docencia e Investigación: Vínculo en construcción. *Revista Perfiles Educativos* N° 61, pp.40-50. México: Universidad Nacional Abierta (UNA). Centro de Investigaciones Socioeducativas (CISE).

SÁNCHEZ, M. (2002): La Investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades del pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4, (1). Disponible en <http://redie.ens.vabc.mx/vol4na1/contenido-amestoy.html> (Consulta: Agosto 8, 2004)

SIERRA BRAVO., R. (1992): *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Editorial Paraninfo, S.A..

VAN DIJK, T. A. (1999): *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A; Traducción: Lucrecia Berrone de Blanco. Primera edición en español.

LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS DE FORMACIÓN GERENCIAL BASADOS EN COMPETENCIAS. CASO: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Autor: Alfredo José Ortega.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Instituto Pedagógico de Caracas.

alfredo_ortega_6@yahoo.com.

Área Temática: Prospectiva en Educación.

RESUMEN

La presente investigación tiene propósito, generar lineamientos estratégicos de formación gerencial basados en competencias por experiencias en entornos de gestión administrativa que permitan a los profesores de la UPEL utilizar procesos de aprendizaje organizacional. Se apoya metodológicamente en la complementación de métodos: cuantitativo y cualitativo. La población está representada por las autoridades universitarias y por profesores y profesionales del personal administrativos que desempeñan en los actuales momentos cargos gerenciales en la UPEL, específicamente en los Institutos Pedagógicos: Caracas, Miranda y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Para los efectos, se realizaron entrevistas semiestructurada y se aplicaron cuestionarios de tipo likert. Se recurrió a la triangulación de métodos para los efectos de consistencia interpretativa.

Descriptor: modelos gerenciales, formación gerencial, competencias gerenciales, aprendizaje organizacional.

El desarrollo de esta investigación permitió obtener la caracterización e interpretación de cinco competencias gerenciales vinculantes y generar lineamientos estratégicos viables para la formación gerencial de los profesores de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador que aspiran al ejercicio de cargos de elección. En esta dirección la investigación describió cinco dimensiones:

Dimensión Competencia en la Planificación y Administración: la planificación y administración son habilidades que presuponen el establecimiento de los objetivos organizacionales y los medios para alcanzarlos.

Dimensión Competencia en el Manejo Personal: atendiendo los argumentos de Senge (1998), la competencia para el dominio personal es una habilidad que favorece el desarrollar de aquellas competencias vinculadas con el *querer hacer o ser*. Señala Senge que esta habilidad se traduce en una incesante búsqueda individual de aprendizaje y aunque el aprendizaje personalizado no garantiza el aprendizaje de la organización, no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual.

Dimensión Competencia en el Trabajo en Equipo: atendiendo a los argumentos de Alles (2006) el trabajo en equipo es una habilidad de participación activa en una meta común y supone facilidad para la relación interpersonal y capacidad para comprender la repercusión de las propias acciones en el éxito de las acciones del equipo.

Dimensión Competencia en la Comunicación: se interpreta de Alles (2005), la comunicación es una habilidad que implica escuchar y entender al otro, expresar conceptos e ideas de manera formal e informal, por escrito, oral o corporal.

Dimensión Competencia en la Acción Estratégica: para Hellriegel, Jackson y Slocum (2002), la acción estratégica es una habilidad asociada a la comprensión de la organización para adoptar medidas estratégicas que implican prioridades, opciones alternas y alianzas consecuentemente con la visión, misión y prácticas profesionales.

En correspondencia con los objetivos formulados y de manera sintetizada, los resultados fueron los siguientes:

Competencia en la Planificación y Administración

Los directores, subdirectores y secretarios de los diferentes Institutos Pedagógicos, adscritos a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, se autoperciben y son percibidos como autoridades institucionales que conocen claramente la misión y visión de la Universidad, sin embargo, los jefes de departamento a pesar de autoperibirse conocedores de la misión y visión de la universidad son percibidos como autoridades institucionales que desconocen claramente estos aspectos. A nivel de las autoridades institucionales, no todos manejan lo relativo al plan de desarrollo y operativo de la universidad, pero si sus políticas.

Por otra parte, toma fuerza el planteamiento de que la estructura de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador contribuye a estos cuestionamientos porque la concepción de la misión y visión de la Universidad basado en un modelo centralizado en la alta gerencia que no responde a las necesidades reales de cada Instituto.

En el ámbito de la formación gerencial no hay programas claros de formación sino experimentos que apuntan hacia la formación docente. Entre otros hallazgos, la falta de una política coherente de formación y seguimiento del profesor en cuanto a su ascenso académico, genera nudos críticos en el ámbito gerencial administrativo, aspecto que se demuestra con el problema en los actuales momentos en algunos departamentos, donde los profesores no tienen ni la experiencia ni la categoría académica para ocupar las jefaturas departamentales.

Competencia en la Comunicación

Desde la perspectiva de la investigación cuantitativa, los directores, subdirectores, secretarios y jefes de departamento se autoperciben y son percibidos como autoridades institucionales que entregan la información oportunamente, con excepción de lo percibido por los jefes de las unidades administrativas. Desde la óptica de los informantes claves y la observación participante, se evidencia una lentitud en el flujo informativo, producto de la estructura disfuncional de los institutos, el desconocimiento de los procesos administrativos y la inoperante plataforma tecnológica. En esta dirección, el gerente se convierte en un explorador multifacético (seguimiento) para conseguir la información y concretar sus requerimientos.

La comunicación entre las autoridades institucionales y los jefes de unidades administrativas es mas fluida, en cuanto a la difusión de los éxitos de gestión, que la comunicación entre los directivos, jefes de departamento y coordinadores de programas. Desde la óptica del observador participante, los informes de gestión como medio difusor del éxito gerencial, se realiza con fines formales al finalizar cada período y de manera apresurada, sin embargo su presentación durante el período no es usual.

La resistencia al uso del Internet como canal de comunicación es evidente dado que la plataforma tecnológica es inoperante y extremadamente lenta a nivel departamental. Se percibe esfuerzos aislados por resolver esta situación, sin embargo las restricciones impuestas por Universidad hace desvanecer el esfuerzo resolutivo.

Se evidenció discrepancia de criterios en la administración de los recursos financieros entre los tres institutos donde se realizó la investigación.

Se confunden las competencias gerenciales entre lo administrativo y lo académico.

No se evidencia una comunicación efectiva entre pares en los diferentes Institutos Pedagógicos.

Competencia en el Manejo Personal

Desde la perspectiva de la investigación cuantitativa, los directores, subdirectores, secretarios y jefes de departamento se autoperciben y perciben como autoridades institucionales que cumplen sus compromisos adquiridos, sin embargo, los jefes de departamento y los coordinadores de los diferentes programas (académico, investigación y extensión) consideran que los directores, subdirectores y secretarios no cumplen sus compromisos adquiridos.

Por otra parte, los jefes de departamento opinan que los directivos muestran humildad ante los planteamientos críticos de su gestión, no obstante, los coordinadores de los diferentes programas y los jefes de las unidades administrativas consideran que no. En el caso, exclusivamente de los jefes de departamento, estos son percibidos como autoridades institucionales de poca humildad ante los planteamientos críticos de gestión, sin embargo es importante destacar un aspecto contradictorio enmarcado en otro descriptor, donde los directivos

opinan que los jefes de departamento reconocen sus errores públicamente y estos a su vez consideran que los directivos no reconocen sus errores públicamente. Este indicador demuestra la falta de consistencia de opinión de la muestra, representada por las autoridades institucionales, ante los descriptores propuestos en el instrumento de investigación. Sin embargo, los coordinadores de los diferentes programas y los jefes de las dependencias administrativas son consistentes en sus percepciones al describir que las autoridades institucionales no demuestran humildad ni reconocen sus errores públicamente.

Un aspecto relevante es que las autoridades institucionales trabajan con eficiencia bajo presión del tiempo.

Desde la perspectiva de los informantes claves y la observación participante, se interpreta:

Se percibe que a medida que se asciende en los niveles gerenciales de la universidad, mayor son las relaciones de orden social. En este sentido, los jefes de departamento son mas operativos que las autoridades institucionales y estas a su vez son mas operativas que las autoridades rectorales.

Se observa una gerencia permisiva porque no hay disposición para amonestar el personal.

Las decisiones y los procesos administrativos dependen en gran escala de las contingencias. Esta situación hace que los trámites sean vertiginosos ante la urgencia. Desde la perspectiva del investigador, la estructura académica administrativa genera problemas de carácter operativo, que si el gerente no procura solventar (capacidad resolutive) se agudizan y crean nudos críticos.

Estas consideraciones revelan que las autoridades trabajan con eficiencia bajo presión del tiempo, sin embargo, esa actitud reactiva de los gerentes ante las contingencias, que a su vez los hacen emocionalmente tolerantes, se percibe como una debilidad de la cultura organizacional universitaria.

Competencia en el Trabajo en Equipo

Desde la perspectiva de la investigación cuantitativa, los directores, subdirectores, secretarios y jefes de departamento se autoperciben y son percibidos como autoridades

institucionales que facilitan y son diligentes en la solución de problemas inherentes a sus competencias. Además, toman decisiones en equipo, son competentes para comunicar y motivar, se preocupan por el trabajo de los demás miembros del equipo y existe coordinación de trabajo. No hay disposición de amonestación del personal.

Desde la óptica de los informantes claves y la observación participante, se interpreta:

- Se percibe una gerencia caracterizada por la urgencia (reactiva), la improvisación (no hay políticas claras) y el protagonismo (figura visible en la toma de decisiones). La estructura burocrática de la Universidad hace que los procesos administrativos vinculados con las funciones de docencia, de extensión y de investigación sean lentos, cuyo nudo crítico pareciera estar asociado con la dirección institucional ejecutiva como canal de mando de las diferentes instancias administrativas que conforman la estructura.
- Falta de coordinación de los procesos gerenciales entre pares de los diferentes Institutos Pedagógicos.
- Se perciben equipos gerenciales desarticulados en cuanto a un propósito común, cada quien dentro de su ámbito de influencia gerencia a su manera. La estructura burocrática hace que esto ocurra y que no se tenga claro en determinados momentos a quien rendir o responder.

Ante estas situaciones problemáticas, toma fuerza conclusiva, la información obtenida del trabajo de campo en el ámbito cualitativo, que revela el problema de coordinación de trabajo en equipo, no en lo inherente a las competencias del área estratégica en particular, sino desde la perspectiva de la visión helicóptero del gerente universitario en cuanto al conjunto organizacional. En este sentido, se percibe ineficiente coordinación de trabajo en equipo entre pares, confusión de roles y falta de diligencia para corregir esta situación.

Competencia en la Acción Estratégica

La capacidad estratégica del gerente universitario pareciera estar más asociada con el estilo gerencial de cada profesor que con los problemas estructurales de la universidad. De

acuerdo con el enfoque cuantitativo de la investigación, las autoridades institucionales se autoperciben como eficientes en la instrumentación de las estrategias, evalúan escenarios ante conflictos, realizan reuniones para evaluar fortalezas y debilidades, sin embargo, los directivos y jefes de departamento se perciben poco eficientes. Por su parte, los coordinadores de los diferentes programas y jefes de unidades administrativas opinan que ambos (autoridades institucionales) son eficientes en la instrumentación de estrategias. Esta situación pudiera explicarse por los canales de mando directo en lo que respecta a cada área estratégica, sin embargo, quizás la condición del cargo electo de los jefes de departamento influya en la determinación de los procesos decisorios, porque entre otros aspectos opinan que no son convocados oportunamente para la solución de problemas, aspecto distinto a lo que perciben los coordinadores de programas y jefes de unidades administrativas.

Desde la óptica de los informantes claves y la observación participante, se interpreta que la gerencia universitaria en estos momentos está desarticulada en la toma de decisiones, porque no se percibe un conjunto organizacional orientado hacia una visión compartida de Universidad. En este sentido, la misión queda en letra muerta y los objetivos y metas se muestran desconfigurado de la realidad institucional porque cada Instituto tiene una dinámica propia.

Ante estos hallazgos, de características estructurales y funcionales de la Universidad, es difícil instrumentar y articular de manera eficiente y efectiva una política estratégica coherente dado el carácter informativo mas que consultivo y participativo de las políticas.

REFERENCIAS

ALLES, M. (2005): *Diccionario de comportamientos: Gestión por competencias* Ediciones Gránica. Buenos Aires: Argentina.

ALLES, M. (2006): *Desarrollo del talento humano basado en competencias* Ediciones Gránica. Buenos Aires: Argentina.

HELLRIEGEL, D., JACKSON, S., y SLOCUM, J. (2002): *Administración: un enfoque basado en competencias*. IX Edición. Editorial Thomson. México.

SENGE, P (1 998): *La Quinta Disciplina*. Ediciones Granita. Barcelona: España.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR, (2003): Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctoral. FEDEUPEL. Caracas: Venezuela.

APORTES TEORICOS DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE Y SUS IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN VENEZUELA

Autor: Alfredo R. Hernández H.

UPEL. Venezuela

ahernandezh2000@yahoo.com

Área Temática: Prospectiva en Educación

RESUMEN

La discusión teórica acerca de la educación permanente y la formación del docente constituye un debate permanente que se desarrolla dentro de un continuo que va desde la lógica de la racionalidad económica hasta el progresivismo cultural de la sociedad, dada las profundas implicaciones que ambos términos representan en el escenario educativo. En este marco de referencia se ubica la presente investigación documental, la cual parte de la siguiente interrogante: ¿Es posible generar un proceso de educación permanente del docente a partir de una práctica educativa reflexiva que impacte significativamente su formación docente?. Para tales fines, las presentes consideraciones se enmarcan en el nivel de educación superior del sistema educativo venezolano, y para ello se recurrió al análisis documental, desde una perspectiva crítica interpretativa, utilizando el método hermenéutico, el cual se asume como un proceso reflexivo basado en la interpretación y análisis del discurso textual. Dentro de los hallazgos más significativos, se tiene que la formación permanente del docente es un proceso organizado y sistemático, que implica la optimización de los docentes a través de estrategias de aprendizaje centradas en sus características pedagógicas, psicológicas y profesionales, que están directamente relacionadas con la práctica pedagógica. Como resultado se plantean algunas reflexiones concluyentes con el propósito de mejorar la actividad educativa donde el docente es responsable, y valorar la interpretación del rol que asume ante los cambios sociales, culturales y tecnológicos que determinan el desarrollo del currículo en la educación superior.

Descriptor: formación permanente, pedagogía crítica, educación permanente.

1. ALGUNAS TEORIAS EN EDUCACION PERMANENTE.

Las teorías y modelos sobre cómo podría ser una sociedad cognitiva cubren toda una gama de propuestas desde aquellas según las cuales la totalidad de la experiencia del aprendizaje se rige por la lógica del mercado y de la utilidad económica, hasta propuestas cuyo principal objetivo es el bienestar personal, la participación activa en la vida ciudadana y la potenciación del individuo a fin de que pueda elegir verdaderamente su trayectoria. Entre estas dos posturas extremas en el debate sobre el aprendizaje permanente hay una multitud de posturas intermedias.

En un extremo del espectro conceptual, el eje formado por la realización personal y el bienestar social se inspira en la obra de Freire, (Citado por OIT, 1998), relativa a la alfabetización y el desarrollo cultural como medios para aumentar la toma de conciencia individual y colectiva. En el enfoque de Freire, no se considera el crecimiento económico como una condición sine qua non sino más bien como una consecuencia probable de la concienciación personal y comunitaria. Por su énfasis en la justicia social, en la diferencia social y en la transformación social, es frecuente que se designe a las ideas de Freire con la expresión de “pedagogía crítica”; éstas exigen al educador un papel completamente distinto al que la mayoría de la gente suele asociar con la educación formal y sobre todo con la educación escolar, es decir, que el educador y el educando intercambian sus papeles, y aprendan el uno del otro.

El pedagogo enfatiza la problemática política, el papel del poder y de la transformación, utiliza la dialéctica y metodologías interaccionistas contra el positivismo educativo. Estos señalamientos buscan conjugar libertad y equidad sobre la base de la participación colectiva y el estímulo de la imaginación y el desafío de la creatividad para concebir soluciones.

Las teorías posmodernas acerca del final de las clases sociales y las teorías económicas sobre la formación del capital humano conforman el polo opuesto que basa el aprendizaje permanente principalmente en la necesidad económica. La idea de estas teorías es que el aprendizaje es tanto más útil cuanto que está vinculado con la obtención o el mantenimiento del empleo o de una mejora general de la economía. Sin duda alguna, la educación y las calificaciones superiores a menudo son la clave para aumentar los ingresos y el bienestar individual.

No obstante, a efectos de estas consideraciones se profundizará en lo relacionado con los planteamientos esbozados por Freire (1991), vinculados con una perspectiva crítica, con una visión del individuo como un ser en constante proceso de construcción y reconstrucción, es decir una práctica educativa reflexiva vista como un proceso permanente de aprendizaje del adulto, el cual realiza una revisión permanente de su esquema conceptual, referencial, dinámico y flexible, como mecanismo que va creando, modificando y perfeccionando al docente.

De ahí que, la práctica educativa constituye el primer momento de todo conocimiento, de cualquier programa de formación docente que se desee impulsar; es decir, el proceso de aprendizaje es visto como un aprender a aprender, que se configura en el modelo de organización y significación de sus experiencias, sensaciones, emociones y pensamientos, construyendo prácticas de enseñanza que articulen su labor profesional.

Estas prácticas de enseñanza, han de estar centradas en un nuevo orden pedagógico, de acuerdo con lo referido por Muro (2005), cuando hace alusión a los siguientes principios:

- comprender la enseñanza
- la pedagogía local como espacio para la creación cultural
- la transdisciplinariedad como enfoque para abordar la complejidad de estos tiempos posmodernos.
- La educación como un proceso dialógico
- Las relaciones humanas en actitudes de comprensión y entendimiento mutuo.
- La reflexividad y la autonomía en la formación docente.

Se observa que, los principios mencionados anteriormente buscan romper con el aislamiento que ha acompañado la práctica tradicionalista del docente. Esto generó una cultura uniforme, en casos intolerante y excluyente, que penaliza tanto la discrepancia como la disidencia y renuncia a las opciones críticas. En consecuencia, se generan ambientes altamente competitivos y poco solidarios, donde la posibilidad del reconocimiento del otro mediante la cooperación, la solidaridad, los aprendizajes colaborativos y generativos es, prácticamente, una utopía.

Es así como la práctica profesional, se concibe como un escenario de mediación reflexiva, producto de las potencialidades del profesional, definidas como el conjunto de

propiedades en permanente modificación. Se requieren trayectorias que impliquen una combinación de educación formal, aprendizaje en el trabajo y, eventualmente, educación no formal que le permitan al futuro profesional descubrir sus posibilidades. Se construye, por lo tanto, singulares espacios ecológicos de interacción, de aprendizaje individual y colectivo, fuente de recursos, de apoyo afectivo y de contraste creador. (Lanz, 2005)

En efecto, los diferentes modelos de formación del docente están asociados a las diversas concepciones del conocimiento; de ahí que en la actualidad existan nuevas maneras de concebir el mismo y se haya desplazado las pretensiones positivistas hacia perspectivas más realistas, según las cuales no existen verdades absolutas, sino que por el contrario, su estatuto es provisional, y por tanto en permanente construcción y esto es posible en la interacción del sujeto, con el objeto, consigo mismo y entre los sujetos sociales, potenciado todo esto por el avance tecnológico y la intensificación de las capacidades de relación y comunicación entre los distintos contextos sociales (Borda, 2001).

De hecho en los últimos años, el aspecto relacionado con la formación del docente, ha sido objeto de discusión y análisis dentro del contexto educativo, pues en esta orbita planetaria y globalizada, la educación esta orientada hacia la búsqueda de la calidad, la pertinencia y equidad, partiendo del principio que para llegar a esta realidad se debe ir al alcance de un docente que deje de ser un dador de clases o un individuo que se ha transformado en un inculcador de líneas homogéneas de pensamiento.

Es así como, el proceso de formación docente ha sido estudiado dentro de diversos enfoques paradigmáticos, así el positivismo, lo define como un proceso mecánico y lineal, donde se elimina la dimensión moral, y esta dirigido fundamentalmente a la posesión de la destreza técnica necesaria para aplicar teorías y principios científicos a las situaciones educacionales, otra corriente que plantea la formación del docente es el llamado enfoque cultural o interpretativo, que se apoya en la educación como un hecho social, donde las escuelas son construcciones culturales, los actos y comportamientos son respaldados por los valores y normas socioculturales, y donde se considera que todo cambio o innovación es un problema cultural, de tal manera que la práctica educativa esta condicionada a las interpretaciones de los participantes desde un contexto cultural y personal.

Otro enfoque puesto en practica es el enfoque sociopolítico, el cual se fundamenta en la teoría social crítica que se origina en los problemas de la vida cotidiana y esta dirigido hacia la autonomía racional y la libertad, en esta postura se han de generar teorías desde la

acción educativa, dirigidas a transformar la realidad, el docente se convierte así en investigador desde su propia práctica profesional, se transforma en maestro reflexivo de la enseñanza, capaz de analizar críticamente la praxis educativa, este proceso de reflexión no debe ser de carácter individual sino que ha de partir de un colectivo en función de un grupo, tiene que renovar su propia pedagogía donde no responda a patrones didácticos preestablecidos, donde haga uso de metodologías liberadoras, y que no se conviertan así en transportistas de la información.

Tomando en cuenta, lo señalado en el último enfoque referido, es decir el sociopolítico, la formación del docente implica un proceso dinámico, abierto, multidimensional, complejo donde se persigue el crecimiento personal y profesional, maestros altamente creativos, que vayan más allá de la instrucción y formulen las interrogantes desde un proceso reflexivo, no sólo a partir de los saberes que se construyen en la práctica pedagógica, sino también aquellos que involucran la cultura escolar, a su vez los saberes cotidianos, han de involucrarse en cuanto al modo, uso, utilidad social del conocimiento, enfrentarse a escenarios de incertidumbres, enseñar la comprensión: la ética del género humano, la cual para Morin (2000) constituye “ la misión espiritual de la educación, enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad “. (p.99).

No obstante, en estos tiempos de la complejidad, la incertidumbre o de la posmodernidad es importante tomar en consideración que los actores de las acciones pedagógicas se enfrentan a escenarios, donde el alumno posee otros valores, otras lógicas de encuentro social y por ende otros referentes éticos, por lo cual se requiere que comprenda desde una nueva forma de pensar, un pensar que sea un proceso reflexivo y crítico es decir, como lo señala Vattino (1996) “ la capacidad de pensar y repensar su papel como docente transformándose a sí mismo.. inherente a sus experiencias cotidianas , con el contexto social y con la vida misma..”. (p.32).

Visto así, la formación del docente bajo la visión de la pedagogía crítica, permite una nueva concepción del docente, ya que como productor de su conocimiento, se verá en la necesidad de construir su propio currículo, es decir un currículo flexible, abierto, y basado en las experiencias de los alumnos, ampliamente participativo y con pertinencia social, que propicie la democratización del conocimiento, un docente que va más allá de lo cognitivo , dando lugar a reconceptualizaciones complejas del conocimiento y que ofrezca una visión transformadora del propósito educativo, la formación del docente desde esta concepción

destaca May y Zimpher (1990) “ abre al profesorado nuevos caminos de conocimientos. (p.98).

De manera particular, la formación del docente en los diferentes niveles educativos, ha de ser considerado como ya se ha venido señalando en párrafos anteriores, como un proceso dinámico, permanente y estrechamente vinculado a la práctica en el aula, puesto que a partir del maestro se programa la acción, convirtiéndose así la práctica pedagógica en una experiencia única y diferente , ya que el docente, según Sacristán (1999) “ es un mediador del aprendizaje, que a través de una crítica reflexiva, promueve en sus alumnos un aprendizaje significativo “.

Por ello, en las últimas décadas, se ha privilegiado un enfoque de formación docente asociado a la pedagogía crítica, que valora la capacidad de los profesores de producir conocimientos y generar teorías, como fundamento consciente o inconsciente de su práctica pedagógica, entendida esta no como una sumatoria de ideas, creencias, y constructos, por el contrario, como afirma Bachelard (1999) “ el pensamiento práctico de los docentes es una fuerza, un poder; a mayor fuerza, mayor la promoción del ser” (p, 25).

En este mismo orden de ideas, Díaz (2006) refiere que:

“ la práctica pedagógica ha de ser entendida como la actividad cotidiana realizada por los docentes, orientada por un currículo, en un contexto escolar y social, dirigida a la construcción de los saberes y a la formación de estudiantes como vía para el desarrollo personal y la convivencia social”. (p.32).

Al respecto, es importante señalar, que la teoría crítica de la educación admite la prioridad de la teoría sobre la práctica. No es posible constituir una acción pedagógica al margen de una teoría que guía el conocimiento y la praxis de la misma. Señalan Colom y Melich (2005), la educación es una acción, una praxis, y en la historia de la educación, a juicio de los autores mencionados anteriormente, se ha propiciado un abismo entre la teoría y práctica:

“Una práctica, por consiguiente , no es un tipo cualquiera de comportamiento no meditado que existe separadamente de la teoría y al cual pueda aplicarse una teoría... las teorías no son cuerpos de conocimientos que puedan generarse en un vacío práctico, como tampoco la enseñanza es un trabajo de tipo robótica-mecánico, ajeno a toda reflexión teórica”. (p.132)

El reconocimiento de la práctica pedagógica del docente como proceso generador de teorías, constituye un referente interesante desde el cual se replantea el problema de la

formación permanente del docente, revelándose este como un proceso reflexivo importante, que desde una postura crítica en relación con sus actuaciones, inicia una búsqueda de fundamentos para que las prácticas pedagógicas de los docentes tengan sentido.

En este sentido, la formación permanente del docente, variable fundamental de este estudio investigativo, es vista como aprendizaje de un adulto, en donde el mismo consistirá en la capacidad de mantener una permanente revisión de su esquema conceptual referencial, dinámico y flexible, como mecanismo que va continuamente creando, modificando y perfeccionando al docente. En donde aprender implica conciencia y reflexión frente a mecanismos de acción reflexiva y representación crítica. Esta criticidad a la cotidianidad se realiza experimentándola y viviéndola, donde la práctica se constituye como el primer momento de todo conocimiento, pero también estableciendo una ruptura con la familiaridad acrítica, con el mito de lo obvio y lo natural, con el sistema de representaciones que lo muestra como lo real y autoevidente (Pichón-Riviére, 1985).

En consecuencia, el proceso de aprendizaje docente visto desde la óptica de la formación permanente es un aprender a aprender, que se configura en el modelo de organización y significación de sus experiencias, sensaciones, emociones y pensamientos, construyendo prácticas de enseñanza que articulen su labor profesional.

Lo señalado anteriormente, constituye uno de los supuestos teóricos claves del presente estudio, al establecer, en el proceso de aprendizaje docente, la génesis desde donde ve, piensa y siente el mundo.

En este sentido, la escuela y la universidad, juegan un papel fundamental para el desarrollo de programas de educación permanente, los cuales según la UNESCO (1998), implican varias categorías ó modalidades, tales como: capacitación, perfeccionamiento, actualización, profesionalización, especialización o reciclaje, todos ellos orientados a definir el trabajo que se pueda realizar con los docentes en ejercicio, o como lo manifiestan algunos autores que no es otra cosa que “la enseñanza profesionalizadora para la enseñanza “.

Este proceso de formación implica entre otros aspectos lo siguiente:

- Profundizar contenidos específicos en el área educativa
- Desarrollo de conocimientos y habilidades para la ejecución de tareas.

- Brindar un espacio para reflexionar sobre la práctica, desde la discusión teórica, para intercambiar saberes y ampliar las posibilidades de acción en la práctica educativa.
- Programas de seguimiento, acompañamiento y de apoyo continuo al docente, a través de estrategias que permitan la comprensión crítica y reflexiva sobre la práctica.
- Profundización de contenidos específicos vinculados al hacer educativo.
- Actividades de formación centradas en la escuela, en función de sus necesidades y en la mejora de la calidad de enseñanza.
- Una mayor vinculación y consonancia del docente con su práctica educativa, más comprometido y preparado para afrontar las situaciones de cambio.

Por tanto, es necesario desarrollar programas de formación permanente en la escuela, con miras a participar en la construcción colectiva del saber pedagógico en interacción con sus pares, con sus alumnos y su comunidad, pudiendo coincidir con lo señalado por Duillo (1998) “ aprender a pensar y a ser ... no esta sólo orientada a la cuestión teórica, sino que esta orientada a la libre y consciente gestión de la propia vida. La finalidad de formación será el aprender a ser” (p.59); lo anterior constituye una reflexión de carácter práctico, permitiendo que el docente identifique y evalúe los problemas y necesidades que se presenten en su realidad educativa y plantear así alternativas que conlleven a la innovación y a un cambio de actitudes.

2. APRENDIZAJE O EDUCACION PERMANENTE?

El hombre actual debe estar en capacidad de percibir toda la intensidad de los fenómenos socio-históricos que determinan el entorno social en el cual vive, y de utilizar sus conocimientos, habilidades y destrezas para responder de manera personal a las exigencias colectivas que plantea la dinámica socio-cultural. Por estas razones la educación debe funcionar como una vía capaz de permitir que el individuo desarrolle sus cualidades personales como estructura de soporte de su capacidad para percibir la realidad social y la manera como debe desempeñarse en ella.

El desarrollo y fortalecimiento de las cualidades personales debe estar contemplado como uno de los principios fundamentales que animan la naturaleza social del concepto de

autonomía y de identidad social. La consideración del individuo como eje central de su propia formación debe funcionar como factor integrador de la expresión de la academia y de la profunda relación que ésta debe mantener con el mundo de la vida y con el devenir de la expresión cultural y socio-antropológica del hombre.

De modo tal, que la educación debe asegurar que los individuos, en este caso los educadores, participen responsablemente en la construcción de su propia formación, proporcionando la implementación de estrategias académicas que se sustenten en las necesidades e intereses personales que cada individuo posee. Estas necesidades e intereses determinan su propia percepción e interpretación de la realidad y de la manera como debe actuar en el mundo de la vida; por tanto, tales características e intereses representan una invaluable potencialidad para el cumplimiento de las tareas que le impone el proceso de su crecimiento y desarrollo, donde se preserven los valores de identidad y la autonomía de los procesos.

Visto así, los planteamientos anteriores promueven el concepto de aprendizaje permanente, ya que la idea de una educación delimitada por la edad, esta siendo rebasada por un proceso de aprendizaje cuya duración se cuenta en decenios. Al respecto, señala Delors (2002) “la educación, sin límites temporales ni espaciales, se convierte entonces en una dimensión de la vida misma” (p.84)

En efecto, las múltiples funciones que se atribuyen tradicionalmente a la educación y a la formación, combinadas con el énfasis que dan las sociedades modernas a los cambios constantes políticos, económicos ambientales, tecnológicos y sociales, exigen inevitablemente que el aprendizaje se convierta en una función permanente. Si el conocimiento, las calificaciones y las capacidades de aprendizaje no se renueven, la capacidad de los particulares, y por extensión de las comunidades o de las naciones, para adaptarse a un nuevo entorno se verá considerablemente reducida, cuando no completamente anulada. Se trata pues de una cuestión de supervivencia. En este sentido, la importancia del aprendizaje a todo lo largo de la vida activa, e incluso después, pasará a ocupar cada vez más un lugar prioritario en los planes de los particulares, de los países y de la comunidad internacional de maneras más concretas que en la actualidad.

En este sentido, el concepto de aprendizaje permanente visto como una actividad intencionada, trátase ya sea de formación formal, no formal o informal, por oposición al

aprendizaje que adquieren en su vida cotidiana todas las personas a lo largo de su existencia constituye una de las interrogantes de estas consideraciones.

Este debate cobró mayor ímpetu con la publicación del informe de Delors de la UNESCO (1996), en el que, entre otras cosas se intentaba, sintetizar la manera en que ha evolucionado con el tiempo la reflexión acerca de este tema. El impacto que tuvo esta publicación y las respuestas a que dio lugar, así como los ingentes trabajos de investigación y de reflexión que suscitó en la Unión Europea (1995), citados por la UNESCO (1996), hacen resaltar el hecho de que, independientemente de la manera en que decidamos definir el concepto de aprendizaje en términos generales, las nociones de aprendizaje permanente, de educación permanente, de sociedad cognitiva y de edad de aprendizaje han pasado a ser una de las cuestiones más estudiadas de política educativa con que se enfrentan las sociedades.

En este sentido, el aprendizaje permanente constituye en la actualidad el principio rector de las estrategias de política para alcanzar objetivos que incluyen desde el bienestar económico de los países y la competitividad, hasta la realización personal y la cohesión social. Hay un amplio consenso en que se trata de una cuestión importante para todos y por ende debe estar al alcance de todos. Además, concierne a todos los pueblos y naciones, independientemente de su nivel de desarrollo, razón por la cual cuenta con un respaldo cada vez mayor de los gobiernos, de las organizaciones de financiación y de las organizaciones internacionales, que buscan poner en el mismo nivel el capital cultural y el humano. Hay quienes ponen en duda que las sociedades humanas pueden alcanzar el objetivo de una sociedad cognitiva, pero la caracterización del aprendizaje permanente está hecha con una visión optimista de que en todas las etapas de la vida es posible adquirir nuevas habilidades, lo cual se distingue de la visión más circunscripta y pesimista de la capacitación que se desprende de la actual enseñanza institucionalizada. OIT, (1998).

Por otra parte, en este caso, la educación permanente es un constructo que supera la concepción de capacitación caracterizada ésta por la implantación de talleres prescriptivos, saberes ajenos, entrenamiento, reproducción de conocimiento, individualismo, no pertinencia de los aprendizajes y por ende, se ha caracterizado por una no transformación de la práctica (conocimiento estéril).

3. POLÍTICAS DE DOCENCIA EN VENEZUELA

El docente, como factor esencial en una educación de calidad, ha de facilitar el aprendizaje desde una perspectiva de trabajo compartido de carácter interdisciplinario, basado en un ejercicio de poder interpersonal en el aula y de liderazgo transformador dentro y fuera de la institución, que fomente la creatividad y autonomía. Todo ello en un clima organizacional donde se vivan los valores, donde exista coherencia entre las actitudes, las conductas y la ética que las fundamentan. Un clima educativo facilitador del aprendizaje integral, abierto a la comprensión de los demás, a la cooperación, al respeto mutuo, a la indagación permanente y al desarrollo de la autonomía moral.

Es imperativo que el docente se ubique en el contexto global del mundo contemporáneo, participe en la construcción del saber pedagógico y esté convencido de que su acción profesional trascenderá en la tarea de transformación de sí mismo, de la sociedad, de su entorno y la educación, en la medida en que él se imponga la realización de un proyecto histórico-pedagógico fundamentado en un saber científico integrado, a partir del cual penetre en el conocimiento del país y de su problemática social, económica, política y cultural, y logre crear propuestas alternativas reales en beneficio de una educación de calidad.

El docente debe ser un investigador permanente de su acción educativa y de las teorías pedagógicas y conocimientos sobre su área de competencia que le permita actuar con pertinencia y eficacia en las soluciones de problemas educativos. Así mismo debe concebir cada proceso formativo como un reto para la superación del estudiante y el suyo propio. (Universidad Pedagógica Experimental Libertador - UPEL, 2002).

Consecuente con lo anterior, en Venezuela la UPEL, como asesora del Estado en materia de políticas de docencia, concibe las mismas como un sistema de lineamientos generales e institucionales formulados a fin de ofrecer una alternativa que sienta las bases necesarias para formar al docente que requiere el país. Se asume que las políticas se concretan en estrategias y acciones que de no ser llevadas a la práctica con actividades específicas, donde el compromiso sea el cumplimiento de metas precisas, terminan por convertirse en declaraciones de principios que no permiten cambiar la realidad. De ahí que estas políticas integren toda una concepción teórico-práctica, dirigida a consolidar el proceso educativo sobre valores que dignifiquen al hombre, utilizando estrategias consonas con las tendencias actuales de la ciencia y la pedagogía, cuyo interés esencial es vincular el conocimiento científico con la formación humanística.

En lo referente a la política de educación permanente, tema central del presente estudio, la UPEL, consciente de que la evolución de los conocimientos y del contexto político social es cada día mas vertiginoso y que las actividades de investigación, indagación y reflexión intelectual conforman un proceso continuo que se extiende durante toda la vida, procurará reforzar la formación profesional del docente en servicio, capacitarlo y actualizarlo, para lo cual ofrecerá programas y actividades que vinculen la docencia, la investigación y la extensión con el propósito de que alcancen mayor calificación y eficiencia acordes con las exigencias sociales y en beneficio de la construcción y consolidación del saber y la práctica pedagógica.

Ahora bien, esta formación del docente, enmarcada como se ha señalado en aspectos anteriores a este dentro de una perspectiva crítico-reflexiva, se corresponde entre otros a los siguientes principios.

- auto y conformación.. cada escuela conforma sus colectivos de discusión, reflexión, construcción colectiva de saberes, intercambio y sistematización de experiencias.
- Autonomía cognitiva.. cada persona es autónoma para construir conocimiento, procesar información, hacer reflexiones, asumir coincidencias y diferencias, tomar decisiones de su propio aprendizaje.
- Interacción social constructiva... asumiendo el respeto y reconocimiento de saberes y experiencias de todos y todas los participantes, se genera un diálogo de saberes bajo los principios de respeto, transparencia, tolerancia y horizontalidad.
- Centrado en la práctica... la realidad de cada escuela y de cada espacio educativo constituye una fuente de aprendizaje y genera, a su vez, las verdaderas necesidades sentidas y reales de cada persona y del colectivo.
- Acción-reflexión-acción.. la práctica pedagógica cotidiana genera reflexiones y construcción de saberes tanto individuales como colectivos, éstos, a su vez, permiten abordar la realidad (única y cambiante) de manera crítica, investigando en la práctica, sistematizando los procesos para socializarlo con el colectivo de formación, evaluar y volver a la acción fortaleciendo la práctica pedagógica y construyendo teoría en un proceso de constante revisión.

- Aprendizaje cooperativo y significativo.. en el marco de los principios anteriormente mencionados, el aprendizaje se convierte en una experiencia significativa que redundará en la transformación de la realidad., convirtiéndose la escuela en un espacio que genera organización, saberes y transformación.
- Formación de un docente que se ubique en el contexto global del mundo contemporáneo, participe en la construcción del saber pedagógico a tono con el mismo y esté convencido de que su acción profesional trascenderá en la tarea de transformación de sí mismo, de la sociedad, de su entorno y de la educación.

4. ALGUNOS ASPECTOS CONCLUYENTES

Los diferentes aspectos referidos anteriormente permiten extraer algunos aspectos concluyentes, los cuales se mencionan a continuación:

- la formación permanente del docente es un proceso organizado y sistemático, complejo y multidimensional, el cual está directamente vinculado con la práctica pedagógica.
- La formación permanente del docente se encuentra vinculada a marcos teóricos y supuestos que en determinado momento sociohistórico predominan en el conocimiento social.
- El docente de hoy día no puede quedarse con el conocimiento aportado por la universidad o por los institutos de formación docente, sino que ha de ir más allá, y que guarden estrecha vinculación con los cambios societarios y tecnológicos que identifican a la nueva era.
- Al estar impactado por el uso y el desarrollo de las nuevas tecnologías y de los sistemas de información, el docente se ve obligado a renovar sus estructuras conceptuales y teóricas, así como las epistemológicas; en este caso, privilegiando la noción de la práctica pedagógica como proceso constructor de conocimientos y generador de teorías, es decir elementos estos que son útiles y aprovechables culturalmente, para la construcción de identidades que respondan a los diversos eventos y a la heterogeneidad de la vida diaria en la que se desarrolla la labor docente.

- Al estar vinculada, la formación permanente, a los cambios sociales y tecnológicos que identifican la nueva era, requiere que sus estructuras teóricas y estratégicas, así como las epistemológicas, se fundamenten en una práctica educativa reflexiva, que privilegie la noción de construcción de saberes sociales que sean útiles y aprovechables culturalmente, para lograr así la construcción de identidades que respondan a los diversos eventos y a la heterogeneidad de la vida diaria en la que se desarrolla la labor docente.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHELARD, G. (1999): *La formación del espíritu científico*. México. Siglo XXI. Editores.
- BORDA, O. (2001): *El problema de cómo investigar la práctica y cómo transformarla por la praxis*. Bogotá. Ediciones Tercer Mundo.
- COLOM, A y MELICH, J. (2005): *Después de la modernidad*. Barcelona. Paidós.
- DELORS, J.(2002): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana - Ediciones Unesco.
- DÍAZ, V. (2006): *Construcción del saber pedagógico*. Caracas, Fondein. Upel.
- FREIRE, P. (1991): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI. Editores.
- GIROUX, H. (1997): *Los profesores como intelectuales*. España. Edit. Paidós.
- LANZ, R. (2005): *En verdad, La universidad no se reforma*. Disponible: <http://www.voltairenet.org/auteur>.
- MORIN, E. (2000): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT), 1998: *Informe para el debate de la reunión sobre la educación permanente en el siglo XXI: Nuevas funciones para el personal de educación*. Ginebra, Suiza.
- PICHÓN-RIVIERE, P. (1998): *Los esquemas mentales*. Buenos Aires: Nueva visión.
- SACRISTÁN, J.(1999): *Educar y convivir en la cultura global*. Morata. Madrid
- UNESCO, (1996): *La contribución de la educación superior al sistema educativo en su conjunto*. Disponible: <http://www.unesco.org/educación/educ.prog>.
- UNESCO, (1998): *Tendencias mundiales en la educación superior*. Monografías. Com.

UPEL. VICERRECTORADO DE DOCENCIA, (2002): *Políticas de Docencia*. Caracas
Venezuela.

VATTIMO, G. (1996): *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Antropos.

SEXTO BLOQUE

CALIDAD

CALIDAD DE LAS ESCUELAS BOLIVARIANAS EN VENEZUELA

Autora: Nanci Coromoto Barrios Briceño

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”

Maracay Venezuela

nancibarriosb@hotmail.com

Área Temática: Calidad en Educación

CONTEXTUALIZACIÓN

Venezuela inició en la década de los noventa un proceso de refundación de la República, teniendo como referente la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, aprobada por el pueblo en referéndum, el 19 de diciembre de 1999.

En el marco de los derechos establecidos en la Carta Magna, se asume la educación como un derecho humano y un deber social de toda persona, sin ningún tipo de discriminación, con carácter de obligatoriedad y gratuidad que el Estado debe garantizar, haciendo énfasis en los sectores más vulnerables de la población. La educación venezolana, antes de los cambios constitucionales de 1999, centraba su prioridad en la cobertura del servicio educativo, en la masificación, al margen de la calidad, todo ello agravado por el peso de la enorme deuda social que recae sobre la inmensa mayoría de nuestra población, por la desigualdad e inquietud y por la brecha social que separa a los que pueden de quienes no pueden. No obstante, en los actuales momentos, existe la determinación de materializar los derechos, en especial el de la educación, de allí que el Estado pretenda establecer las medidas necesarias para garantizar una educación de calidad y para todos. Es por ello, que el principio de corresponsabilidad, entre Estado-Familia-Sociedad, es el eje axiológico y el fundamento de una democracia participativa y protagónica, aval para el logro de una educación integral y de calidad para todos que promueva la solidaridad y la equidad, con el fin de procurar el equilibrio social.

Dentro del contexto de la educación venezolana, se avanza en la construcción de una nueva concepción y estructura de la educación: la educación bolivariana, como continuo humano, definida y concebida desde lo humano (educación inicial, maternal y preescolar);

educación del niño y la niña; educación del (la) adolescente; la educación del (la) joven y la educación del (la) adulto(a).

Sin embargo, la realidad evidencia déficit en cuanto a calidad y pertinencia de los contenidos educativos, de acuerdo a Saavedra (2005) "...los resultados, para el momento actual de la nueva Política Educativa llamada Bolivariana, aún no se evalúa cabalmente".

Partiendo de las circunstancias anteriormente expuestas, constituye el eje de interés de esta investigación dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los Fundamentos Teóricos del constructo Educación de Calidad, que promueve la Educación Bolivariana?
- ¿Cuál es el nivel de calidad que tienen las Escuelas Bolivarianas en Venezuela?
- ¿Existe correspondencia entre el nivel de calidad diagnosticado y los Preceptos Teóricos de Calidad, promovido por la Educación Bolivariana?.

Objetivos de la Investigación

- Analizar los Fundamentos Teóricos del constructo Educación de Calidad, que promueve la Educación Bolivariana.
- Diagnosticar el Nivel de Calidad que tienen las Escuelas Bolivarianas en Venezuela.
- Caracterizar el aspecto socio académico de los docentes que laboran en el Municipio Girardot del Estado Aragua.
- proponer la aproximación de un plan de mejora dirigido a las Escuelas Bolivarianas de Venezuela.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. La Calidad

Etimológicamente la palabra calidad deriva del latín "qualitas" y según el Diccionario de la Real Academia Española significa "...propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que los restantes de su especie". El término en sí resulta polifacético y a menudo subjetivo, siendo actualmente uno de los conceptos más importantes en el mundo de las organizaciones, de allí su importancia en procurar delimitarlo.

El concepto de calidad proviene del ámbito económico – industrial, tomando mayor

impulso a medida que la economía se tornó más competitiva, convirtiéndose gradualmente en una variable cada vez más importante en la elaboración y prestación de bienes y servicios. Todo este proceso aceleró la adopción de distintas estrategias organizacionales que van desde la tecnificación empresarial hasta la capacitación de los recursos humanos.

Según Villarroel (1997), la palabra calidad designa también, el conjunto de atributos o propiedades de un objeto que permite emitir un juicio de valor acerca de él, en este sentido se habla de la nula, poca, buena o excelente calidad de un objeto. Cuando se dice que algo tiene calidad, se designa un juicio positivo con respecto a las características del objeto, el significado del vocablo calidad en este, caso pasa a ser equivalente al significado de los términos excelencia, perfección.

Asimismo, Cantón Mayo (2001: 95), expresa que “el vocablo calidad además de ser polisémico, puede considerarse con dos usos básicos: descriptivo, para indicar lo que apreciamos como calidad; y normativo para decirnos cómo debe ser”.

Dentro de este marco definitorio, de acuerdo con Gairín y Martín (2002: 3) “La calidad es sinónimo de complejidad, de relaciones e interrelaciones, de compromisos pedagógicos, éticos, organizativos y de gestión de recursos”.

2. MARCO METODOLÓGICO

El Marco Metodológico de la presente investigación donde se persigue diagnosticar el nivel de calidad las Escuelas Bolivarianas de Venezuela, así como proponer una aproximación de propuesta a un plan de mejora es la instancia que alude al momento técnico operacional presente en todo proceso de investigación, donde es necesario situar al detalle; el conjunto de métodos, técnicas y protocolos instrumentales que se emplearon en el proceso de recolección de los datos requeridos en el proceso de investigación; por lo cual, ésta atiende a las características de una Investigación de Campo, que de acuerdo a Sabino (2000: 93) es aquella donde “los datos de interés se recogen de una forma directa de la realidad”.

Por su parte, Muñoz (1998: 9) define este tipo de investigación como aquella en la que:

“...la recopilación de información se realiza enmarcada por el ambiente específico en el que se presente el fenómeno de estudio. Se utiliza un método exclusivo de investigación y se diseñan ciertas estrategias para recabar información que sólo se aplican en el estudio; para la tabulación y análisis de la información obtenida, se utilizan técnicas estadísticas que

ayudan a obtener conclusiones formales, científicamente comprobadas.
(2005:5)”

Ahora bien, a manera de ampliar la perspectiva metodológica y a manera de conocer mejor el objeto de estudio, la exploración antes referida se realizó mediante una investigación mixta realizada en dos momentos o etapas, Lincoln y Gubba (2000: 163), llaman a este hecho “el cruce de los enfoques”.

Por su parte, Hernández, Fernández y Baptista (2006: 755), definen el enfoque mixto “...un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones, para responder a un planteamiento del problema”.

La combinación entre los enfoques cuantitativo y cualitativo, se puede dar en varios niveles; la mezcla puede ir desde cualificar datos cuantitativos o cuantificar datos cualitativos, hasta unir en ambos enfoques en un mismo estudio. (Greene y Caracelli, 2000).

Por su parte, el primer momento fue desarrollado bajo las características del enfoque cuantitativo, enmarcado en los lineamientos del diseño no experimental o Expost-facto que según Kerlinger (1998: 115) “...es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos a las condiciones”. Dentro de este marco argumentativo, la investigación responde además a un estudio descriptivo.

2.1. Población y Muestra

En el caso específico de esta investigación, la población estuvo conformada por las Escuelas Bolivarianas para el año escolar 2007-2008 pertenecientes al Municipio Girardot del Estado Aragua - Venezuela, tal y como se especifica a continuación:

En cuanto a la muestra, según Arias (1999: 51) es “...un subconjunto representativo de un universo o población”. Mientras que para Sabino (1992: 82) “...es una parte respecto al todo constituido por el conjunto llamado universo”.

Ahora bien, para la obtención de la muestra en estudio se atendió al procedimiento planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2001) para muestra no probabilísticas, intencionales o dirigidas, quienes señalan que estas suponen un procedimiento de selección informal y un poco arbitrario, aún así éstas se utilizan en muchas investigaciones y a partir de ellas se hacen inferencias sobre la población.

En el caso específico de esta investigación, se tomó una Escuela Bolivariana perteneciente al Municipio Girardot Parroquia Las Delicias. Por otra parte, con el fin de

profundizar en el objeto de estudio, se consideró como parte de la muestra, una Escuela no Bolivariana con el fin de comparara los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento.

2.2. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

En este estudio, y atendiendo al momento o etapa cuantitativa, se utilizó como técnica para recabar la información la encuesta. A tal efecto, fueron elaborados dos cuestionarios estructurados constituidos en dos partes. La primera parte referido a datos personales y profesionales. La segunda parte, con preguntas cerradas con cuatro opciones de respuesta: (4) Siempre, (3) Casi Siempre, (2) Casi Nunca y (1) nunca.

El primer instrumento se elaboró atendiendo al cuadro de categorías que contiene los indicadores que caracterizan el Sistema Educativo Bolivariano en Venezuela. “EVACA-EBV” con cincuenta y siete (57) ítems o preguntas.

El segundo instrumento por su parte, fue una adaptación del Modelo para evaluar la calidad; en este caso, se tomó como referencia las categorías e indicadores del Modelo Europeo de Gestión de Calidad, adaptado a los centros educativos y guía para la autoevaluación. El instrumento quedó conformado por cincuenta y siete (57) ítems o preguntas.

2.3. Validez y Confiabilidad

La validez de los instrumentos se realizó a través del procedimiento denominado Juicio de Expertos. Para tal fin, fueron consultados cinco (5) expertos, conformados por docentes universitarios y docentes que laboran con el Sistema Educativo Bolivariano de Venezuela, y que de alguna manera tienen contacto con la fundamentación de dicha propuesta educativa.

2.4. Confiabilidad

Para el cálculo de la confiabilidad de los instrumentos, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual según Brown (1980: 75), constituye una medida bien conocida de homogeneidad, que permitirá obtener el índice de consistencia interna.

2.5. Técnica de Análisis de los Datos

Para el análisis de la información obtenida al aplicar los datos, se hizo uso de la estadística descriptiva, específicamente frecuencias absolutas, porcentuales y medias, analizando los valores absolutos para cada una de las categorías, subcategorías e indicadores. De igual manera, se utilizó la estadística paramétrica, en esta caso, ANOVA

El enfoque cualitativo en esta investigación responde a la necesidad que tuvo la autora de interrelacionarse con los informantes y no dejar como única fuente de información la suministrada mediante la encuesta a través de los instrumentos aplicados.

2.6. Informantes Claves

Para el enfoque cualitativo se consideró tres (03) informantes claves; un representante del personal directivo, un docente de aula y un alumno de 5° grado.

2.7. Técnicas de Procesamiento de Información

Para este enfoque de investigación se utilizó la técnica de la categorización para hacer posible la emergencia de la estructura teórica implícita en el material recopilado, en las entrevistas.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este Capítulo se presentan, analizan e interpretan los resultados obtenidos, después de recoger los datos producto de la aplicación de los instrumentos.

Relación de los puntajes promedios obtenidos en el EVACA – EBV

Institución	Categoría	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
No Bolivariana	Liderazgo	18	3	4	3.71	.25
	Planificación y estrategia	18	3	4	3.70	.28
	Personal de Centro	18	3	4	3.77	.29
	Colaboradores	18	2	4	3.02	.58
	Procesos	17	3	4	3.51	.43
	Resultados en los usuarios	17	2	4	3.14	.48
	Resultados en el personal	16	3	4	3.69	.25
	Resultados en el entorno	17	3	4	3.24	.46
	Resultados claves	17	3	4	3.29	.44
	Puntaje Total Modelo	18	3	4	3.45	.29
Bolivariana	Liderazgo	18	2	4	3.29	.54
	Planificación y estrategia	18	2	4	3.05	.70
	Personal de Centro	18	2	4	3.28	.60
	Colaboradores	18	2	4	2.86	.60
	Procesos	18	2	4	2.90	.51
	Resultados en los usuarios	18	2	4	3.01	.48
	Resultados en el personal	18	2	4	3.28	.61
	Resultados en el entorno	18	2	4	2.93	.61
	Resultados claves	17	2	4	3.03	.78
Puntaje Total Modelo	18	2	4	3.07	.45	

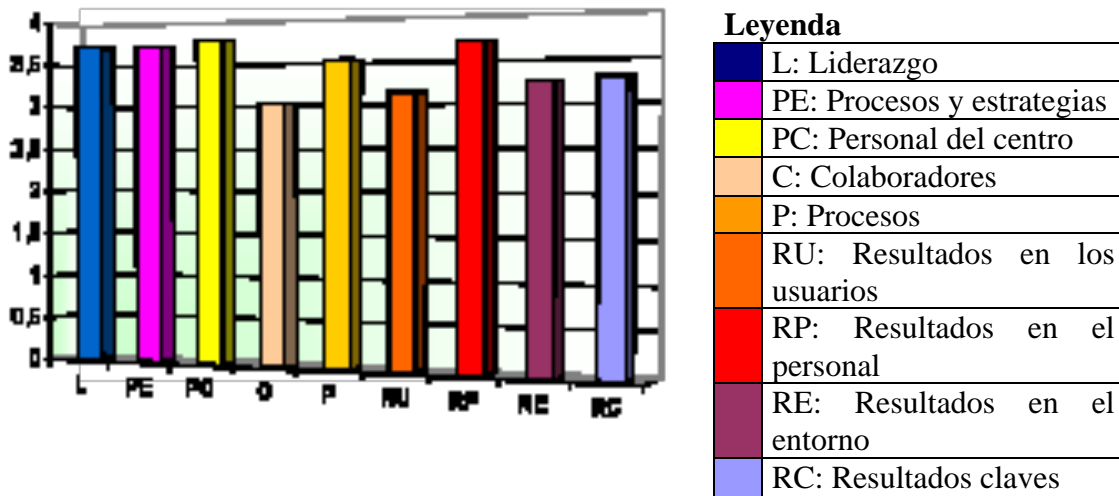


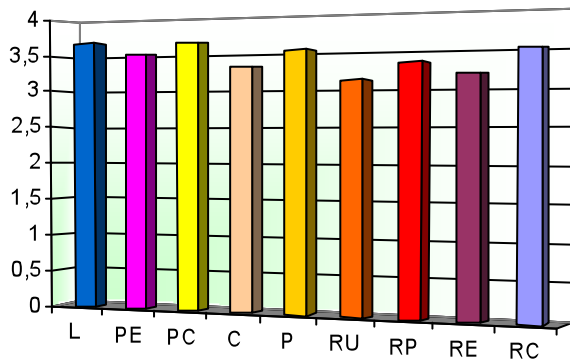
Gráfico 3. Relación de Puntajes Promedios en las Instituciones no Bolivarianas.

Cuadro 42
Promedios obtenidos en las diferentes categorías. (Institución Bolivariana)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
Liderazgo	18	2	4	3.39	.53
Planificación y Estrategia	18	2	4	3.30	.56
Personal del Centro	18	2	4	3.12	.64
Colaboradores	18	2	4	3.03	.58
Procesos	18	2	4	3.19	.62
Resultados en los usuarios	18	2	4	3.22	.59
Resultados en el personal	17	2	4	3.12	.80
Resultados en el entorno	17	2	4	2.97	.62
Resultados clave	17	2	4	3.22	.72
Puntaje Total Modelo	18	2	4	3.19	.56

El resultado obtenido ($\bar{x} = 3.19$) evidencia que el nivel de calidad en el servicio educativo alcanzado por las escuelas Bolivarianas en estudio es medio.

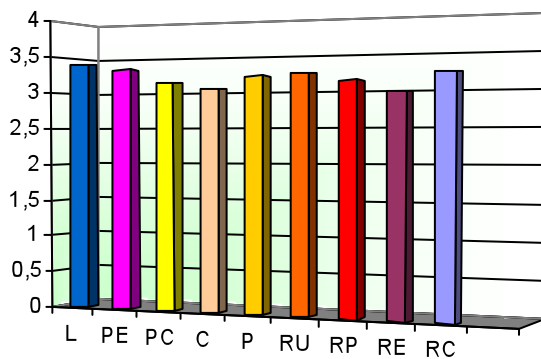
Estos resultados se pueden visualizar mejor en los siguientes gráficos.



Leyenda

L: Liderazgo
PE: Procesos y estrategias
PC: Personal del centro
C: Colaboradores
P: Procesos
RU: Resultados en los usuarios
RP: Resultados en el personal
RE: Resultados en el entorno
RC: Resultados claves

Gráfico 5. Promedios obtenidos en las Instituciones no Bolivarianas



Leyenda

L: Liderazgo
PE: Procesos y estrategias
PC: Personal del centro
C: Colaboradores
P: Procesos
RU: Resultados en los usuarios
RP: Resultados en el personal
RE: Resultados en el entorno
RC: Resultados claves

Gráfico 6. Promedios obtenidos en las Instituciones Bolivarianas

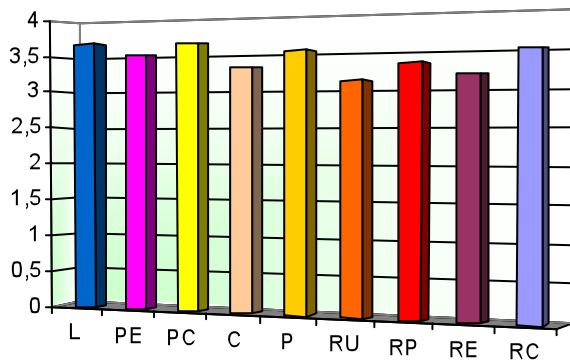
Cuadro 42

Promedios obtenidos en las diferentes categorías. (Institución Bolivariana)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
Liderazgo	18	2	4	3.39	.53
Planificación y Estrategia	18	2	4	3.30	.56
Personal del Centro	18	2	4	3.12	.64
Colaboradores	18	2	4	3.03	.58
Procesos	18	2	4	3.19	.62
Resultados en los usuarios	18	2	4	3.22	.59
Resultados en el personal	17	2	4	3.12	.80
Resultados en el entorno	17	2	4	2.97	.62
Resultados clave	17	2	4	3.22	.72
Puntaje Total Modelo	18	2	4	3.19	.56

El resultado obtenido ($\bar{x} = 3.19$) evidencia que el nivel de calidad en el servicio educativo alcanzado por las escuelas Bolivarianas en estudio es medio.

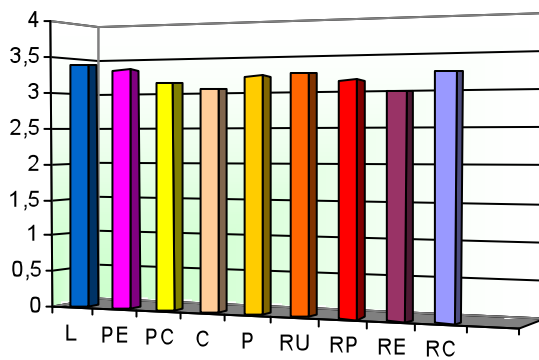
Estos resultados se pueden visualizar mejor en los siguientes gráficos.



Leyenda

L: Liderazgo
PE: Procesos y estrategias
PC: Personal del centro
C: Colaboradores
P: Procesos
RU: Resultados en los usuarios
RP: Resultados en el personal
RE: Resultados en el entorno
RC: Resultados claves

Gráfico 5. Promedios obtenidos en las Instituciones no Bolivarianas



Leyenda

L: Liderazgo
PE: Procesos y estrategias
PC: Personal del centro
C: Colaboradores
P: Procesos
RU: Resultados en los usuarios
RP: Resultados en el personal
RE: Resultados en el entorno
RC: Resultados claves

Gráfico 6. Promedios obtenidos en las Instituciones Bolivarianas

La Propuesta

Matriz de Fortalezas, Debilidades y Propuesta

Institución	Puntos Fuertes Fortalezas	Puntos Débiles Debilidades	Propuesta de Mejora
No Bolivariana	<ul style="list-style-type: none"> - El personal docente participa en la toma de decisiones en la escuela. - La gestión escolar es participativa. - Canales comunicacionales abiertos. - Planificación por proyectos. - Diagnóstico situacional. - Satisfacción en el trabajo. - Trabajo en grupo. - Planta física adecuada. - Espacios para la recreación y creatividad. - Programa de apoyo académico. 	<ul style="list-style-type: none"> - No se produce software educativo que de respuesta. - No existen condiciones para que los docentes, estudiantes y comunidad tengan contacto con las TICS. - Poco material bibliográfico actualizado. - Poca actualización del docente. - Calificaciones de los alumnos poco satisfactorias. - Poca participación de los padres y/o representantes. 	<p>Liderazgo: Superar los comportamientos punitivos para desarrollar una actitud proactiva, solidaria y cooperativa al frente de la gestión escolar.</p> <p>Planificación y Estrategia: Planificación de carácter estratégico en donde participen todos los actores del proceso educativo, fundamentalmente en la materialización de esfuerzos y articulación de voluntades en proyectos de responsabilidades compartidas.</p> <p>Personal: Desarrollar proyectos de formación docente, planes de actualización y reconocimiento de labor.</p> <p>Colaboradores y Recursos: Incrementar sustancialmente de bibliotecas de aula, televisores, DVD y computadoras a fin de ofrecer el acceso a la investigación</p>
Bolivariana	<ul style="list-style-type: none"> - Canales comunicativos abiertos. - Gestión participativa. - Incentivo al trabajo en equipo. - Asistencia satisfactoria de los alumnos. - Perspectivas nutricionales de los alumnos por mayor tiempo. - Fortalecimiento de la acción social de la educación. - Se fomenta la interdisciplinariedad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las autoridades no reconocen el trabajo de los docentes. - Casi nunca se le permite oportunidad al docente en la toma de decisiones. - No se realiza diagnóstico situacional para proyectos comunitarios. - Casi nunca se estimula la planificación por proyecto para la construcción de saberes. 	

Cont. Cuadro 31

Institución	Puntos Fuertes Fortalezas	Puntos Débiles Debilidades	Propuesta de Mejora
		<ul style="list-style-type: none"> - Casi nunca el trato del directivo hacia el docente es excelente. - Pocos implementan estrategias de formación permanente. - No están dadas las condiciones para el contacto directo con las TICS. - No se produce software educativo. - La planta física e infraestructura no es adecuada para los fines. - No se actualiza al docente para introducir cambios curriculares. - Son pocas las actividades orientadas a la prevención y protección de la salud como derecho humano. - Poca participación de los padres y representantes. - El mayor tiempo no garantiza el fortalecimiento de la acción social de la educación. - El tiempo de los alumnos en la institución no favorece la calidad de vida de los representantes. 	<p>y a la tecnología a mayor cantidad de niños.</p> <p>Procesos: Orientar la prevención, protección y defensa de la salud como derecho humano.</p> <p>Resultados en los usuarios: Incorporar activamente a los padres y representantes a las actividades del centro. Mejorar los canales de comunicación.</p> <p>Resultados en el personal: Renovación pedagógica. Gerencia participativa. Reconocimiento al personal docente.</p> <p>Resultados en el entorno del centro: Liderizar proyectos comunitarios. Trabajo cooperativo. Promoción de instalaciones escolares para el uso de la comunidad.</p>

Cont. Cuadro 31

Institución	Puntos Fuertes Fortalezas	Puntos Débiles Debilidades	Propuesta de Mejora
		<ul style="list-style-type: none"> - Casi nunca el personal directivo está preparado para una gestión autónoma. - Casi nunca se cumple con los objetivos y metas propuestas en los diversos proyectos establecidos. 	<p><u>Resultados claves del centro educativo:</u></p> <p>Revisión permanente de planificación y estrategias. Reconocimiento y valoración de esfuerzos.</p>

4. CONCLUSIONES

Los hallazgos anteriores permiten señalar por un lado; que en una cantidad importante de categorías e indicadores, la escuela tradicional o no Bolivariana, supera a la Bolivariana aún cuando cualitativamente los resultados no sean del todo óptimos. Las mediciones realizadas mediante los dos instrumentos aplicados evidencian que la tan anunciada Calidad de las Escuelas Bolivarianas, se da sólo en el papel por cuanto en la realidad las condiciones son otras.

Así pues, los resultados de este estudio permiten puntualizar en primer término, que el logro de esa misión asignada a la educación en estos tiempos de globalización económica, política y sociocultural, se hace necesaria la participación y corresponsabilidad de todos los actores-autores sociales involucrados en el hacer educativo, quienes deben asumir con compromiso y responsabilidad, las funciones académicas y administrativas que les competen tanto a lo interno de las organizaciones educativas como en la comunidad donde están ancladas las escuelas.

5. REFERENCIAS

- AGUERRONDO, I (1993): La Calidad de la Educación: Ejes para su Definición y Evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo*. (116, Volumen III). México.
- ARIAS, F. (1999): *El proyecto de investigación*. Segunda Edición. Caracas: Episteme.
- ARRIEN, J. (1995): *Reflexiones sobre la educación*. Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular. Managua.
- ARY, D.; LICY, CH.; y ASGHAR, R. (1989): *Introducción a la investigación pedagógica*. Mc Graw Hill. México.
- AZEVEDO, F. (1998): *Sociología de la Educación*. Fondo de Cultura Económica: México.

- BAUTISTA, M. (2004): *Manual de Metodología de la Investigación*. TALITIP: Caracas, Venezuela.
- BISQUERRA, R. (1997): *Métodos de investigación educativa: Guía Práctica*. Grupo Editorial EAC: Barcelona, España.
- BROW, F. (1980): *Principios de la medición en psicología y educación*. Manual moderno: México.
- BRITO GARCÍA, L. (1986): *El poder sin la máscara*. Monte Ávila Editores. Caracas.
- BUSOT, A. (1986): *Investigación educacional*. Ediciones de la Universidad del Zulia EDILUZ: Maracaibo, Venezuela.
- CALIDAD. [Documento en Línea]. Disponible en: www.wikipedia.org/wiki/calidad
Consultado (Agosto 15, 2007).
- CANTON MAYO, I. (2000): *Evaluación, cambio y calidad en los centros educativos*. Buenos Aires. FUNDEC.
- CANTON MAYO, I. (2001): *La implantación de la calidad en los centros educativos desde una perspectiva aplicada y reflexiva*. CCS: Madrid.
- CANTON MAYO, I. (2002): *La nueva organización escolar en la sociedad del Conocimiento*. (Documento en línea). Disponible en: <http://www.gestiondelconocimiento.com/documento2/icanton/escolar.html>.
- CANTON MAYO, I. (2004): *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga: ALJIBE.
- CANTON MAYO, I. (2004): *escuelas diferentes y planes de calidad*. Universidad de León España: Autor.
- CASANOVA, M.A. (1992): *La evaluación: garantía de calidad del centro educativo*. Edelvives: Zaragoza.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. (1999): Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36860, (extraordinaria). Diciembre 30, 1999.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN INICIAL: UNA EXPERIENCIA EN CENTROS EDUCATIVOS URBANOS

EVALUATION OF THE QUALITY IN THE PRESCHOOL EDUCATION: AN EXPERIENCE IN URBAN EDUCATIVE CENTERS

Autoras: Carolina Blanco

Belkis Bigott

carolina2611@hotmail.com

bbigott2005@yahoo.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Área Temática: Calidad en Educación

RESUMEN

El artículo reporta los primeros resultados de una aproximación al proceso de evaluación de calidad de los servicios educativos ofrecidos en Centros Urbanos de Educación Inicial. En el estudio se toman como referentes principales los criterios de calidad planteados por Peralta (2000) los cuales se definieron a partir de las características del contexto latinoamericano, con la suficiente amplitud y flexibilidad como para que puedan ser adaptados a las diferentes realidades de la región. Esta investigación, de carácter descriptivo tiene como objetivos: Evaluar la calidad de los servicios educativos que se presta en Centros Urbanos de Educación Inicial y Generar un cuerpo estable de ideas que propicie la optimización de la calidad del servicio educativo que se ofrece a niños y niñas en Centros de Educación Inicial. Los criterios utilizados para este análisis fueron: actividad del niño, integralidad, participación, relevancia de los aprendizajes, pertinencia cultural y apoyo a los agentes educativos en Centros de Educación Inicial en Venezuela. Se utilizó un cuestionario opinático estructurado con una escala de estimación numérica. Los resultados de la experiencia permiten señalar algunas fortalezas y debilidades en torno al servicio educativo ofrecido en los centros investigados. De manera particular resulta interesante analizar lo concerniente a la pertinencia cultural de las acciones pedagógicas, la participación efectiva de la familia y la relevancia de los aprendizajes que se potencian en niños y niñas.

PALABRAS CLAVE: Educación Inicial, Calidad, Centros urbanos de Educación Inicial.

SUMMARY

The article reports the first results of an approach to the process of evaluation of quality of the offered educative services in Urban Centers of Preschool Education. In the study they are taken like referring main the criteria of quality raised by Peralta (2000) which were defined from the characteristics of the Latin American context, with the sufficient amplitude and flexibility like for which they can be adapted to the different realities from the region. This investigation, of descriptive character has like objectives: To evaluate the quality of the educative services that is lent in Urban Centers of Preschool Education and to generate a body stable of ideas that causes the optimization of the quality of the educative service that offers to children and children in Centers of Preschool Education. The criteria used for this analysis were: activity of the children, and the mix between his cognitive, affective and psychomotor areas, plus participation, relevance of the learning, cultural pertinence and support to the educative agents in Centers of Preschool Education in Venezuela. A structured opinion questionnaire like a numerical rating scale was used. The results of the experience are allowed to indicate to some strengths and weaknesses around the offered educative service in the investigated centers. From particular way it turns out interesting to analyze concerning the cultural pertinence of the pedagogical actions, the effective participation of the family and the relevance of the learning that harness in children.

KEY WORDS: Preschool education, Quality, Urban Centers of Preschool Education.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los puntos centrales de discusión, y que cada día adquiere mayor significación en la agenda de la mayoría de los países del mundo, es la generación de indicadores orientados a mejorar la asignación de recursos, la gestión pública y dar respuesta a problemáticas sociales específicas. En el campo de la educación, la formulación de políticas y desarrollo de programas se ha enfocado fundamentalmente en la necesidad de expansión de la matrícula con la finalidad de procurar atención a la mayoría de la población.

De manera particular, la atención de los niños en las primeras edades de vida ha sido históricamente motivo de preocupación social. El cuidado de tipo asistencial, de protección a niños y niñas víctimas de las guerras europeas sucedidas en el siglo XIX, la creación de distintas instituciones (Escuelas Maternales, Jardines de Infancia, entre otras) con el objetivo de responder a la necesidad de velar por la infancia debido al cambio de condiciones de vida por la incorporación de la mujer al campo laboral a partir de la Revolución Industrial, ha permitido el desarrollo de distintas propuestas y políticas de atención.

Durante el desarrollo del siglo XX, diversos entes y organismos internacionales han definido algunos Acuerdos, Compromisos y Declaraciones internacionales que pretenden ofrecer lineamientos filosóficos y sustento legal para promover la protección integral a niños y niñas y la defensa de sus derechos fundamentales.

Este aspecto ha hecho que los Estados que han asumido estos acuerdos generen políticas públicas para la Infancia. En el contexto latinoamericano, la mayoría de los países han centrado sus esfuerzos en ampliar la cobertura de atención educativa a niños y niñas menores de seis años, especialmente los de las clases socialmente desfavorecidas con la intención de aminorar la inequidad social y ofrecer igualdad de oportunidades a este grupo etéreo. Sin embargo, el debate actual sobre la Educación Inicial ha tornado la mirada hacia lo relacionado con la calidad de los servicios educativos que se ofrece a esta población. Se discute acerca de la necesidad de reflexionar sobre la importancia de no sólo garantizar la igualdad de oportunidades sino también tomar en consideración la igualdad de condiciones. Se cuestiona si los entornos que se han construido para ofrecer atención a niños y niñas son realmente de calidad, si existe una verdadera equidad en cuanto a espacio físico, recursos y otros elementos que puedan de alguna manera incidir en el tipo de servicio educativo que se ofrezca y si realmente éstos están contribuyendo de manera efectiva en el proceso de desarrollo de niños y niñas en función de sus derechos.

Investigaciones recientes, (Lavanchy, 1995; Zabalza, 1996/2001, Trujillo, 1997, Peralta, 2000, Didonet, 2000), resaltan la importancia de considerar algunos criterios o elementos referenciales que posibiliten encaminar acciones para ofrecer a los niños y niñas una atención que responda, de manera óptima, a las exigencias de la sociedad de hoy y que ofrezca oportunidades concretas para que desarrollen competencias efectivas para hacer frente a las complejidades del mundo actual.

Esta investigación, de carácter descriptivo, pretende analizar algunos de los criterios considerados para brindar una atención integral de calidad a los niños y niñas, y a la vez procurar contextualizar y comparar estos planteamientos en torno a la realidad de Centros Educación Inicial en Venezuela. Se toman como referentes principales los criterios básicos de calidad planteados por Peralta (2000) (*actividad del niño, integralidad, participación, pertinencia cultural, relevancia de los aprendizajes*) y que fueron asumidos por la OEA en diferentes eventos y simposios sobre la Atención Integral al niño menor de seis años realizados por este organismo (México 1990, Colombia 1991, México 1991, Ecuador 1992, Chile 1993, Perú, 1994, Costa Rica 1995 y Brasil 1996). Igualmente se consideran otros criterios como los propuestos por Lavanchy (1995) y por las autoras de esta investigación.

En este artículo se hace referencia a los primeros resultados de la evaluación realizada con el Instrumento de recolección de información sobre “Calidad del Servicio Educativo que se proporciona en Centros Urbanos de Educación Inicial” (Blanco y Bigott, 2007).

2. MÉTODO

La investigación se desarrolló en tres fases: investigación documental, trabajo de campo y análisis de resultados.

2.1. Investigación documental:

Esta fase tuvo como objetivo precisar los principales elementos asociados al constructo calidad del servicio educativo.

Los referentes teóricos se obtuvieron a partir del análisis y selección de documentos y de investigaciones iberoamericanas relativas al tema. El procedimiento básico utilizado para el análisis fue: a) Exploración de Fuentes de tipo documental (revisión de fuentes bibliográficas, hemerográficas y documentos electrónicos); b) Organización de la información y c) Análisis de documentos (utilización de matrices de análisis teórico para enfatizar en los aspectos de orden conceptual en torno al tema). (Bigott, 2004)

2.2. Trabajo de campo

El escenario de trabajo estuvo constituido por Centros Urbanos de Educación Inicial de acuerdo con la modalidad de atención: Convencionales (públicos, privados e interinstitucionales) y No convencionales (públicos, ONG)

Como instrumento para la recolección de la información se usó el Cuestionario Opinático “Calidad del Servicio Educativo que se proporciona en Centros Urbanos de Educación Inicial” (Blanco y Bigott, 2007) aplicado bajo la modalidad de autoadministración. Estuvo dirigido a Docentes y Auxiliares de Educación Inicial. Se estructuró como una *escala de estimación numérica* conceptualizada por Colás y Buendía (1994) como: “un listado de operaciones o acciones acompañada de Unidades de Observación o categorías que permiten valorar la intensidad o grado en que se presenta la conducta observada”. (p. 205).

La escala valorativa consta de cuarenta (40) ítems con tres opciones de respuesta cada uno. El análisis de confiabilidad del instrumento arrojó un Alfa de Cronbach de 0.9638.

2.3. Análisis de resultados

La técnica utilizada para el procesamiento de los datos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento fue la agrupación de las respuestas por cada ítem, analizándolos a través de la tabulación de puntajes y categorías e interpretando los resultados en función de los fundamentos teóricos revisados y los objetivos que guiaron la investigación. El procesamiento de la data se realizó con el Software estadístico para Windows SPSS, versión 11.5.

3. RESULTADOS

Los resultados se presentan a partir de los criterios, dimensiones e indicadores derivados de la revisión de las fuentes documentales revisadas, a saber: *actividad del niño, integralidad, participación, relevancia de los aprendizajes, pertinencia cultural y apoyo a los agentes educativos* en Centros de Educación Inicial en Venezuela.

La revisión teórica permitió conceptualizar la Calidad en Educación Inicial como *un constructo integral y multidimensional que expresa aquellas cualidades que pretenden garantizar lo inherente y esencial de un adecuado proceso educativo, y que permiten valorar diversas experiencias que se implementen, incorporando las connotaciones que surgen de los*

diferentes contextos socioculturales y epocales. Este concepto se expresa en una serie de criterios e indicadores que permiten visualizar las distintas aristas del problema. (Tabla 1).

Tabla 1. Criterios e Indicadores de Calidad del Servicio Educativo en Educación Inicial

Criterios	Definición	Indicadores
Actividad del niño	En este aspecto se observa si el ambiente de aprendizaje favorece el rol protagónico del niño(a) en la construcción de los aprendizajes, tomando en consideración sus necesidades, potencialidades e intereses	Organización del ambiente de aprendizaje
		Adecuación con los objetivos de desarrollo
Integralidad	Contempla el equilibrio de atención a las dimensiones de salud, alimentación, afectivo-emocionales, físico-motores, e intelectuales. Se pretende evidenciar, al aplicar este criterio, si existe cierto equilibrio en las actividades potenciadoras para cada dominio o área del desarrollo.	Atención a las necesidades físicas
		Atención a las necesidades afectivo-emocionales
		Atención a las necesidades psicomotoras
		Atención a las necesidades intelectuales
Participación	Se refiere a la acción coordinada de todos los agentes involucrados, especialmente la familia, en la atención de los niños. Para comprender este criterio es necesario asumir la premisa de que los padres son los primeros educadores y que la Educación Inicial apoya y completa la educación que se inicia en el entorno familiar	Integración de las familias
		Integración de la comunidad
Pertinencia cultural	Valora la atención adecuada al niño y a su contexto, con aprecio a las manifestaciones culturales, valores y tradiciones propias de su entorno local, regional y nacional.	Valoración de las manifestaciones culturales del entorno local.
Relevancia de los aprendizajes	Se refiere a la trascendencia de los aprendizajes que se desean propiciar.	Situaciones de aprendizajes adecuadas a las necesidades e intereses de los niños.
		Situaciones de aprendizajes significativas adecuadas con el nivel desarrollo de niños y niñas.
Apoyo y capacitación de los agentes educativos	Considera los niveles de capacitación, comunicación y supervisión pedagógica a los agentes educativos para garantizar una atención adecuada y pertinente	Mediación efectiva de los aprendizajes
		Ofrecimiento de desarrollo y actualización profesional.
		Acompañamiento pedagógico.

4. RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados obtenidos luego de la aplicación del cuestionario opinático. La información se presenta en función de las frecuencias por cada uno de los criterios predeterminados y sus principales indicadores. Posteriormente se hace un breve análisis de lo que se evidencia.

- **Actividad del Niño:** Los resultados de los dos principales indicadores fueron los siguientes:
 - Organización del ambiente de aprendizaje: 45% satisfactorio a excelente
 - Adecuación con los objetivos de desarrollo: 55% deficiente a satisfactorio

Los datos parecen reflejar que en este criterio se da especial énfasis a la organización del ambiente de aprendizaje. Esto indica que los educadores consultados están claros en que el espacio donde se desarrollan las actividades educativas constituye un elemento clave para la construcción de los significados. Sin embargo al relacionarlo con la adecuación a los objetivos de desarrollo para niños y niñas se observa que éstos se encuentran en un nivel inferior. Es preciso llamar la atención sobre este aspecto, pues la acción de organización del ambiente debe ser premeditada, con intencionalidad pedagógica. No basta con ofrecer un ambiente físico debidamente estructurado y equipado si no cumple un rol educativo.

Estos elementos entre otros, supone que este criterio de actividad no puede analizarse sólo desde la visión de basta con tener un ambiente organizado en el que el niño haga algunas actividades, sino que es preciso observar qué tipo de actividades realiza y cómo son aprovechadas las mismas para el proceso de formación de su personalidad. Al respecto Peralta (2000) afirma que si se propicia conscientemente la actividad del niño en los momentos de la jornada diaria estaremos sembrando la semilla para el desarrollo de una autoestima elevada, lo que constituye el piso fundamental para generar la iniciativa, la seguridad y la creatividad para superar los factores limitantes del entorno, especialmente en los sectores que han sido históricamente excluidos y desfavorecidos.

No se trata pues del simple “activismo”, donde los niños tienen “un ambiente cómodo y libre” para realizar actividades por sí mismos, sino de una concepción de atención donde la intencionalidad educativa del adulto responsable o significativo esté claramente definida.

- **Integralidad:** En relación al equilibrio de atención en las dimensiones de salud, alimentación, afectivo-emocionales, físico-motores, e intelectuales, estos fueron los resultados:
 - Necesidades físicas: 75% excelente
 - Necesidades afectivas: 50% excelente
 - Necesidades psicomotoras: 60% satisfactorio
 - Necesidades intelectuales: 50% satisfactorio - excelente

Según lo reportado pareciera haber una mayor tendencia hacia la satisfacción de necesidades físicas (aspectos vinculados con la higiene y cuidado del niño) y el establecimiento de relaciones afectivas.

Esta situación parece ser reflejo de la forma como históricamente se han concebido los programas de atención al niño, es decir, el énfasis en lo asistencial, descuidando o dando poca valoración al resto de los dominios del proceso de desarrollo. Si bien es cierto que el aspecto asistencial o de cuidado es importante para el logro de la atención integral de niños y niñas, también es cierto que la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje constituye el otro pilar de este constructo. Llama poderosamente la atención que un sistema cada vez más profesionalizado todavía no haya generado cambios cualitativos importantes en la intermediación pedagógica.

- **Participación:** Con respecto a la coordinación de los agentes involucrados en el hecho educativo, se encontró:
 - Integración de la familia: 50% (deficiente a satisfactorio). Es importante señalar que este resultado está a acciones vinculadas a proporcionar sólo información administrativa los padres.
 - Integración de la comunidad: 55% deficiente-satisfactorio

El análisis de la información obtenida a la luz de los indicadores de este criterio es fundamental para comprender el adecuado desarrollo de cualquier programa de atención a la infancia. La participación efectiva y permanente de la familia y la comunidad en este proceso es de vital significación, ya que la atención del niño requiere del concurso de todos y cada uno de los agentes educativos involucrados.

Creemos que es preciso prestar mayor atención a este aspecto, ya que la acción de la familia es irremplazable, por lo que es necesario que se sientan corresponsables de la atención de sus hijos, es decir, comprometidos de manera real con el proceso educativo de los niños y niñas, superando la concepción de ser meros “colaboradores” o espectadores. Los datos expresan que los centros educativos estudiados sólo limitan la participación de los padres a reuniones donde se entregan boletines evaluativos de sus niños o solamente los incorporan a actividades de limpieza y acondicionamiento de la estructura de la planta física, esto, a nuestro juicio, no constituye un verdadero proceso integrativo y participativo de la familia en el proceso educativo.

Asimismo es necesario desarrollar acciones que permitan estrechar los vínculos con las comunidades donde se encuentran ubicados los Centros de Educación Inicial.

En definitiva de lo que se trata es que los Centros de Educación Inicial, la familia y la comunidad puedan compartir juicios sobre la educación de los niños, que desde la óptica de la calidad vinculada a los valores que plantea Zabalza (2001) se analicen las posibilidades y responsabilidades de cada uno, actuando de manera mancomunada con el firme propósito no sólo de mejorar la atención integral a niños y niñas, sino también mejorar la calidad de vida de todos.

En la educación venezolana actual este criterio se hace especialmente significativo dado los elementos caracterizadores de la democracia a partir de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) donde este constructo (democracia) se reconceptualiza en función de la participación como atributo indispensable y derecho indeclinable. Es evidente que la escuela, en este caso el Centro de Educación Inicial, se constituye como el espacio social fundamental para el ejercicio de esta práctica por parte de los niños y niñas, de los maestros, de las familias y de las comunidades que componen el conjunto de sujetos sociales de cada contexto educativo.

- ***Pertinencia Cultural:*** en atención a este aspecto el comportamiento de los indicadores fue el siguiente:
 - Acceso al acervo cultural: 50% satisfactorio
 - Paseos y visitas culturales: 65% satisfactorio
 - Historias de la región: 45% deficiente
 - Acceso a imágenes, libros: 45% deficiente

Tal como lo observa este criterio es uno de los que está más escasamente desarrollado. El nivel de atención a aspectos como la identidad cultural y el sentido de pertenencia nacional son deficientes. A pesar de que la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) nos define como una sociedad pluricultural y multiétnica, a pesar de que dentro de los lineamientos del Ministerio de Educación y Deporte (2005) se expresa que la interculturalidad constituye un principio rector del hecho educativo, parece que esto no se viabiliza a través de orientaciones precisas para desarrollar en los programas de atención a niños y niñas.

Esta situación debe llevarnos a la urgente revisión de los contenidos y acciones desarrolladas a la luz de los programas de atención al niño, sobretodo porque en los primeros años de vida se está expuesto a un proceso de enculturación.

Es necesario que se realice un acercamiento con los contextos socioculturales del niño y se incorporen los procesos culturales que las comunidades han creado, junto con sus símbolos, códigos y elementos más valiosos de su vida cotidiana (Peralta, 2000).

- **Relevancia de los aprendizajes:** en relación a la trascendencia de los aprendizajes que se deseen propiciar en niños y niñas los resultados fueron los siguientes:
 - Adecuación a las necesidades e intereses de niños y niñas: 50% entre satisfactorio y excelente
 - Planificación de actividades significativas: 55% entre deficiente y satisfactorio

En el análisis de este criterio es importante destacar que él es el más vinculado al hecho pedagógico propiamente dicho, implica la acción intencionada del docente para propiciar no sólo la construcción de conocimientos por parte del niño, sino garantizar también que éstos sean realmente significativos y trascendentes. Se observa con preocupación como sólo el 50% de los informantes declaran que los contenidos que se manejan en las situaciones de aprendizaje se adecuan a las características de niños y niñas. Desde nuestro punto de vista esto resta impacto y pertinencia a las acciones didácticas que se desarrollen en el Centro de Educación Inicial.

Este aspecto resulta preocupante en el contexto venezolano ya que los cambios curriculares efectuados en el país desde la década de los 80 (Ministerio de Educación, 1986) han estado orientados a una concepción centrada en el niño y así mismo la formación docente (UPEL, 1996) ha tratado de ofrecer elementos que apoyen esta tendencia, la realidad parece indicar que estos objetivos no se han logrado totalmente.

- **Apoyo y capacitación a los agentes educativos:** Los resultados en este criterio fueron los siguientes:
 - Mediación efectiva: 60% satisfactorio
 - Desarrollo profesional: 65% excelente
 - Acompañamiento pedagógico: 45% satisfactorio / excelente

En este criterio se aborda lo que para Lavanchy (1995), visión que comparte esta investigación, es uno de los puntos clave al considerar la calidad en la Educación Inicial: *el educador*. En la medida en que el docente esté preparado integralmente para asumir el compromiso de su rol dentro del sistema educativo, estaremos abonando de manera

extraordinaria el camino para afrontar las mejoras educativas. El maestro debe sentirse implicado, con posibilidades de participación en el proceso.

De allí la importancia de ofrecer, dentro del currículum nacional, elementos concretos de apoyo a la labor docente; y por supuesto, la responsabilidad de los centros e instituciones formación docente en realizar esfuerzos cada vez mayores para contribuir a que ese maestro construya una base sólida, desde el punto de vista profesional y humano, que lo convierta en experto útil y en instrumento propulsor de cambios para la mejora, que cuente con competencias que le permitan llevar a la realidad del entorno de donde se desempeñe sus conocimientos y crear un proyecto educativo apropiado que dé respuesta a las necesidades y exigencias de ese contexto.

Sin embargo, llama poderosamente la atención en este caso observar como un alto porcentaje (65%) de los docentes participantes en el estudio consideraron que tenían un excelente desarrollo profesional, esto no se ve igualmente reflejado en uno de los roles esenciales de la acción didáctica: la mediación efectiva de los aprendizajes en los niños y niñas. De acuerdo con lo reportado este último aspecto se considera como satisfactorio, lo cual nos permite inferir que pareciera no bastar la formación académico-profesional para llevar a cabo un proceso educativo eficiente. Creemos que, en consecuencia, es preciso que este educador tenga, tal como lo plantea Solstein (2001), una actitud permanente de investigación y búsqueda, de construcción y reconstrucción del conocimiento, de aprendizaje continuo, consciente de que su educación no culmina con el grado universitario. Por consiguiente, los currículos implementados por los institutos de educación superior y universidades dirigidos a la formación de docentes para este nivel educativo deben fortalecer el desarrollo de competencias en este sentido, así como desarrollar en el futuro educador la claridad conceptual acerca de su rol.

5. CONCLUSIONES

En relación con el primer objetivo de este estudio, los resultados de esta primera aproximación a la calidad del servicio educativo ofrecido en Centros Urbanos de Educación Inicial se puede precisar lo siguiente:

- En función a los criterios de calidad asumidos por este estudio, la pertinencia cultural y la participación resultaron ser los aspectos más debilitados. Esto invita a la reflexión acerca de la importancia de propiciar el encuentro de todos y cada uno de los actores

vinculados con el proceso de educativo de niños y niñas, así como la urgente necesidad de atender las características que los conglomerados sociales le imprimen, con la finalidad de causar un mayor impacto y relevancia en las acciones emprendidas.

- Desde el punto de vista didáctico se observa desarticulación entre los criterios actividad del niño y relevancia de los aprendizajes, es decir que es necesario que se establezca una mayor claridad conceptual que permita diferenciar el simple “activismo” donde niños y niñas hacen diversas acciones libremente en el entorno educativo de lo que significa un aprendizaje significativo bajo los principios del aprendizaje activo (Hohman, 1999).
- En relación con la acción docente se evidencia que existe una “adecuada” formación profesional, no obstante se observa poca claridad en cuanto a las funciones inherentes al educador. Mientras el docente no tenga una intencionalidad pedagógica consciente y coherente en sus acciones difícilmente podemos estar hablando de un servicio educativo donde niños y niñas construyan significados cónsonos con las exigencias de los contextos donde se desarrollan.
- La variabilidad encontrada en las respuestas parece indicar que es preciso mirar la calidad del servicio educativo en función de los contextos educativos y la visión particular de los informantes. Tal como lo plantea Didonet (2008) no existe un entorno de calidad común, único, homogéneo, es preciso ampliar la mirada a lo propio de cada contexto a través de un proceso donde los diferentes actores expongan su visión ante el tema. En este sentido declaramos que esta investigación contempló sólo una de las aristas del problema (la perspectiva del docente), actualmente se encuentra una investigación en vía con la finalidad de abordar ahora la posición que tienen familias y comunidades en torno a este aspecto.
- Por último, queremos expresar que estudios como el realizado demuestran la insuficiencia de los métodos cuantitativos para el estudio integral de la situación problemática. No basta con tener algunos datos de tipo estadístico es necesario tener una aproximación cualitativa que permita develar los diferentes significados que en torno a la calidad en el servicio educativo para niños y niñas se construyen.

6. IMPLICACIONES

En función del segundo objetivo de esta investigación nos permitimos señalar las siguientes implicaciones:

- Para el proceso de investigación:
 - Asumir metodologías más integrales que permitan generar orientaciones más concretas para la optimización del servicio educativo del nivel y garantizar el derecho constitucional de una educación de calidad para todos y todas.
- Para el proceso de formación docente:
 - Transformar el currículo para fortalecer los aspectos debilitados (pertinencia cultural, participación y relevancia de los aprendizajes).
 - Propiciar la discusión en torno al tema desde los propios contextos de atención a niños y niñas.
 - Desarrollar planes de formación y apoyo permanente para los agentes educativos, donde tanto las universidades como el Estado generen mecanismos que fortalezcan este aspecto y propicien las transformaciones a que hubiera lugar en la búsqueda permanente de mejorar el servicio educativo ofrecido a niños y niñas.

Terminamos con una afirmación de Didonet (2008) cuando comenta

“La búsqueda de la calidad será, por tanto, dialogal, dinámica, por veces conflictiva, no necesariamente de consenso, pero siempre ubicada, concreta y propia de cada grupo social. (p.4)”

7. REFERENCIAS

- BIGOTT, B. (2004): *Consumo cultural de los estudiantes de educación integral del Instituto Pedagógico de Caracas*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.
- BLANCO, C. (2004): *El programa hogares de cuidado diario y calidad de los ambientes de aprendizaje*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. (1999): *Gaceta oficial N° 36.860 del 30 de diciembre de 1999*.
- COLÁS BRAVO, P y BUENDÍA EISMAN, L. (1994): *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- DIDONET, V. (2000): Calidad en educación infantil. En PERALTA, M. V. y SALAZAR, R (Comps.) (2000). *Calidad y modalidades alternativas en educación inicial*. La Paz: CERID/ MAYSAL
- DIDONET, V. (2008): *La calidad como razón de ser*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.educared.org.ar> [Consulta, 2008 febrero, 10]
- HOHMANN, M. (1999): *La educación de los niños pequeños en acción*. México: Trillas.
- LAVANCHY, S (1995): Calidad en la Educación del Párvulo. *Perspectiva*, 9, 29 -32. Santiago: Universidad Central. Escuela de Educación Parvularia
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1986): *Modelo Normativo*. Caracas: Autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2005): *Currículo de Educación Inicial*. Caracas: Autor.
- PERALTA, M. V. (2000): Una propuesta de criterios de calidad para una educación inicial latinoamericana. En PERALTA, M. V. y SALAZAR, R (Comps.) (2000). *Calidad y modalidades alternativas en educación inicial*. La Paz: CERID/ MAYSAL
- SOLSTEIN, S. (2001, Julio): *Criterios para la búsqueda de propuestas que aseguren educación de calidad*. Ponencia presentada en el XXIII Congreso Mundial de Educación Preescolar OMEP 2001, Santiago de Chile.
- TRUJILLO, M. (1997): Calidad de la Educación: En búsqueda de la Interactividad en el Jardín Infantil. *Perspectiva*, 11, 42 -45. Santiago: Universidad Central. Escuela de Educación Parvularia.

UPEL (1996): *Diseño Curricular. Documento Base*. Caracas: Autor.

ZABALZA, M. (1996): *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. (2001, julio): *Evaluación de apoyo a la Educación de calidad*. Ponencia presentada en el XXIII Congreso Mundial de Educación Preescolar OMEP 2001, Santiago de Chile.

LA DIRECCIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR VENEZOLANA: UN ESTUDIO DE CASOS

Autora: Yrida Helena Romero Pérez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

yridar@hotmail.com

Área Temática: Calidad en Educación

Legitimar la existencia de las escuelas por su sometimiento a parámetros como: calidad, eficiencia, eficacia y equidad, centradas en dimensiones de impacto: comunitario, administrativo, pedagógico y organizacional son aspecto de suma importancia que deben ser tratados como objetos de estudio en el campo de la Gestión Escolar. Estas dimensiones llevan a que el ejercicio de gestión, ejercido por los directivos, tienda a generar nuevos modelos de organización, participación social, funcionamiento y administración pública, destinados al logro de los parámetros señalados. A partir del reconocimiento de esta situación problemática especialmente en el nuevo contexto educativo venezolano, su abordaje es de sumo interés debido a los cambios que se suceden día a día por la dinámica del proceso que se está llevando a cabo en el país.

Las reformas, gestadas desde las agendas políticas, han incorporado un nuevo discurso sobre la escuela y el cuerpo docente y el directivo, concibiéndolos como actores estratégicos en el cambio y la calidad de las instituciones educativas a su cargo.

Interesa estudiar la organización escolar venezolana desde la perspectiva de la Gestión Escolar porque se considera necesario desarrollar un conocimiento propio de este constructo, dado que en Venezuela se han sucedido una serie de cambios y pretendidas transformaciones educativas que llevan mas hacia la confusión e incertidumbre acerca de cómo es o debe ser conducida la escuela como organización para dar cuenta del tipo de gestión que se ha instrumentado tomando en cuenta las políticas educativas del Estado, en tanto que tales “cambios” o “reformas” no son comprensibles en su totalidad por los directores o gerentes educativos y su cuerpo docente para poder conducir a los miembros de la organización hacia el logro de las metas educacionales previstas en el proyecto educativo nacional.

La organización escolar que adoptan los planteles educativos de este nivel y modalidad no pueden ser comprendidos si no es a partir de entender las condiciones que la determinan

y sus relaciones internas, por lo cual, sólo se abordarán y describirán los contextos específicos y características que muestra el objeto de estudio.

La investigación se presenta como un estudio de casos, donde se muestran las condiciones que rodean el desempeño de los directores de diferentes escuelas (rural y urbana) de la Educación Básica con lo cual construyen sus estilos de dirección escolar, aproximándonos así a la definición de gestión escolar que se instrumenta en el contexto de la reforma educativa venezolana, revelando sus estilos de dirección escolar. El contexto teórico y empírico sentaron las bases de discusión para aproximarse al concepto de Gestión Escolar en el ámbito de indagación seleccionado. Metodológicamente se sustentó en los enfoques cualitativo y cuantitativo. Se abordaron tres grandes dimensiones: la dirección, el liderazgo y la toma de decisiones. El análisis aporta información acerca del desempeño del director como gestor, inclinándose hacia el Modelo II de la Teoría de Argyris y Shön, lo cual favorece el aprendizaje organizacional. Se aplicó un instrumento a los docentes tomando como base las variables organizacionales de Likert y Gibson (1986) lo que permitió explorar la realidad en materia de gestión escolar. Para determinar los indicadores que definen la gestión escolar se aplicó otro cuestionario al cuerpo docente y se desarrollaron algunas entrevistas semi-estructuradas al Directivo que develó su teoría de acción.

ÁMBITO DE ESTUDIO

Se ubica dentro del campo de gestión escolar, en el eje de formación directiva, dado que centra su atención en el desempeño del proceso de administración escolar y organizacional de las escuelas del nivel de la primera y segunda etapa de educación básica. El sector educativo venezolano, en su conjunto, ha tenido un relativo y cuestionado avance en los últimos cuatro años, fenómeno que permite reflexionar acerca de las pretendidas y bien intencionadas innovaciones en áreas específicas de la institución escolar; por ejemplo la cada vez mayor tendencia al análisis de la práctica educativa propuesta para elevar la calidad de la educación y propuestas de innovación educativa.

DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Se analizaron dos casos en su proceso de conformación y operación de la gestión escolar del directivo en diferentes centros escolares del nivel de primera y segunda etapa de educación básica, lo cuál permitió ilustrar algunos de los variados estilos de dirección y la gestión escolar que desarrollan tomando en cuenta que uno de los casos (escuela rural) tiene la particularidad de estar conformada por nueve (9) pequeños centros escolares dirigidos por el mismo director, ubicadas en diferentes localidades del estado Aragua y el otro caso es una escuela urbana ubicada en una zona marginal en la ciudad de Maracay del mismo estado, con diferentes modalidades organizativas.

PROBLEMATIZACIÓN DEL TEMA

Tomando en cuenta que todos los centros educativos venezolanos se rigen por las mismas leyes, reglamentos, plan de estudios y normas emanadas del Ministerio de Educación y Deportes, hace suponer que son organizaciones homogéneas desde el punto de vista de su funcionamiento para el cumplimiento de los fines educativos. No obstante, algunos centros escolares tienen un estilo particular de organización y funcionamiento, el cual se ha ido configurando en el tiempo a través de las distintas reformas educativas por la cuál ha transitado el sistema educativo en Venezuela. En ese estilo de organización escolar influye notablemente las creencias del Director y su cuerpo docente con respecto a la educación y la escuela, su toma de decisiones, su estilo de dirección y liderazgo, la forma de ejercer la autoridad y el poder y por supuesto que de allí se genera su gestión escolar.

Es necesario acotar que muchos directores escolares dirigen las instituciones educativas con la ayuda de la intuición, los consejos de colegas y supervisores (o en su defecto, agentes encargados de realizar un proceso de supervisión más administrativo que académico). En varias oportunidades se escucha a docentes quejarse de sus directores por desacertadas decisiones; y, en algunas ocasiones, se quejan porque la escuela (y en particular su director) no considera sus expectativas y desconoce la nueva reforma curricular que está por implantarse en el 2008.

Entonces cabe preguntarse ¿qué es lo que sucede en los centros escolares del estado Aragua en materia de gestión escolar? ¿Existe exceso de tareas administrativas en la transformación educativa emprendida por el Ministerio de Educación y Deportes que impide u obstaculiza el ejercicio del liderazgo, dirección y toma de decisiones? ¿Qué les significó a los directivos en estos últimos años el proceso de cambio para desarrollar su gestión?

OBJETIVO GENERAL

Analizar el proceso de gestión escolar que se lleva a cabo en los centros escolares objeto de estudio del nivel de la I y II Etapa de Educación Básica en atención a los postulados teóricos del Estado Docente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Explorar la realidad existente en materia de gestión escolar en las instituciones seleccionadas
- Determinar los indicadores que definen el tipo de gestión escolar presente en las instituciones objeto de estudio, partiendo del estilo de dirección que se ejerce.
- Develar la Teoría de Acción del directivo en relación con el tipo de Gestión Escolar y Estilo de dirección que ejecuta.
- Contrastar los presupuestos teóricos y normativos de la gestión escolar venezolana desarrollados en la I y II Etapa de Educación Básica con la realidad existente

ENFOQUE TEÓRICO – METODOLÓGICO

La revisión de trabajos e investigaciones previas permitió organizar las referencias teórico-conceptuales en tres aspectos: el primero relacionado con la gestión escolar, el segundo con las variables organizacionales planteadas por Likert y Gibson (1986), tales como : Dirección, Motivación, Comunicación, Decisión, Metas y Control y el tercero sobre la Teoría de Acción de Argyris y Schön (1976, 1978) y Argyris (1999), no obstante, la metodología que se aplica tanto para la recolección de datos como para el análisis de la información se combina con otras de tipo cualitativo. Estas variables organizacionales establecidas por Likert y Gibson constituyen categorías y subcategorías dentro de una de las dimensiones objeto de estudio en esta investigación. Los componentes de la Teoría de Acción (variables rectoras, normas y estrategias de acción) son estudiados para identificar las prácticas (estrategias de acción) de gestión que se aplican en las escuelas básicas seleccionadas.

Las normas a nivel del sistema educativo incluyen aquellas declaraciones que

especifican lo que éste debe hacer para cumplir con las finalidades de la educación, a través de la coherencia e interdependencia de los elementos que lo conforman, permitiendo así establecer relaciones y concebir este sistema como un conjunto que expresa el ideal filosófico-político del Estado Venezolano. Las estrategias de acción se conciben como conjunto de acciones interrelacionadas que pone en práctica una organización con el propósito de alcanzar sus fines y mantener el equilibrio entre sus valores, creencias, normas, supuestos y las variadas influencias del ambiente. Estas son observables directamente o se infieren de las informaciones orales y/o escritas.

El enfoque teórico-metodológico pretende articular los condicionantes teóricos planteados en la Reforma Curricular actual del Estado Docente y los conocimientos que han generado las investigaciones empíricas sobre gestión escolar con las condiciones existentes en la realidad de cada escuela con sus sujetos y los significados implicados en la interpretación que realizan de su desempeño. La inscripción de este trabajo empírico en Venezuela supone indagar sobre el valor analítico de la categoría "Gestión Escolar" para el estudio de contextos educativos con diferentes condiciones organizacionales debido a sus características particulares y su ubicación geográfica.

El ejercicio de contextualización del concepto "Gestión Escolar" matiza la centralidad del trabajo y confiere una mayor atención a los aspectos "Liderazgo", "Dirección", "Toma de Decisiones" como núcleos de la gestión escolar. El análisis de estos procesos busca elementos para la construcción de lo que se entiende por gestión escolar en la educación básica venezolana, denominada en la nueva reforma educativa como educación primaria.

DETECCIÓN DE PREOCUPACIONES INVESTIGATIVAS

Ciertamente, que cada estilo de gestión depende del tipo de dirección escolar que marca diferentes procedimientos y maneras de resolución de esos conflictos pero lo que justamente se quiere indagar (porque se desconoce) es ¿cuáles son los sentidos y significados que le dan a su práctica directiva?, ¿de qué tipo es la gestión que desarrollan? ¿Cómo se articula la práctica directiva con los fundamentos teóricos y normativos emanados del Ministerio de Educación y Deportes para concretar una gestión escolar eficiente y efectiva?, eso es parte de lo que se trata de ver con este estudio, especialmente a través del cristal de la nueva política educativa.

Tomando la distancia del objeto en cuestión, a partir de evidencias de la realidad

observada y al discriminar las diferencias en cuanto a la toma de decisiones de la dirección escolar y la forma en que ejerce su responsabilidad, se inició una sistematización de esas experiencias como primera aproximación. Luego de desarrollar una problematización y análisis de situaciones, se llega a plantear la construcción de un objeto de estudio que permitiera analizar: ¿qué pasa con los directores de las escuelas?, ¿qué hacen y que dejan de hacer?, ¿a quienes responsabiliza/delega funciones?, ¿cómo deciden y sobre qué bases?, ¿a quiénes beneficia y a quiénes afectan sus decisiones?

Esto implicaba introducir nuevos elementos de discusión que no se tenía contemplado, abordar como lo fue el análisis de la normatividad que rige la función directiva y su impacto en la calidad del proceso educativo que se imparte; es decir la aplicación de la norma como recurso para la toma de decisiones, el ejercicio del liderazgo, autoridad y poder para el establecimiento de la organización y control del centro escolar y obviamente de los miembros de la comunidad educativa. Posteriormente se delimita el objeto de estudio y se define cuál sería el problema a investigar.

ESCENARIOS ESTUDIADOS

Las escuelas objeto de estudio fueron: Escuela Básica “San Marcelino Champagnat” ubicada en la ciudad de Maracay (Municipio Girardot) y la Unidad Educativa Estatal Rural Concentrada (UEERC) denominada Núcleo Rural 005 ubicada en caseríos y en centros más poblados de los Municipios Sucre y Zamora en el Estado Aragua . El total de informantes fueron: dos directoras y 46 docentes.

HALLAZGOS REPRESENTATIVOS

El análisis de datos cualitativos fue un largo proceso que se inició con la recolección de las informaciones conjuntamente con la toma de notas en el cuaderno de campo. Para interpretar los datos se requirió prestar mucha atención a los detalles, identificar, comparar, relacionar, ir de las partes al todo y del todo a las partes, en un movimiento constante de los datos a la reflexión y de la reflexión a los datos. Los rasgos más resaltantes de los estilos de dirección y los modos de gestión se identificaron después de un tiempo prolongado de lectura repetida de las notas de campo; revisión de informes y documentos producidos en las escuelas, de las entrevistas y cuestionarios; de preguntas y re-preguntas a los informantes, revisión de los informes de cada escuela; elaboración de tablas comparativas por aspectos

entre escuelas y la permanente reflexión orientada por la búsqueda de significados y explicaciones.

La interpretación de los resultados se enmarcó en la perspectiva del desarrollo teórico, orientándose por la teoría fundamentada de Glasser y Strauss (1970) y Glasser (1992), este último autor identifica dos procedimientos básicos para generar la teoría fundamentada a los que denomina comparación constante y muestreo teórico. Para efectos de esta investigación se utilizó por ahora el muestreo teórico como procedimiento que permitió guiar y contrastar sistemáticamente los conceptos y categorías con los datos. No se pretende generar teoría en este momento de la investigación, ya que sólo es una aproximación al conocimiento del constructo “Gestión Escolar” tomando sólo dos casos de estudio lo cual limita la generación de teoría. El muestreo teórico como procedimiento ayuda momentáneamente, utilizando la deducción para determinar si los datos respaldan o no una categoría, una relación o un concepto. Las categorías emergentes fueron: Innovación y cambio, Toma de Decisiones, Liderazgo Institucional, Gerencia y Gestión, Comunicación, Evaluación y Pertenencia.

Es básico destacar que los puntos de congruencias entre lo que el Estado Venezolano, los directivos y docentes de la muestra consideran acerca de cómo deberían ser u ocurrir las situaciones presentadas en el cuestionario, evidencia una disposición favorable ante el cambio que implica un proceso de mejora de la educación. En ambos centros escolares las diferencias son altamente significativas ($p < .005$) entre el Deber Ser y el ES en las dimensiones estudiadas. Existe congruencia entre lo que los docentes de ambos casos consideran como el deber ser y los postulados teóricos del Estado Docente y entre lo que los docentes dicen que ocurre con lo encontrado en la teoría en uso de los directivos. El estilo de dirección varía de acuerdo con las categorías consideradas, desde lo participativo, delegativo, orientativo, afiliativo hasta burocrático. Se evidencia con los datos un camino al fortalecimiento del liderazgo transformacional. En ambas escuelas: las prácticas gerenciales que deben ser favorecedoras de la mejora de la escuela no ocurren de la manera esperada por ellos. Las discrepancias entre lo que se plantea el Estado y cómo están ocurriendo las prácticas gerenciales en las escuelas básicas, amerita que se mejoren algunos aspectos esenciales.

CONCLUSIONES GENERALES

Al explorar la realidad existente en materia de gestión escolar en las instituciones seleccionadas, se encontró:

- a) Estilo particular de dirección y de gestión dependiendo de cada situación de su cotidianidad
- b) En ambos Centros escolares las diferencias son altamente significativas entre el Deber Ser y el ES en las dimensiones estudiadas.

La teoría en uso tiende hacia el Modelo II de Argyris y Shön. Existe aprendizaje organizacional. Se evidencia con los datos un camino al fortalecimiento del liderazgo transformacional.

Los indicadores que definen el tipo de gestión escolar presente en las instituciones objeto de estudio, partiendo del estilo de dirección que se ejerce, fueron los siguientes:

- a) Toma de decisiones oportunas
- b) buena comunicación
- c) visión compartida
- d) delegación
- e) definición de metas
- f) motivación
- g) eficacia y eficiencia
- h) integración
- i) buenas relaciones con la comunidad
- j) estabilidad en las relaciones (los datos evidencian la tendencia hacia el liderazgo transformacional)

Al contrastar los presupuestos teóricos y normativos de la gestión escolar venezolana desarrollados en la I y II Etapa de Educación Básica con la realidad existente, se encontró que: Los rasgos predominantes de la teoría en uso de los directivos, confirma como hallazgo la estrecha relación entre el comportamiento y el aprendizaje organizacional a la luz de los nuevos postulados del Sistema Educativo venezolano. La identificación de los factores asociados a los aprendizajes organizacionales más profundos y más persistentes logrados por los docentes y directivos de las escuelas estudiadas son la expresión del establecimiento de patrones congruentes de pensamiento y acción, constituyéndose en uno de los hallazgos más significativo de la presente investigación.

PROPUESTA DE MEJORAS

Para la escuela rural

- Mejorar los canales de comunicación que posibiliten el entendimiento con los miembros de la comunidad (padres y representantes) para reforzar su función de enlace.
- Retroalimentar la información de manera constante a lo largo de las distintas fases del proceso de gestión escolar (formulación, ejecución y seguimiento) que se lleva a cabo, debido a que es indispensable la interacción permanente.
- Desarrollar actividades educativas que promuevan el uso de la autoevaluación en todos sus miembros, en pro de la mejora continua y la eficacia escolar.
- Planificar el tiempo para los proyectos sociales; incluir la colaboración como estrategia educativa que refuerce la participación de las familias y de la comunidad en la organización y logística de las actividades de diversa índole que se realizan en la escuela.
- Crear y difundir una visión estratégica de los proyectos sociales, los cuales deben ser reconocidos por todos los miembros como estrategia pedagógica para la participación social, y constituir un espacio de expresión con y para las familias, los alumnos y la comunidad en general beneficiarios de estos proyectos.

Para la escuela urbana:

- Establecer conexiones “reales” entre el nivel de formulación de políticas y el nivel operativo.
- Mantener el ambiente escolar propicio para abrir un espacio creativo y constructivo como respuesta y compromiso con los proyectos institucionales, más allá de los estereotipos y desde las propias individualidades y sueños de sus integrantes.

¿Qué pasará en la escuela cuando la directora ya no esté?

- *En ambas escuelas:* las prácticas gerenciales que deben ser favorecedoras de la mejora de la escuela no ocurren de la manera esperada por ellos.
- Las discrepancias entre lo que se plantea el Estado y cómo están ocurriendo las

prácticas gerenciales en las escuelas básicas, amerita que se mejoren algunos aspectos esenciales, tales como incorporación de estrategias para la evaluación del desempeño, la capacitación gerencial de los directivos de los planteles, entre otros.

- Las actividades como el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) deben ser apoyadas e impulsadas; siempre y cuando no se presente como una modalidad única para cambiar o mejorar la gestión en cada plantel. Se considera importante ensayar con distintos enfoques, modelos y/o modalidades que fortalezcan la gestión escolar
- Sería interesante construir el mapa organizacional de cada escuela .
- Es necesario continuar con el estudio incorporando más centros escolares para profundizar y aproximarse más hacia la definición del constructo “Gestión Escolar”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, M. (2000). El liderazgo de los procesos educativos. En *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE Deusto. 299-329.
- ÁLVAREZ, M. (2001). El liderazgo de los procesos de mejora. En Cantón Mayo, I. (coord.). *La implantación de la calidad en los centros educativos: una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CCS.
- ALVARIÑO, C. *et al* (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista*

Paideia, 29,15-43.

ALVARIÑO, C., ARZOLA, S., BRUNNER, J. J., RECART, M.O. y VIZCARRA, R (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Paidea*, 29, 15-14.

ALVARIÑO, C. y VIZCARRA, R. (1999). Gestión para la innovación en educación: desafíos para las escuelas particulares subvencionadas. En CARIOLA, P y VARGAS, J. *Educación Particular Subvencionada*. CONACEP, Santiago.

ARIAS VALENCIA, M. (2001). *La triangulación metodológica* [Libro en línea]. Disponible: <http://tone.udea.edu.col.revista/mar2001/triangulación.html> [Consulta: 2006, Junio 15]

ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. (1996): *Organizational learning: A theory action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley-Publishing Co

BARDISA, T. [et al.] et al. (1994): *La dirección de centros públicos de enseñanza: estudio de su representación social y análisis de necesidades*. Madrid: CIDE/MEC.

BARRAZA MACÍAS, A. (2005). *La gestión escolar*. Universidad Pedagógica de Durango.

BENNIS, W. y NANAS, B. (1995). *Líderes: las cuatro claves del liderazgo eficaz*. Colombia: Norma.

CANTÓN MAYO, I. (2004). *La comunidad educativa innovadora basada en aprendizajes organizativos en un contexto de calidad*. VIII CIOIE Symposium: la escuela como comunidad profesional y la comunidad educativa. Sevilla.

CANTÓN MAYO, I. (2004a). *Planes de Mejora en Centros educativos*. Málaga: Aljibe.

CANTÓN MAYO, I. (2004b). *Estrategias de intervención organizativa en la sociedad del conocimiento*. Granada: GED.

CASASSUS, J. (1999a). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. En *La gestión educativa en busca del sujeto* de UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, Autor.

CASASSUS, J. (1999b). Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: ¿Mitos o realidades? En *Propuesta Educativa*, 10 (21), 89-95.

CASASSUS, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B), UNESCO.

CASASSUS, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.

- CASTILLO ORTIZ, A. (2000). *Administración educativa: técnicas, estrategias y prácticas gerenciales*. San Juan, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- CASTILLO, A. (2001, mayo). El cambio escolar y el liderazgo transformativo. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 16, 2-18.
- CASTRO, F. (2001). Propuestas de gestión escolar desde la reflexión y la acción. Una Investigación de Segundo Orden. En *Resúmenes del 46 Encuentro Mundial de Educación*. Chile, ICET y MINEDUC.
- COLÁS BRAVO, P. (1998). Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En: *Métodos de Investigación en psicopedagogía*. Madrid. McGraw-Hill.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2001a). La escuela como una organización que aprende: Una contribución a la renovación y mejora de la educación, u otra distracción, *Organización y Gestión Educativa*, (1), 19-20, 29-33.
- ESPINOZA, S. et al (1995). *Escuelas de calidad y sus procesos organizacionales: un cambio hacia el mejoramiento de la educación*. Tesis para optar al título de Psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- EZPELETA, J. (2004). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los Contextos de su Implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX (2).
- FERNÁNDEZ, M. J., ÁLVAREZ, M. y HERRERO, E. (2002). *La Dirección Escolar ante los retos del Siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- FULLAN, M. (1994). La gestión basada en el centro, el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, 30(4), 144 -181.
- GARAY, L. y GEZMET, S. (2000), La función directiva en relación con el encuadre institucional, la ley y las normas, en *Novedades Educativas*, 12 (114).
- GARCÍA HUIDOBRO, J. (2004). *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- GENTO PALACIOS, S. (1996). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla.
- GENTO PALACIOS, S. (1995). El liderazgo pedagógico en un modelo de calidad institucional. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 14-19.
- GLASER, B. G. y STRAUSS, A. L. (1970). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago:

Aldine Publishing.

- GUTIÉRREZ CUREÑO, H. E. (2005). *La importancia de la gestión escolar de calidad en la Educación Básica*. Ensayo. Maestría en Gestión de la Calidad. Chile.
- HARGREAVES, A. (2005). Los siete principios del liderazgo sustentable. Documento de apoyo del *Seminario Internacional "Liderazgo en el aula, ¿realidad o utopía?"*. Santiago de Chile: INET, PUC-UCSH-UCT.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw-Hill Interamericana de México.
- MARTÍNEZ, M. (1995). *La gestión escolar como quehacer escolar*. México: UPN
- MARTINIC, S. y PARDO, M. (2003). Aportes de la investigación educativa iberoamericana para el análisis de la eficacia escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión*, 93-125. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MAUREIRA, O. (2004). *Liderazgo y eficacia escolar hacia un modelo causal*. Santiago de Chile: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- MAUREIRA, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental . *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, [Revista en línea], 4, número monográfico. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España pp. 1-10 .Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Universidad Autónoma del Estado de México Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx> [Consulta: 2007, Julio 12].
- MENDIETA, M., ORTEGA, N. y SÁNCHEZ, R. (2001). *La nueva escuela, dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- MUIJS, D. (2003). La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- MURILLO, F. J. (2001). Mejora de la Eficacia Escolar. *Cuadernos De Pedagogía*, 300, 47-74.
- MURILLO, F. J. (2003). El Movimiento Teórico-Práctico de Mejora de la Escuela. Algunas Lecciones Aprendidas para Transformar los Centros Docentes. *Revista Electrónica*

Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2).

- PASCUAL, R., VILLA, A., y AUZMENDI, E. (1990). *El liderazgo transformacional en los centros docentes. Un estudio en las Comunidades Autónomas de Castilla-León y País Vasco*. ICE Universidad de Deusto. Bilbao: Mensajero.
- PÉREZ SERRANO, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II técnicas y análisis de datos*. Madrid: Muralla.
- RACZINKY, D. Y MUÑOZ, G. (2005). *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- RAMÍREZ, R. R. (2000). La transformación de la gestión escolar: factor clave para mejorar la calidad de la educación. *En: Memoria del quehacer educativo 1995-2000, tomo I*, 173-192. México: SEP.
- RODRÍGUEZ, N. (1998). *Estilos de dirección en escuelas venezolanas*. Documento inédito. Caracas: UCV. Revista de Pedagogía.
- RODRÍGUEZ, N. (2003). Gestión escolar y calidad de la enseñanza. *Educere*, 4(10), 39-46.
- SCHMELKES, S. (2000). Calidad de la educación y gestión escolar. *En Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas*. México: Biblioteca Nacional de Actualización Permanente.
- SPSS (2002). *Statistical Package for the Social Sciences*. [Programa Estadístico de computación]. Disponible: SPSS, Inc.
- TEDESCO, J. (1998). *Hacer Reforma. El Nuevo Pacto Educativo* Madrid: ANAYA.
- TOPETE, C y Cerecedo, M.T. (2001). El ejercicio del poder como transformación y conflicto en los centros educativos. *En Memoria VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Universidad de Colima, Manzanillo, 6-10 de noviembre de 2001.
- UNESCO (2002). *Modelo de Acompañamiento -apoyo, monitoreo y evaluación- del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos (EPT) en el Mundo: El Imperativo de la Calidad*. Paris: UNESCO.
- UNESCO-OREALC (2001). *Situación educativa de América Latina y el Caribe 1980-2000*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- ZORRILLA, M. (2003). La investigación sobre eficacia escolar en México. Estado del Arte.

En F. J. Murillo, (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión*, 353-390. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

YIN, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks.

DOMINIO CONCEPTUAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL Y LA CALIDAD DE SU PRAXIS DIDÁCTICA

Autora: Reina Lisbeth Galindo Navas

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Reinagal3@hotmail.com

Área Temática: Calidad en Educación

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito dar a conocer los resultados de un estudio sobre el Dominio Conceptual que tienen los docentes, acerca de los postulados sobre didáctica presentes en el Diseño Curricular Venezolano y su relación con la Calidad de su Praxis Didáctica, a la luz de su auto evaluación. Para ello se optó por un diseño no experimental, de campo con un nivel correlacional. Para la realización de la investigación se aplicó un cuestionario a 25 docentes que laboran en los Preescolares Bolivarianos (cuyo horario de atención pedagógica es de 8 horas diarias) y en Preescolares Estatales (con un horario de 4 horas). El proceso investigativo demuestra que los docentes poseen un Dominio Conceptual insuficiente, mientras que su auto evaluación resultó altamente positiva. En el estudio no se logró apreciar la relación entre el Dominio Conceptual del docente y la Calidad de su Praxis Didáctica, lo cual constituye el preámbulo para una nueva investigación.

Descriptores: Dominio Conceptual, Praxis Didáctica, Educación Inicial.

PLANTEAMIENTO

En las últimas décadas, la infancia temprana ha sido enormemente beneficiada con los procesos de asistencia, educación y cuidado implementados en los países, especialmente en los indicadores de escolarización y nutrición. Todo ello gracias a los acuerdos generados en la convención de los derechos del niño (a), donde se alienta a los países a garantizar en la mayor medida posible su desarrollo máximo y se reconoce el derecho de estos a la educación y el de acceder progresivamente a ella sobre la base de igualdad de oportunidades.

Sobre este mandato, la Organización de Estados Americanos (2007), invita a poner especial atención en el cuidado infantil temprano, puesto que existe innumerables evidencias que fundamentan su impacto en el desarrollo cognitivo, social y afectivo de niños y niñas lo que en definitiva afectará su calidad de vida presente y futura.

Mejorar la calidad de vida de los infantes a través de la educación, ha sido uno de los objetivos planteados en los acuerdos internacionales que se han llevado a cabo alrededor del mundo; y hablar de calidad comprende desde una buena infraestructura escolar, un currículum contextualizado, la formación de los docentes, hasta la reflexión crítica sobre los procesos didácticos que se desarrollan en su práctica pedagógica.

Entre los escenarios internacionales, que han determinado aspectos claves para la didáctica en el nivel inicial, se pueden mencionar como antecedentes la conferencia dada en Jomtien (1990), Salamanca (1994), Dakar (2000), entre otros. Entre los planteamientos relacionados con la práctica del docente, que emergen de estos acuerdos, se destacan: a) La proclamación de una “visión ampliada” de su cobertura de acción, lo que significa la atención y cuidado al infante por parte del docente desde edades tempranas, involucrando necesariamente a la familia, comunidades e instituciones, b) La profesionalización del docente, pues, una de las causas más significativas de la mala calidad de la enseñanza, es el papel que debe cumplir el docente como guía y mediador del aprendizaje del niño, y c) Mejorar la calidad de los programas de desarrollo integral y educación de la primera infancia.

Todos estos planteamientos implican compromisos para los entes responsables de la educación Infantil, Inicial, Preescolar o Parvularia del país, en lo que se refiere al desafío de cómo modificar, efectivamente, la praxis didáctica que tradicionalmente se mantienen en los espacios de atención, cuidado y educación infantil. Ello va a depender en gran medida del interés

que el docente tenga en recuperar su imagen de formador de ciudadanos capaces de enfrentar al mundo en cuanto al conocimiento, creatividad, empleo e integración social

La reciente incorporación de un nuevo Diseño Curricular para el nivel de Educación Infantil en Venezuela, significa un proceso de formación, ajustes y decisiones, por parte del docente del nivel, a quién le corresponde la misión de llevarlo a la práctica. Entre las innovaciones que dicho diseño presenta, se encuentran de manera explícita en sus lineamientos fundamentales: los ejes curriculares, el enfoque globalizador y la mediación de los aprendizajes, entre otros. Estos componentes de gran relevancia, en el contexto de los acuerdos mundiales referidos a la Educación Infantil, emplazan hacia el perfeccionamiento de la praxis didáctica del docente.

Este trabajo tiene como propósito develar el Dominio Conceptual que tienen los docentes del nivel inicial acerca del Diseño Curricular, y la relación con la Calidad de su Praxis Didáctica, expresada en términos de mediación de los aprendizajes de los niños (as), en permanente comunicación con la familia y comunidad en la cual se desarrolla, planificada en el tiempo, considerando la rutina diaria, la evaluación permanente y los recursos presentes en el aula y el entorno.

Si bien existe abundante material teórico sobre calidad, praxis didáctica y conceptos relacionados con el dominio teórico de los docentes, hay pocos trabajos empíricos que se refieran explícitamente a la Educación Infantil, y menos aún a la revisión diagnóstica sobre el nivel de dominio que tienen los docentes, acerca de los postulados del Diseño Curricular de educación inicial en Venezuela, la mayoría de los estudios examinados tienen como informantes a docentes de niveles educativos de educación básica y educación superior, por otra parte las variables en estudio se han analizado con otros indicadores e instrumentos; Por tanto, resulta innovador realizar el estudio en este nivel, con las variables e indicadores seleccionados y en este contexto geográfico.

En este sentido, se reconoce la necesidad de aportar evidencia a partir de la investigación de campo sobre el Dominio Conceptual del docente de educación inicial y la calidad de la praxis didáctica, por lo que en este momento esta investigación se constituye como un estudio piloto, cuya validación se extrapolará posteriormente a una población mucho más amplia, de acuerdo con los requerimientos propios a la realización de la tesis doctoral.

Este estudio, resulta conveniente, ya que sus resultados podrán ser utilizados como punto de referencia en el Centro de Investigación en Educación Infantil (CIEDIN) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Maracay, para la realización de un proceso de monitoreo a los docentes que laboran en los Centros Preescolares del entorno de la universidad, como respuesta a uno de los objetivos fundamentales tanto de la UPEL, como del CIEDIN (donde la autora forma parte activa), el cual se refiere al desarrollo y difusión de trabajos de investigación, en las áreas de cuidado, atención y educación a la infancia y además contribuir con la formación y la actualización de docentes, investigadores y alumnos en las áreas antes mencionadas.

1. MARCO TEÓRICO.

1.1. Didáctica en Educación Infantil

El estudio de la Didáctica debe referirse dentro del campo de las Ciencias de la Educación y para comprenderla es necesario tener en cuenta que en ella existe una íntima interrelación entre teoría y práctica, lo cual supone una articulación entre lo normativo y lo explicativo. La tesis predominante en la didáctica es la búsqueda de respuesta al ¿Cómo enseñar? Y ¿Qué enseñar?

La palabra didáctica proviene del Griego: διδακτικός (Perteneiente o relativo a la enseñanza) y en el diccionario de la Real Academia lo significan como: Propio, adecuado para enseñar o instruir. Arte de enseñar.

De acuerdo con Castro, (2007: 23) las ciencias auxiliares nos proveen de saber sobre el sujeto de la educación, y del carácter de los fines educativos, “pero es la didáctica quien nos proporciona principios y criterios para resolver en cada situación la manera de relacionarnos con el niño y facilitar los aprendizajes deseados”

Para Zambrano (2006: 586), la didáctica es una “disciplina científica cuyo objeto es el estudio de la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje”. En este sentido, el mencionado autor destaca algunos conceptos construidos desde la didáctica como objeto disciplinar, entre ellos: a) La transposición didáctica, la cual permite el paso del saber científico al saber enseñado; b) El contrato didáctico, visto como las expectativas que surgen en la relación alumno, profesor y saber; y c) la situación didáctica, definida como el

conjunto de condiciones que tienen lugar en el aula de clase y que juegan un rol determinante en los procesos de aprendizaje.

La búsqueda de aspectos presentes en las raíces de la Educación Infantil, permite encontrar hoy la identidad, que a través de un proceso articulado por el tiempo y el espacio provee la clave de unos orígenes de la metodología que se utiliza actualmente. Este proceso no debe limitarse solo a la connotación de proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que lo reduce solo a las actividades de los dos sujetos que en él intervienen: el docente y los niños (as).

La praxis didáctica en el nivel inicial, es mucho más compleja, aquí se incluye: el diseño de planes, la evaluación de los procesos de aprendizaje de los niños, la organización del tiempo, los recursos, del ambiente, y la integración con la familia y la comunidad.

1.2. Dominio Conceptual del docente.

El Dominio Conceptual del docente se considerará en este estudio como al conjunto más o menos organizado de conocimientos en torno a una rama en particular, en este caso referido a los aportes sobre la didáctica presentes en el diseño curricular de Educación Inicial.

La actual Era del Conocimiento, presenta a las sociedades modernas grandes desafíos, los acelerados avances en tecnología y comunicaciones que agilizan el proceso de globalización, causan profundo impacto en la educación; Por tanto, en la Era del Conocimiento se requiere de personas con capacidad de transformar la información en conocimientos para avanzar de forma sincrónica con la misión y los objetivos de la organización (Lepeley, 2003:5)

De este modo, se tiene que la sociedad del conocimiento “introduce las organizaciones que aprenden dependiendo fundamentalmente en dos factores: el perfil de la organización (basado en el liderazgo, los grupos y las personas y en su estructura plana, vertical, adhocrática) y en las capacidades de aprendizaje de la misma que consiguen como resultado un cambio permanente, el desarrollo de las personas implicadas, la mejora y calidad para el centro” (Cantón 2005:3).

El conocimiento es un elemento clave para adaptarse al entorno, por tanto cuanto más variable es el entorno más a menudo debe variar el conocimiento sobre él para poder seguir actuando. En este sentido, se puede considerar el conocimiento como gestión de la información,

es decir, saber convertir la información en conocimiento útil para poder ser reutilizados por el mismo sujeto.

Visto de esta manera, se tiene que las organizaciones educativas y por supuesto los docentes deben estar en permanente formación, entendida no como acumulación y reproducción de conocimientos, sino como un proceso de reconstrucción crítica de su acción pedagógica lo que a la par implicará la mejora de los procesos educativos.

En esta misma línea, Simonstein (2007: 3), enfatiza que los docentes de la sociedad del conocimiento deben comprometerse de manera continua a actualizar, controlar y revisar su propio aprendizaje profesional, consultando y aplicando críticamente las aportaciones de la investigación educativa de forma que su práctica se base siempre en ellas.

1.3. Diseño Curricular de Educación Inicial

El actual diseño curricular de Educación Inicial, es definido desde una perspectiva de construcción cultural y como elemento para la transformación social (Ministerio de Educación y Deportes, 2005:.20)

En este orden de ideas, el nivel de Educación Inicial venezolano, se concibe como una etapa de atención integral al niño(a) desde su gestación hasta cumplir los seis años, a través de la atención convencional y no convencional, además el precitado diseño asume como uno de sus propósitos: establecer una articulación entre el nivel de preescolar y básica que integre los elementos curriculares de ambos niveles, y además ampliar la cobertura de atención, para niños entre cero (0) a seis (6) años. Entre los fundamentos que este diseño presenta, se destacan los referidos al marco teórico acerca del desarrollo y aprendizaje, el fundamento pedagógico y la concepción del docente como mediador de experiencias de aprendizaje. (Ministerio de Educación, 2005:.22).

Los referentes teóricos reflejados en la fundamentación pedagógica están conformados por: la concepción constructivista del conocimiento, el aprendizaje significativo, la globalización de los aprendizajes y la definición del docente de educación inicial como mediador(a) en el proceso de desarrollo y aprendizaje infantil

En este sentido, es importante resaltar que el sustento teórico presente en las bases curriculares de Educación Inicial, está centrado en perspectivas acerca del desarrollo y

aprendizaje infantil en concordancia con los fundamentos pedagógicos que sustentan la coherencia curricular y ahondan la comprensión de la diversidad y complejidad del desarrollo humano

1.4. Calidad en Educación Inicial

En el presente trabajo se aborda el tema de la Calidad en la Educación Inicial, como un elemento primordial que desde hace algún tiempo se considera como fundamento en las políticas educativas de la mayoría de los países. La perspectiva de la calidad en la educación, en ocasiones abarca un nivel de análisis que va desde aspectos específicos del proceso de enseñanza aprendizaje, hasta nociones referidas a la administración institucional, tal variedad permite realizar una selección de algunos autores que por una parte se han dedicado exclusivamente al tema de la calidad en Educación Infantil y de otros que con sus aportes contribuyen a dilucidar con mayor amplitud la importancia de su inclusión en el ámbito educativo en general.

En este sentido, Cantón (2005:2), afirma que la calidad es un nuevo valor por el aprecio social que tiene, por la amplitud y el consenso en torno al deseo de alcanzarla y por la necesidad de tenerla como marca personal en el turbulento contexto educativo, y esta se justifica aún más en la era del conocimiento, donde el bien máspreciado es la materia gris, la creatividad y la adaptación, creación y satisfacción de nuevas y continuas necesidades.

Entre los autores que desarrollan aportes para la calidad en Educación Infantil, se destaca, Zabalza (1996: 49), el cual aborda los retos que deben considerarse para la Educación Infantil en los próximos años, este autor señala los siguientes retos: a) desarrollo institucional de la escuela infantil, b) afianzamiento de un nuevo concepto de niño (a) pequeño (a) como sujeto de educación, c) la organización del currículo de la Educación Infantil acorde con lo señalado en los dos puntos anteriores, d) la revitalización profesional de los maestros y maestras de Educación Infantil, ampliando su espacio de conocimiento e intervención hasta llegar a ser profesionales del currículo

Del mismo modo, Peralta y Salazar, (2000), realizaron una compilación acerca de la visión de algunos autores latinoamericanos sobre el tema de la calidad en la Educación Infantil, entre los que se pueden señalar:

- Cesar Paredes desde Ecuador, afirma que asumen la calidad como” el conjunto de propiedades y características con que cuenta un servicio

público y social” (2000, 135), desde este punto de vista la calidad es asumida desde un enfoque de derechos ciudadanos, donde se garantice el desarrollo integral de los niños, y la preparación adecuada para su futuro aprendizaje escolar.

- Desde Uruguay, Elizabeth Vivaldi realiza una descripción de los diferentes indicadores de la calidad, donde argumenta de manera contundente, que indicadores como las estadísticas, la explosión de la matrícula, el fracaso escolar, entre otros, no resultan suficientes para lograr avances en la educación inicial latinoamericana. De este modo, afirma que en Latinoamérica se necesita “intensificar los debates, multiplicar los aportes y ampliar las opiniones” (2000, 127), además complementa que en Latinoamérica se tiene el desafío de impregnar al sistema educativo de un nuevo estilo de hacer las cosas, donde no solo importa lo que se hace sino también cómo se hace.
- Para Elizabeth de Serrano (Bolivia), es fundamental establecer como criterios de calidad educativa el ámbito de intervención del educador de este nivel, que trascienda el aula y se proyecte en la comunidad y en la familia. (2000, 84)
- Vital Didonet (Brasil), expone una serie de criterios en distintos ámbitos que pueden ser tomados para evaluar la calidad en la Educación Infantil. Estos indicadores son: a) Política de Educación Infantil, b) el programa, c) la propuesta pedagógica, d) ambiente físico, e) materiales, f) relaciones adulto- niño, niños-niños, y adulto-adulto, g) en el ámbito del personal que atiende a los niños, y h) en relación al aprendizaje (2000: 61).
- María Peralta (Chile), establece cinco criterios de calidad:
 - Actividad,
 - Integralidad,
 - Participación de la familia y comunidad,

- Pertinencia cultural,
- Flexibilidad.

Los aportes de autores latinoamericanos que presentan Peralta y Salazar (2000), coinciden en resaltar la enorme diferencia en cuanto a la definición y objetivo de la calidad en la Educación Infantil, que esta parte del mundo tiene con respecto a otros espacios geográficos, en los cuales sus necesidades son cuantitativa y cualitativamente diferentes, en la que resulta apremiante la reflexión e investigación urgente de modelos factibles y sobre todo que respondan a la realidad que los niños y sus familias requieren.

2. ESTUDIO EMPÍRICO

2.1. Metodología.

El capítulo describe en detalle cómo se conducirá este estudio piloto. Se indica el tipo de investigación y su diseño, población y muestra donde se obtuvieron los datos, definición conceptual y operacional de las variables utilizadas, descripción del instrumento utilizado, su validez y confiabilidad. La metodología de estudio seleccionada, conlleva un esquema dentro del paradigma cuantitativo, el cual constituye una importante corriente intelectual, que busca los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos,

El problema que se abordó en este estudio, consistía en determinar la relación entre el Dominio Conceptual del docente de Educación Inicial y la Calidad de su Praxis Didáctica. La extensión de estudios de este tipo, precisa delimitarlo. Para ello en este momento, solo se realizó un estudio piloto sobre el proceso de auto evaluación del docente, sin embargo, en una segunda etapa, se tiene previsto realizar las observaciones a la praxis pedagógicas del docente, así como la aplicación de cuestionarios a otros actores del proceso educativo, con el propósito de triangular la información recolectada hasta el momento.

En este sentido, resulta necesario aclarar que en relación a la calidad en Educación Infantil, y con igual intención de delimitar el problema, solo se tomaron en cuenta elementos propios del proceso de enseñanza aprendizaje, y dada la imposibilidad de averiguar los

conocimientos del docente acerca de todos y cada uno de estos componentes, se decidió estudiar solo aquellos elementos directamente relacionados con la didáctica del nivel inicial.

2.2. Objetivos :

- Diagnosticar el dominio conceptual que poseen los docentes acerca de los lineamientos para la praxis didáctica presentes en el Diseño Curricular de Educación Inicial.
- Apreciar mediante la autoevaluación de los docentes, el valor que le asignan a su praxis didáctica (PD).
- Determinar la relación entre Dominio Conceptual del docente de educación Inicial, y la Calidad de su Praxis Didáctica. Expresada en términos de mediación de los aprendizajes de los niños (as), en permanente comunicación con la familia y comunidad en la cual se desarrolla, planificada en el tiempo, considerando la rutina diaria, la evaluación permanente y los recursos presentes en el aula y el entorno.

Las hipótesis de la presente investigación son llamadas correlacionales, las cuales relacionan dos o más variables y no establecen de una forma directa la causación, simplemente valoran el grado de relación entre la variable dependiente y la independiente; Por consiguiente, en este estudio las hipótesis de investigación se plantean a continuación:

Hi: Existe relación significativa entre el Dominio Conceptual del docente y la Calidad de su Praxis Didáctica.

Ho: No existe relación entre el Dominio Conceptual del docente de Educación Inicial, y la calidad en su praxis didáctica.

2.3. Diseño de Investigación

Este estudio piloto tiene como objetivo la relación de las variables Dominio Conceptual del docente de Educación Inicial y la Calidad de su Praxis Didáctica, Se trata de un diseño de investigación no experimental, con un tipo de investigación de campo y un nivel correlacional

Procedimiento:

- En primer lugar, se realizó la revisión bibliográfica, sobre el área de investigación, lo cual permitió elaborar el marco teórico, definir las variables y concretar la metodología de investigación.
- Luego se procedió a la elaboración del instrumento de recolección de datos. Este cuestionario está conformado por 32 preguntas y organizado en tres partes: La primera destinada a conocer las características académicas y laborales del docente, La segunda parte, referida al Dominio Conceptual consta de 13 enunciados con cuatro alternativas de respuestas donde solo una era la correcta, Y la última sección (Calidad de la Praxis Didáctica), consiste en un conjunto de 19 ítems presentados en forma de afirmaciones con tres alternativas de respuesta: (3) Siempre, (2) Algunas veces, y (1) Nunca, ante las cuales se solicita la autovaloración que el docente le asigna a su praxis didáctica.
- Como tercer paso se realizó la validez consensual o de expertos, los cuales verificaron la consistencia de los ítems en relación con las variables y objetivos del estudio, precisión, claridad, y la pertinencia de los mismos. Para determinar la confiabilidad en la parte B del instrumento, referida al **Dominio conceptual del docente**, se aplicó el coeficiente Kuder-Richardson 20; En este caso, el resultado arrojó un índice de 0,7047, lo que indica un alto grado de confiabilidad, y la parte C denominada **Praxis Didáctica**: se le aplicó, el alfa de Crombach, ya que esta parte es policotómica, El resultado de 0,8131 demuestra que la parte C del instrumento es de muy alta confiabilidad, es decir el instrumento mide lo que pretende medir.

2.4. Población y Muestra.

Constituida por los maestros o docentes de cinco centros preescolares ubicados en el municipio Girardot, de Maracay, estado Aragua, identificados como tres preescolares Nacionales Bolivarianos y dos Preescolares Estatales, los cuales conforman la periferia poblacional próxima al entorno de la UPEL, Maracay. Se decidió incorporar a todos los docentes en la muestra, lo cual constituye una muestra intencional, este modo, y para efectos de este estudio piloto, la muestra será igual a la población, 25 Docentes

2.5. Técnica de Análisis

La información obtenida en esta investigación se analizó mediante la técnica de estadística descriptiva, para ello se utilizó un programa estadístico de ayuda para las ciencias sociales denominado SPSS. Entre las operaciones efectuadas en el presente estudio, se destacan: las frecuencias, los porcentajes y la media, del mismo modo, y dadas las características del estudio, se utilizó el coeficiente de correlación denominado coeficiente de correlación producto-momento de Pearson.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1. Resultados Dominio Conceptual

La calificación promedio del grupo de docentes en la prueba de Dominio Conceptual, acerca de los lineamientos sobre didáctica presentes en el Diseño Curricular de Educación Inicial, es de 8.74 puntos, lo cual en una escala de 0 a 20 puntos, significa que su nivel de conocimiento es poco suficiente de acuerdo con la tabla ad hoc, elaborada para esta evaluación

3.2. Resultados Praxis Didáctica.

La calificación promedio del grupo de docentes en la autoevaluación a la calidad de su praxis didáctica, es de 14,91 puntos, lo cual en una escala de 0 a 20 puntos, significa que su autoevaluación se sitúa en el rango de distinguido de acuerdo con la tabla ad hoc, elaborada para esta evaluación

3.3. Resultados Relación entre Dominio Conceptual del Docente y Calidad de su Praxis Didáctica

Sobre la base de los datos anteriormente presentados, se puede establecer que de acuerdo a las condiciones en las que fue aplicado este instrumento, la correlación de Pearson con un nivel de significancia de 0,05, no existe relación entre el Dominio Conceptual del docente y la Calidad de su Praxis Didáctica, Por tanto, se acepta la Hipótesis Nula y se rechaza la Hipótesis de investigación

4. CONCLUSIONES

Respecto al Dominio Conceptual que dicen poseer los docentes acerca de los lineamientos para la praxis didáctica presentes en el diseño curricular de Educación Inicial, planteado en el objetivo 1, se puede señalar que la muestra encuestada presenta un Dominio Conceptual poco suficiente acerca de los lineamientos sobre didáctica, presentes en el Diseño Curricular de Educación Inicial

En atención al objetivo específico referente a la autoevaluación que los docentes le asignan a la Calidad de su Praxis Didáctica, se deduce que estos, se auto valoran de manera positiva en la mayoría de los indicadores referidos a la praxis didáctica, sin embargo, es importante señalar que no siempre se calificaron con la máxima puntuación (3), los docentes reconocen libremente que muchos de los indicadores lo ejecutan algunas veces o nunca. Tal y como puede observarse en los aspectos relacionados con la mediación de los aprendizajes y la integración escuela- familia- comunidad, donde se observa cierta debilidad en su autovaloración

En cuanto al objetivo planteado acerca de la relación entre el Dominio Conceptual y la calidad de la praxis didáctica del docente, destaca el hecho de que el Dominio Conceptual que expresaron los docentes no está relacionado con la autoevaluación que estos le asignan a su praxis didáctica. En este caso, puede inferirse que la relación que se pretendía comprobar en este estudio piloto resulto nula, sin embargo, esto no significa que no exista.

Limitaciones: entre las limitaciones que emergen e este estudio piloto tenemos: el tamaño de la muestra, la ausencia de registros de observaciones, la deseabilidad social, inclusión de otras variables

Y para finalizar, las proyección de este estudio, se tiene previsto perfeccionar el instrumento de recolección de datos, con el fin de profundizar y ampliar los indicadores acerca de la calidad en Educación Infantil, así como la selección de una muestra mucho más representativa, conformada por docentes, directivos, padres y representantes de centros preescolares urbanos y rurales.

5. REFERENCIAS

AUSUBEL, D., NOVAK, J. y HANESIAN, H. (2006): *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

BLOOM, B. (1998): *Taxonomía de los objetivos de la Educación. La clasificación de las metas educacionales*. Argentina: Ateneo.

BUENDÍA, L., COLÁS, M. y HERNÁNDEZ, F. (1998): *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw- Hill.

CANTÓN, I. (2005): *Escuelas diferentes y planes de calidad*. (Documento en línea) Disponible en: <http://www.ugr.es/uservimeco/biblioteca/orgeduc/escuelas%20diferentes.doc>

CASTRO, E. (2007): Entrevista publicada en. *Perspectiva* N° 21/2007.P. 15-27

DÍAZ, V. (2006): *Construcción del saber Pedagógico*. Caracas: FONDEIN.

ELLIOT, J. (2000): *La Investigación Acción en la Educación*. España: Morata.

FALCÓN de O., J. (2003): *La Enseñanza de la lectura en Venezuela: de la Escuela nueva al constructivismo y análisis de texto*. Caracas: UPEL.

FIGUEROA, N. (2006): *Neodidáctica: Proceso de Formación del Docente Sustentado sobre su Dinámica Cognitiva*. Maracay: Trabajo de Ascenso Académico Presentado como Requisito para la Categoría Asociado.

GAGNÉ, R. y BRIGGS, L. (2001): *La planificación de la enseñanza. Sus principios*. México: Trillas

GIL, P., CONTRERAS O y GÓMEZ, I. (2006): *La educación infantil según el color del cristal con el que se mire: una investigación en el marco de la innovación de la educación superior europea*. Paradigma [online]. dic. 2006, vol.27, no.2 [citado 11 Septiembre 2007], p.109-144. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200007&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1011-2251.

GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1995): *Comprender y Transformar la Enseñanza*. (4ta edición), Madrid: Morata.

GRUNDY, S. (1987): *Producto o Praxis del Currículum*. (3era edición) , Madrid: Morata

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., y BAPTISTA, P. (1991): *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw- Hill.

HURTADO, I. y TORO, J. (1998): *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambios*. Valencia, Venezuela: Epísteme consultores asociados.

LEPELEY, M. (2005): *Gestión y Calidad en educación. Un modelo de evaluación*. México: Mc Graw Hill.

LERA, M. (2007): *Calidad de la educación infantil: instrumentos de evaluación*. Universidad de Sevilla. Disponible en: www.oei.es/inicial/articulos/formacion_profesional_infantil.pdf-revista de educación, 343, mayo- agosto 2007, pp 301-323 dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2309659 - 11k.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES, (2005): *Educación Inicial Bases Curriculares*. Caracas, Autor.

PALELLA S. y MARTÍNS, F. (2004): *Metodología de la investigación cuantitativa*, Caracas: Fedupel.

Organización de los Estados Americanos OEA, Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral CIDI (2007) *Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia*. Cartagena de Indias, Colombia

PERALTA, M. y SALAZAR, R. (2000): *Calidad y modalidades alternativas en educación inicial*. La Paz, Bolivia: Cerid /Mayzal.

PESTANA, N. (2004): *La Teoría Práctica del Profesor, punto de partida para la Orientación Pedagógica en la Formación Docente*. Disponible en: <http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere/> revista educere año 8, n°26, julio- agosto- septiembre 2004.

RÍOS, P. (1998): *Marco de referencia del curriculum en la perspectiva del desarrollo del niño menor de 6 años, (papel de trabajo)*. Caracas: autor.

RÍOS, P. (2006): *Psicología. La Aventura de conocernos*. Caracas: UPEL.

SIMONSTEIN, S. (2007, enero): *Tendencias Mundiales en el Ámbito de la Educación Infantil*. Conferencia presentada en el Primer Curso Internacional Repensando la Educación Infantil para América Latina, Santiago de Chile.

SOLÉ, I. y COLL, C. (1999): *Los profesores y la concepción constructivista. El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó

STENHOUSE, L. (1998): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

UNESCO (2000): *La Educación Básica para Todos: Cumplir con los Compromisos del Foro Mundial de Dakar*. [Documento en línea]. Ponencia presentada para el seguimiento del Foro Mundial de Dakar. Disponible: [Http://www.UNESCO.org.uy/educación/index.html](http://www.UNESCO.org.uy/educación/index.html) [consulta: 2006 octubre 15].

VALERA R. (1996): *Manual de estadística básica*. Caracas: Autor.

YUS, R. (1997): *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya.

ZAMBRANO, A. (2006). Las ciencias de la educación y didáctica: Hermenéutica de una relación culturalmente específica. (Documento en línea). Disponible: <http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere/>. (Consulta: 2007 abril 17).

ZABALZA, M. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea

LA FORMACIÓN DOCENTE EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE ESCUELAS INCLUSIVAS DE CALIDAD BAJO UN ENFOQUE DE ATENCION A LA DIVERSIDAD

Autora: Belén Osorio

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas

beleme@gmail.com

Área Temática: Prospectiva en Educación

RESUMEN

La presente investigación, tuvo como objetivo general determinar la calidad y pertinencia de la formación docente en Dificultades de Aprendizaje de la UPEL-IPC, hacia el desarrollo de escuelas inclusivas bajo un enfoque de calidad para la atención a la diversidad. El tipo y diseño de la investigación se ubicó en el paradigma cualitativo. Los informantes fueron seleccionados de manera intencional. Las técnicas que se utilizaron para la recolección de la información, fueron la técnica de grupo focal y el análisis de contenido y los instrumentos, un guión de preguntas abiertas y fichas de análisis. La validez del instrumento se obtuvo a través de la credibilidad de la muestra de informantes. El análisis de los resultados de este estudio, se efectuó a través, del análisis cualitativo de la información recolectada con el propósito de establecer como conclusión que las competencias de la formación del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje de la UPEL-IPC no son pertinentes hacia el desarrollo de escuelas inclusivas bajo un enfoque de calidad para la atención a la diversidad.

Frente a los numerosos retos del mundo, la educación ha sido un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad, equidad y justicia social.

Mejorar la calidad de la educación es una demanda permanente en la mayoría de los países del mundo.

Meléndez (2006) y Giné (2001) especifican que, un sistema educativo abierto a la diversidad está llamado a ofrecer diferentes niveles y formas de apoyo educativo para aquellos alumnos que por razones de índole cultural o personal, no logran proseguir como se espera.

Una educación de calidad, debe estar acorde con las necesidades y exigencias sociales del país, y por ende debe ser dinámica y adaptable como la sociedad misma y en base a ellas deben plantearse los objetivos educacionales.

Venezuela, no escapa de esta realidad y está inmersa dentro de lo proyectado a nivel mundial sobre educación de calidad, la cual se encuentra enmarcada en los principios de eficacia, eficiencia, igualdad, equidad y justicia social.

Unos de los principales actores para el desarrollo de la educación venezolana de calidad, es el docente, el cual debe estar preparado, capacitado, orientado para cumplir y hacer cumplir la misión que tiene la educación dentro de cada sociedad.

El sistema educativo venezolano se organiza en niveles y modalidades; y dentro de las modalidades se encuentra la Educación Especial, la cual se inscribe en los mismos principios y fines de la educación venezolana. Representa una opción educativa para la población caracteriza con necesidades especiales y/o con discapacidades.

Uno de los principales actores del hecho educativo dentro de esta modalidad es el docente especialista, el cual debe estar debidamente preparado, motivado, capacitado y formado, es decir, poseer las competencias necesarias para brindar esa atención educativa integral de calidad a la población que se encuentra inmersa dentro de esta modalidad, la cual debe ser brindada acorde con las necesidades, intereses, potencialidades, habilidades y destrezas de los educandos, para lograr incluirse en todos los ámbitos de la vida humana, en igualdad de condiciones y oportunidades.

Una de las principales instituciones educativas formadoras de docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje ha sido la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. (UPEL-IPC)

El docente especialista en Dificultades de Aprendizaje es uno de los principales actores involucrados en el desarrollo de escuelas inclusivas de calidad, donde tengan acceso los niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales y/o con discapacidad a contextos escolares regulares sin ningún tipo de discriminación.

Por lo antes planteado esta investigación se enmarcó en dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles serán las competencias profesionales de la formación de los docentes de la especialidad Dificultades de Aprendizaje de la UPEL-IPC para el desarrollo de escuelas inclusivas bajo un enfoque de atención a la diversidad? ¿Cuáles serán las competencias profesionales que no se han incluido en la formación del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje de la UPEL-IPC para el desarrollo de escuelas inclusivas de calidad bajo un enfoque de atención a la diversidad?, ¿Cuáles serán los indicadores de escuelas inclusivas de calidad que tendrán pertinencia con las competencias de formación del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje de la UPEL-IPC bajo un enfoque de atención a la diversidad? ¿Las competencias profesionales que poseen los docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje egresados de la UPEL-IPC se adecuan con la filosofía de las escuelas inclusivas de calidad?

Esta investigación se planteó como objetivo general: determinar la calidad y pertinencia de la formación docente en Dificultades de Aprendizaje de la UPEL-IPC, hacia el desarrollo de escuelas inclusivas bajo un enfoque de calidad para la atención a la diversidad. Y como objetivos específicos: (a) conocer las competencias de la formación del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje de la UPEL-IPC, hacia el desarrollo de escuelas inclusivas bajo un enfoque de calidad para la atención a la diversidad; (b) comparar los indicadores de calidad presentes en las escuelas inclusivas con las competencias adquiridas del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje de la UPEL-IPC, hacia el desarrollo de escuelas inclusivas bajo un enfoque de calidad para la atención a la diversidad y (c) proponer acciones formativas para el desarrollo de competencias en la formación del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje de la UPEL-IPC, hacia el desarrollo de escuelas inclusivas bajo un enfoque de calidad para la atención a la diversidad.

El estudio se centró en un estudio de carácter cualitativo. Los sujetos informantes de la investigación fueron siete (7) docentes adscritos al Programa Dificultades de Aprendizaje dependientes del Departamento de Educación Especial de la UPEL-IPC. Las técnicas que se utilizaron para la investigación fueron el grupo focal y el análisis de contenido. Los instrumentos fueron guión de preguntas y las fichas de análisis. La validez de los instrumentos diseñados se obtuvo a través de la credibilidad de la muestra de informantes.

El análisis de la información se realizó por cada uno de los objetivos planteados en la investigación. Para darle respuesta al primer objetivo, se categorizó la información dada por

los informantes, obtuviéndose siete (7) categorías y se proponen competencias para ser incorporadas dentro de la formación de estos profesionales. (Ver Cuadro 1)

Cuadro 1: Categoría y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías	Competencias requeridas
Formación en una especialidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Formación excluyente y segregadora • Carencia en la formación de aspectos relacionados con la Educación Inicial y Educación Básica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción de la educación inclusiva y atención a la diversidad. • Estrategias concebidas en los principios de Inclusividad y Diversidad • Principios de justicia, equidad y participación social. • Promoción de la acción social de la inclusión, desde la escuela como escenario de atención a la diversidad. • Diseño de proyectos de inclusión a nivel institucional y comunitario. • Desarrolla estrategias de acción educativa como sistema de apoyo para la atención de las diferentes discapacidades. • Formación docente permanente sobre los cambios e innovaciones que favorecen la acción educativa.
Modalidad de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de la inclusividad desde las diferentes discapacidades • Carencia de una atención educativa inclusiva 	
Estrategias abordaje pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia en el continuo del desarrollo humano. • Atención centrada en aspectos escolares. • Atención individualizada 	
Políticas educativas para la inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia en el conocimiento y utilidad de las políticas. 	
Aspectos didácticos de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Formación desvinculada del desarrollo integral del ser humano. • Trabajo individualizado y discriminatorio. 	
Aspectos organizativos de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia elementos teórico-prácticos hacia la organización escolar que respondan a la cultura y práctica inclusiva. 	

Al efectuar el análisis de contenido en cuanto los indicadores presentes en las escuelas inclusivas con las competencias de formación de los docentes especialista en Dificultades de Aprendizaje, se puede analizar que son muy pocas las competencias de formación que tienen relación con los indicadores de escuelas inclusivas, tal como se puede apreciar en el cuadro 2.

Cuadro 2: Competencias de formación pertinente y no pertinente con los indicadores de calidad presentes en las escuelas inclusivas.

Competencias Formación Docente presentes	Competencias Formación Docente no presentes
✓ Asume una concepción sobre el ser humano único, holístico, autónomo, conciente de si mismo y del otro, con potencial integral de aprendizaje y sociocultural.	✓ Propicia la creación de una comunidad escolar inclusiva
✓ Aplica estrategias que contribuyan a la integración social de las personas con NEE	✓ Transmite valores inclusivos con todo el personal de la escuela
✓ Integra su acción docente en la labor interdisciplinaria del equipo de profesionales que atienden a los educandos con NEE en las unidades operativas del área y en institutos no convencionales	✓ Valora las diferencias entre el alumnado para potenciar el aprendizaje de todos los alumnos
✓ Aplica los procesos de evaluación ajustándose a los principios, metodologías, técnicas e instrumentos utilizados en la evaluación del educando NEE.	✓ Concibe la diversidad como parte indisoluble del ser humano.
✓ Diseña, aplica y evalúa planes de acción educativa especializados que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje en las personas con NEE.	✓ Promueve la diversidad como un recurso para apoyar el aprendizaje de todos los alumnos.
✓ Diseña y aplica planes de evaluación pedagógica ajustados a las características de las personas con NEE.	✓ Propicia el uso de los sistemas de apoyo como un derecho de todos los alumnos para alcanzar sus logros académicos.

El tercer objetivo de la investigación se enmarcó en proponer acciones formativas para optimizar las competencias en la formación del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje de la UPEL-IPC, hacia el desarrollo de escuelas inclusivas bajo un enfoque de calidad para la atención a la diversidad. Entre ella se tienen: (a) Conocer y promover los diferentes sistemas de apoyo; (b) Diseña cursos sobre el conocimiento de los diseños curriculares de la Educación Inicial y Educación Básica, (c) Realizar eventos científicos con especialista conocedores del paradigma de la Educación Inclusiva y atención a la diversidad y sean modelos de formación docente, (e) Establecer reuniones con el MPPPE para aclarar las políticas de Estado en cuanto a la inclusión escolar y (f) Diseñar cursos para conocer el paradigma de la Educación Inclusiva y la atención a la diversidad.

Las informantes que participaron en la investigación, sugirieron algunos indicadores para optimizar las competencias en la formación del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje, tales como: (a) conocedor del ser humano y sus necesidades; (b) autoreflexión del trabajo docente, de si mismo, su realidad social, propia práctica y hacia su comunidad; (c) transformar la realidad; (d) capaz de asumir riesgos e investigar lo desconocido; (e) investigador para enriquecer la práctica diaria; (f) activo o proactivo ante la realidad social;

(g) habilidades para mediar el aprendizaje; (h) la diversidad como parte indisoluble del ser humano; (i) reconocer al otro; (j) promover el trabajo cooperativo; (k) conocimiento sobre el desarrollo humano; y (l) sensible y participe de los cambios sociales.

Los datos presentados, desde una visión cualitativa, permiten de una manera discreta, aproximarse a un conjunto de conclusiones y discusiones que permiten presentar inferencias o hacer deducciones al respecto. Entre ellas se tienen que los estudiantes de Dificultades de Aprendizaje tienen pocas competencias de formación hacia el desarrollo de escuelas inclusivas bajo un enfoque de atención a la diversidad por tener una formación hiperespecializada, atención educativa centrada solo en niños que presentan dificultades de aprendizaje, dejando de lado otras necesidades y/o discapacidades; estrategias centradas en el abordaje pedagógica de las áreas académicas. Por esto, se hace necesario realizar reajustes y/o elaborar competencias de formación hacia el desarrollo de escuelas inclusivas de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

GINÉ, C. (2001): Inclusión y sistema educativo. Ponencia presentada en el *III Congreso “La atención a la diversidad en el sistema educativo”*, Universidad de Salamanca, Salamanca.

MELÉNDEZ, L: (2006). El Docente de apoyo educativo de cara a las políticas de inclusión social en América Latina. *III Congreso Internacional de Discapacidad, Medellín, Colombia.*

EL AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES VENEZOLANOS DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN

Autora: Tineo Deffitt, Evelina

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez"

evetineod@cantv.net

Área Temática: Prospectiva en Educación

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo describir el autoconcepto global y las dimensiones de popularidad, bienestar y satisfacción personal, ansiedad, estatus intelectual, imagen corporal y comportamiento, de estudiantes de la carrera de Educación, de acuerdo con la adaptación de la Escala de Autoconcepto de Piers y Harris (versión Casullo, 1988). Es una investigación de campo, descriptiva. La muestra estuvo constituida por 155 estudiantes de dos universidades del área metropolitana de Caracas, Venezuela. Para el análisis de los resultados se emplearon las medidas estadísticas de tendencia central, el ANOVA y el coeficiente de variación de Pearson. Para estimar la validez de la escala adaptada se tomaron en cuenta la validez de contenido, realizada por juicio de expertos; la confiabilidad, calculada a través de la prueba Alfa de Cronbach; y la validez de constructo, mediante la aplicación del análisis factorial. Los resultados indican tendencias sobre un adecuado autoconcepto de estos estudiantes, aspecto fundamental en la formación profesional de los mismos y en la promoción de la valoración social de la profesión docente.

Palabras clave: autoconcepto, escala de autoconcepto, estudiantes de Educación

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Autoconcepto y Educación

El autoconcepto constituye un fenómeno complejo, de gran relevancia en el desarrollo personal y social de las personas, y que se expresa en una condición multidimensional. Enmarcada en este contexto, Cardenal (1999) sostiene que el autoconcepto se compone de múltiples facetas, consistiendo en una organización jerarquizada de un conjunto de percepciones y valoraciones que abarcan los más variados aspectos, en lo que atañe a la manera según la cual la persona percibe, o valora, diferentes aspectos de su personalidad. Por su parte, Naranjo (2006) plantea que el autoconcepto es un sistema complejo e incluye desde la imagen corporal hasta los pensamientos, sentimientos, actitudes, valores y aspiraciones de la persona. Es además un fenómeno social, por cuanto su reafirmación o transformación se basa, en gran medida, en las relaciones sociales. En resumen, el autoconcepto es un fenómeno multidimensional que surge y se desarrolla en el seno de las relaciones sociales, con importantes implicaciones para la conformación de la personalidad de un individuo y para su desenvolvimiento social.

Naranjo (2006) sostiene que las personas que presentan un autoconcepto positivo tienen una mayor capacidad para actuar en forma independiente, para tomar decisiones, asumir responsabilidades, enfrentar retos. Muestran además, una mayor tolerancia a la frustración y, en general, cualidades que les permitan afrontar de mejor manera las contradicciones y los fracasos. Esto indica que el autoconcepto tiene una gran influencia, tanto en el control emocional como en la dirección de la conducta de la persona. De acuerdo con lo anterior, el ambiente familiar y escolar donde se desenvuelve el niño y el adolescente tiene vital importancia para el adecuado desarrollo del autoconcepto.

Los estudios de Medina (1995) y de Dorr (2005) reflejan, además, la importancia de la procedencia social en la configuración general del autoconcepto, en particular porque tal procedencia implica diferencias en la calidad de la educación y, por ende, en el desenvolvimiento escolar de los estudiantes. Cabe tomar en cuenta que si las limitaciones económicas se asocian con la precariedad de las condiciones escolares, el riesgo de un inadecuado autoconcepto se eleva de manera significativa. Esta situación es altamente preocupante si se considera que en América Latina existen grandes porcentajes poblacionales de limitadas condiciones socioeconómicas. De allí se desprende la significación de la figura del docente en favorecer el desarrollo personal y social de sus estudiantes, es de destacar entonces, la importancia del autoconcepto de los docentes.

Según Güemes García (2003) en el quehacer docente aparecen entrecruzados elementos de carácter psicológico y sociocultural que influyen en la definición y delimitación psicosocial y profesional cotidiana de los educadores, y por ende, en su desempeño. Es decir, el ejercicio de la profesión docente está influido por elementos de orden psicológico y sociocultural, inherentes a sus actores, los maestros. Barrios (1994) plantea que una de las funciones más importantes del educador es la promoción del desarrollo social y emocional de sus alumnos y alumnas, por lo que es un trabajo de alto involucramiento emocional, de un continuo proceso de toma de decisiones. El logro de tales cualidades requiere de un adecuado concepto de sí mismo, del desarrollo de su identidad personal, la autoestima, la autonomía, acota Ramia (2002).

La escuela cumple un papel fundamental en la formación y cambio del autoconcepto de los estudiantes, según Naranjo (2006), ya que al interactuar con éstos durante gran parte del día, los maestros ocupan una posición estratégica para ejercer algún impacto en la formación y modificación del concepto que pueden tener de sí mismos los estudiantes, e influir de manera significativa en su rendimiento escolar, en el aprovechamiento de las experiencias vitales y, en síntesis, en el desarrollo y estructuración de la personalidad. A su vez, la habilidad del personal docente para fortalecer el autoconcepto de los estudiantes está en función de las opiniones que los miembros de ese personal tienen acerca de sí mismos. En correspondencia con lo anterior Villarroel (2001) sostiene que una clave primaria para construir la autoestima de los niños es considerar cómo se sienten los profesores acerca de sí mismos, dado que los docentes con baja autoestima tienden a ser más punitivos con los alumnos, a tener menos paciencia en el proceso de instrucción, a mostrar menos empatía con los estudiantes que presentan dificultades y a comprometerse menos en solucionar efectivamente sus problemas. Lo anterior denota la importancia del autoconcepto de los docentes, en particular si se toma en cuenta la procedencia social de éstos. En tal sentido, es importante considerar las características de la población estudiantil que ingresa a la carrera de Educación.

1.2. Los estudiantes de Educación en Venezuela

Tradicionalmente se ha asociado la profesión docente y al estudiante de la misma a limitadas condiciones socioeconómicas. Govea (1990) reseña que durante el siglo diecinueve y avanzado el siglo veinte, la carrera docente estaba asociada a un pobre concepto de la profesión. Barrios (1994) sostiene que existe una pérdida del prestigio de la carrera docente como opción de formación profesional, que obedece, entre otras posibles causas, a la

desvalorización de la imagen del educador en nuestro contexto social. Esto ha dado pie para el desarrollo de investigaciones sobre los estudiantes de la carrera de Educación. Uno de los más destacados es el de Cortázar (1993) para quien la profesión docente históricamente ha sido desvalorizada, en contraposición a otras carreras que se han privilegiado socialmente. Según los resultados de su estudio, los estudiantes de la carrera docente provienen mayoritariamente de los sectores menos favorecidos de la población y presentan los rendimientos más bajos en términos de sus calificaciones de bachillerato y en las pruebas de aptitud académica aplicadas por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU).

En la misma línea de investigación, Páyer (1992) exploró las características socio académicas de los y las estudiantes que ingresan a las carreras de Comunicación Social, Medicina y Educación, de la Universidad Central de Venezuela (UCV), concluyendo que los estudiantes de Comunicación Social y Medicina tienen un perfil socioacadémico de mayor nivel - los indicadores son los mismos del estudio de Cortázar - que los asignados a Educación.

Una investigación realizada en España por Giró (2002) sobre las características de la realidad sociocultural de los estudiantes de Magisterio de la Universidad de La Rioja, arrojó resultados similares a los trabajos realizados en Venezuela. Este estudio concluyó que el origen social de los estudiantes de Magisterio, es el perteneciente a los estratos bajos de las clases medias, así como pequeños sectores de la clase obrera, sin apenas representación de las categorías profesionales de las clases media-alta y alta.

Un estudio realizado por Bartolucci (1998) de una muestra de estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) refleja la limitada preferencia de la carrera de Educación por los sectores socioeconómicos más altos, reiterando la procedencia de los estudiantes de esta carrera de ambientes menos favorecidos desde el punto de vista socioeconómico, como lo han establecido las investigaciones anteriores.

También en Venezuela se ha abordado la caracterización de los estudiantes de Educación en cuanto a su cuadro personal y familiar, en un estudio realizado por Esté y Almedo (2002), quienes llegaron a la conclusión de que en el imaginario popular la carrera de Educación está vinculada a una cultura diversa, a otros valores, a las aspiraciones de grupos sociales pobres, que se ven en ella, se identifican en ella independientemente de sus perspectivas económicas; y que un prestigio amarrado a este cuadro, con valores, saberes y aprendizajes que no siempre coinciden con la cultura industrial predominante y sus

proposiciones y demandas, se revertiría hacia su propia autoconciencia, hacia la propia imagen de sí, de poca dignidad, de resentimiento, según este estudio.

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1. Planteamiento del problema

Los trabajos reseñados describen a los estudiantes de la carrera de Educación en general, como provenientes de los estratos sociales con menos recursos económicos, aspecto que se ha asociado con un inadecuado autoconcepto. Diferentes autores han señalado la importancia de la figura del docente en el desarrollo personal, social y académico de sus alumnos (Villarroel, 2002; Naranjo, 2006); desde esta perspectiva, es necesario estudiar el autoconcepto de los estudiantes de la carrera de Educación, a objeto de estimar las perspectivas de su formación profesional. Cabe indicar que a pesar de las generalizadas apreciaciones sobre el bajo autoconcepto de estos estudiantes, existen pocas investigaciones que abordan esta temática. Destaca el trabajo de Ramia (2000) quien intenta caracterizar el autoconcepto de estudiantes de la Escuela de Educación de la U.C.V. a través del inventario de Coopersmith, y asociándolo con el rendimiento académico de los mismos. La autora concluye en que los estudiantes poseen un adecuado autoconcepto que no se asocia significativamente con el rendimiento académico.

Dada la existencia de pocos trabajos sobre el autoconcepto de los estudiantes de Educación, y de un estudio que emplea el Inventario de Coopersmith como instrumento para evaluar el mismo (Ramia, 2002), el presente trabajo tiene como finalidad describir el autoconcepto global y sus dimensiones en estudiantes de Educación, a través de la aplicación de la Escala del autoconcepto de Piers y Harris (versión M.M. Casullo, 1988, citado por Martorelli, Pechón y Mustaca; 1998). Tal información pudiera contribuir a generar medidas de atención al estudiantado durante la formación profesional y a elevar la valoración social de la profesión.

2.2. Objetivos de la investigación

- Describir el autoconcepto global y las dimensiones de popularidad, bienestar y satisfacción personal, ansiedad, estatus intelectual, imagen corporal y

comportamiento, de estudiantes de la carrera de Educación, de acuerdo con la adaptación de la Escala de Autoconcepto de Piers y Harris (versión Casullo, 1988).

- Adaptar la Escala de Autoconcepto de Piers y Harris (versión Casullo, 1988) a estudiantes venezolanos de la carrera de Educación.

2.3. Tipo de investigación

El presente trabajo consiste en una investigación de campo, dado su primer objetivo, en tanto los datos se recogen en forma directa de la realidad (UPEL, 1998) con el propósito de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza, factores constituyentes, entre otros. También es una investigación descriptiva, (Bauce, 2000) en tanto permite describir y analizar sistemáticamente las características homogéneas del fenómeno estudiado, en este caso, del autoconcepto de estudiantes de la carrera de Educación, de quienes directamente se tomaron los datos en estudio.

2.4. Muestra

Para el desarrollo de la investigación se empleó una muestra no probabilística e incidental, la cual se basa en estimar la generalidad de los supuestos que sustentan la distribución de las variables en la población, en tal sentido, las muestras no son representativas desde el punto de vista estadístico, sino más bien casuales o informales. La selección fue intencional; esto es, corresponde a un muestreo no aleatorio intencional o de juicio. En total participaron 155 estudiantes, 22 de la UNIMET, 42 de la UPEL Miranda y 91 de la UPEL Caracas.

2.5. Instrumentos para la recolección de la información

Para la presente investigación se realizó una adaptación de la Escala de Autoconcepto de Piers y Harris, versión de M.M. Casullo (1988, citado por Martorelli, Pechón y Mustaca; 1998). Se mantiene la estructura de la Escala, con algunos ajustes en la redacción de los ítems para su mejor correspondencia con las características etarias de la población y el medio universitario, la cual fue validada por juicio de expertos.

2.6. Resultados

A objeto de describir las características de los estudiantes participantes en el estudio se identificaron algunos datos demográficos como edad y género, y como dato académico, el semestre que cursan. La edad promedio es de 22 años y el semestre que cursan es el tercero. Como en la mayor parte de los trabajos sobre estudiantes de la carrera de Educación, es

predominante el género femenino (71% de participantes), en relación con el género masculino (29%). En cuanto a la edad, la mínima fue 16 y la máxima 50, y en referencia al semestre que cursan se ubican entre el primero y el séptimo de la carrera. En general se observa una tendencia en los resultados hacia una menor edad en las mujeres y un mayor avance de la carrera en relación con la edad, al contrastarles con los hombres, que en promedio muestran una mayor edad que las mujeres y un avance menor de la carrera.

El puntaje promedio para las respuestas del grupo total a la Escala adaptada corresponde a 110.97, con una desviación típica de 12.32. Al discriminar los resultados por género, las mujeres obtienen una media de 109.70, con una desviación típica de 11.74; mientras que los hombres alcanzan una media de 114.08, con una desviación típica de 13.27. Para el contraste entre los puntajes promedios obtenidos entre hombres y mujeres se empleó el ANOVA, prueba estadística para comparar la media de dos grupos. Se obtuvo una diferencia a favor de los hombres, con una F de 4.13, correspondiente a una significación de 0.04% y con 1 gl.

En general los valores obtenidos indican una tendencia hacia un autoconcepto global alto o adecuado en los y las estudiantes de Educación participantes en este estudio, con una diferencia que favorece a los hombres. El Gráfico N° 1 muestra el contraste entre los puntajes medios del autoconcepto global de estudiantes venezolanos de Educación, discriminados según el género.

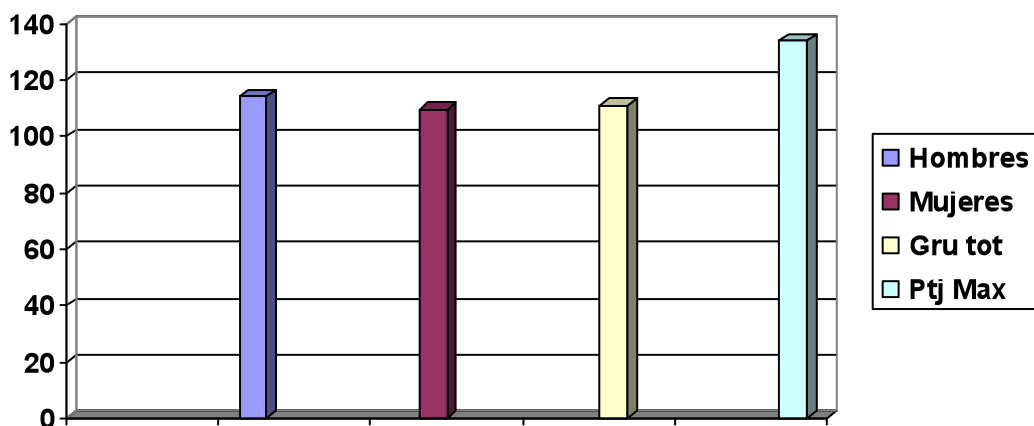


Gráfico N° 1. Contraste entre puntajes medios del Autoconcepto Global de estudiantes venezolanos de Educación, según el género

En relación con los puntajes promedios obtenidos por el grupo total en cada una de las dimensiones del autoconcepto, se observa una tendencia hacia altos puntajes en popularidad, bienestar y satisfacción personal, imagen corporal y comportamiento, mientras que ansiedad y estatus intelectual aparecen con menos puntaje, en el grupo en general. Al discriminar entre hombres y mujeres esta tendencia se mantiene, aunque estas últimas muestran menos puntaje en ansiedad. Según la aplicación de la ANOVA, sólo en la dimensión ansiedad resulta estadísticamente significativa la diferencia entre mujeres y hombres, a favor de estos últimos. El Gráfico N° 2 refleja el contraste entre los puntajes obtenidos entre hombres y mujeres para cada una de las dimensiones del autoconcepto.

Los resultados obtenidos en el grupo total de participantes indican en general, un bajo coeficiente de variación de Pearson, al oscilar sus valores entre el 9.81% y el 23.86%, bastante alejados del 100%, que representa una mayor variación. Esto señalaría una tendencia hacia la homogeneidad de la muestra en relación con las puntuaciones obtenidas en el autoconcepto global y cada una de las dimensiones. La que obtiene la menor dispersión es bienestar y satisfacción personal, y la de mayor dispersión, en este caso, es ansiedad, dato que concuerda con los resultados del ANOVA expuestos antes, al contrastar los puntajes promedios para cada una de las dimensiones, entre hombres y mujeres participantes en el estudio. Se observa además que las dimensiones se agrupan en las de menor dispersión, como bienestar y satisfacción personal, comportamiento y popularidad; mientras que las de mayor dispersión son ansiedad, estatus intelectual e imagen corporal.

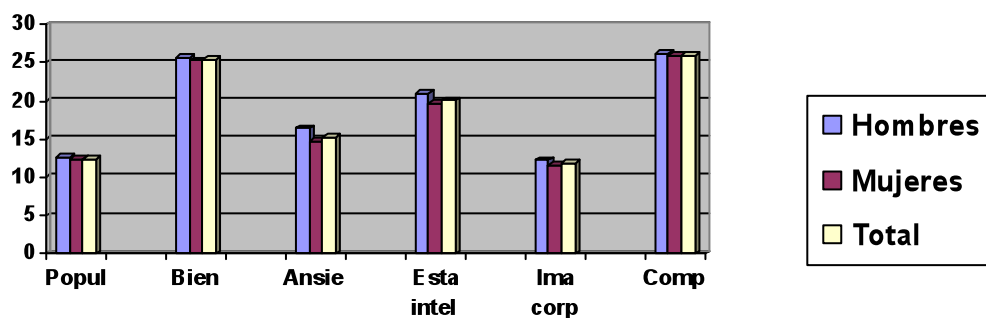


Gráfico N° 2. Contraste entre puntuaciones medias de las Dimensiones del Autoconcepto de estudiantes venezolanos de Educación, según el género

Resultados similares a los expuestos en relación con el grupo total, muestran los puntajes de los hombres participantes en el estudio. Bienestar y satisfacción personal es la dimensión de menor dispersión, y ansiedad se conserva como la de mayor dispersión. En

general los valores del coeficiente de variación son bajos, indicando la tendencia hacia la homogeneidad de la muestra. Las mujeres también muestran resultados semejantes a los reflejados en el grupo total. Se observa una baja dispersión en general de los puntajes correspondientes al autoconcepto global y a las diferentes dimensiones. La de menor dispersión sigue siendo bienestar y satisfacción personal y la de mayor dispersión ansiedad. Las mujeres reflejan una clara diferenciación en dimensiones con menor coeficiente de variación, como bienestar y satisfacción personal, popularidad y comportamiento; y dimensiones con mayor coeficiente de variación, como ansiedad imagen corporal y estatus intelectual. Esta agrupación no es tan notable en los hombres, quienes muestran coeficientes de variación menos disímiles en las distintas dimensiones, lo cual se relaciona con la mayor participación femenina en la composición de la muestra.

Para la estimación de la confiabilidad de la Escala adaptada se empleó la prueba estadística Alfa de Cronbach, y para el cálculo de la validez se aplicó el análisis factorial. Los resultados muestran un elevado coeficiente de confiabilidad para el autoconcepto global y para las distintas dimensiones del mismo, aunque los índices son menores para cada una de éstas en contraste con el obtenido por el autoconcepto global. Cabe señalar sin embargo, que en todas las dimensiones el Alfa es superior a 0.50, es decir, en ninguno de los casos es menor al límite indicado para la estimación de una alta o adecuada confiabilidad.

En relación con el análisis factorial por el método de los componentes principales, los datos indican una adecuada varianza total explicada en el caso del autoconcepto global, y una disminución de la misma en relación con las dimensiones, de entre las cuales ansiedad e imagen corporal presentan valores levemente menores a 0.5, esto es, moderados, en contraste con los de popularidad, bienestar y satisfacción personal, estatus intelectual y comportamiento, que tienen valores más altos. El valor de la varianza en 0.71 permite explicar 23 factores o componentes del constructo de autoconcepto.

2.7. Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados, el grupo de participantes en este estudio, estudiantes universitarios venezolanos de la carrera de Educación, puede caracterizarse como de un alto autoconcepto global, y en general de un alto puntaje en dimensiones como popularidad, bienestar y satisfacción personal, imagen corporal y comportamiento. Mientras, se aprecia un puntaje moderado en ansiedad y estatus intelectual que favorece a los hombres, en contraste con los puntajes obtenidos por las mujeres. Tales resultados coinciden con los de Tarazona (2005), en un estudio que abordó la autoestima de muchachos y muchachas cursantes de

estudios secundarios en Perú, y en el que aparecen con mayor puntuación los primeros. Otro aspecto a considerar es que los resultados del presente estudio no corroboran lo sostenido por Esté y Almedo (2002), acerca de los estudiantes de la carrera de Educación venezolanos, a quienes describen con una pobre imagen de sí mismos. En tal sentido, los resultados del presente trabajo indican una tendencia hacia un adecuado autoconcepto, aspecto ya señalado por Ramia (2002), tanto en su condición global como en las diferentes dimensiones que lo constituyen. Se estima, por lo tanto, es necesario el desarrollo de nuevas investigaciones que profundicen en esta materia, incluyendo muestras más amplias.

Los resultados de este estudio permiten estimar además, la validez de contenido de la Escala de Autoconcepto de Piers y Harris (versión Casullo, 1988) adaptada a estudiantes venezolanos de la carrera de Educación, dada por el juicio de expertos que participaron en su validación, en la primera etapa de la investigación. Los datos reflejan además, la consistencia interna de la adaptación de la Escala, dado que el valor del Alfa del autoconcepto global coincide con los índices de confiabilidad reportados para la prueba original, que oscilan entre 70 y 90 (L'Ecuyer, 1985). Esta adaptación a su vez mostró índices de validez de constructo acordes con los resultados obtenidos en otras investigaciones, tanto con la escala original (L'Ecuyer, 1985), como con otras adaptaciones latinoamericanas (Casullo, 1988; Gorostegui, 1992). En tal sentido se evidencia la solidez de la Escala para evaluar los aspectos referidos en el marco teórico que la sustenta, es decir, el autoconcepto global y sus diferentes dimensiones.

La diversidad de factores que surgen del análisis factorial también da sustento a la concepción de la multidimensionalidad del autoconcepto, y por ende, a su complejidad (Naranjo, 2006; Shavelson y Bolus, 1982). De allí que se estime como uno de los aportes de este estudio la elaboración de una Escala de autoconcepto aplicable a adultos, experiencia similar a la reportada por Martorelli, Pechón y Mustaca (1998).

En resumen, los resultados del presente estudio conducen a estimar un adecuado autoconcepto en los estudiantes de la carrera de Educación, aspecto fundamental en la formación profesional de los mismos y en la promoción de la valoración social de la profesión docente.

3. REFERENCIAS

BARRIOS Y., M. (1994, Mayo): *Vocación y formación de educadores: realidad y posibilidades*. Ponencia presentada en el Encuentro El docente en la sociedad venezolana. Organizado por la Fundación Polar, UCAB, Fé y Alegría y CERPE. Caracas. Venezuela

BARTOLUCCI, J. (1998): Posición social, trayectoria escolar y elección de carrera (seguimiento de una generación de estudiantes de la UNAM. 1976-1985) en *Los Estudiantes: Trabajos de historia y sociología*. Renate Marsiske (Coordinadora). Centro de Estudios sobre la Universidad. México. Plaza y Valdés Editores. Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 291-360.

BAUCE, G. (2000): *A propósito del análisis estadístico*. RFM [online]. Enero.2000, vol. 23, nº 1 [citado 17 de octubre de 2007], p.24-27. Disponible en World Wide Web: http://www2.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50798-04692000000100005&Ing=en&nrm=iso.ISSN0798-0469

CARDENAL, V. (1999): *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Ediciones Algibe

CORTÁZAR, J.M. (1993): *Los estudiantes de carreras docentes. Una aproximación a su configuración socioacadémica*. Caracas, Venezuela. Colección Estudio. Educación y Psicología. Fondo Editorial de Humanidades y Educación y Asociación de Profesores de la UCV.

DORR, A. (2005): *Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socioeconómico*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Infanto Juvenil. Universidad de Chile. Facultad de CCSS. Escuela de Postgrado. Programa de Magíster Psicología Infanto Juvenil

ESTÉ, A. y ALMEDO, G. (2002): *Evaluación del desempeño en educación superior a nivel nacional en Escuelas de Educación*. TEBAS Centro de Investigaciones Educativas. UCV. Documento en línea. Disponible www.tebas.cantv.net/propuestas/frmdesempeno.htm (Consulta: 21-02-03).

GIRÓ, J. (2002): El aprendizaje de una profesión en la universidad. Los maestros finiseculares. *Contextos Educativos*, 5, 185-214. Documento en línea disponible en <http://publicaciones.unirioja.es/ej/contextos/con05/art11.pdf> (Consultado en fecha 30-01-2005)

GOROSTEGUI, M. E. (2004): *Género y autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de E.G.B. 1992 y 2003*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Infanto Juvenil. Universidad de Chile. Facultad de CCSS. Escuela de Postgrado. Programa de Magíster Psicología Infanto Juvenil

GOVEA de C., D. (1990): *Educación Popular y Formación Docente, de la Independencia al 23 de enero de 1958. Evolución histórica de la formación docente en Venezuela*. Caracas, Venezuela. Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. Co-edición con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

GÜEMES GARCÍA, C. (2003): La identidad del maestro de Educación Normal. Entre representaciones e imaginarios sociales. En *Representaciones, imaginarios e identidad: actores de la educación superior*. Juan Manuel Piña Osorio (Coordinador). Colección Educación Superior Contemporánea. Centro de Estudios sobre la Universidad. México. Plaza y Valdés Editores. Universidad Nacional Autónoma de México. Pp. 73-144.

L'ECUYER, R. (1985): *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-tau, s.a. ediciones

MARTORELLI, A.; PECHÓN, C.; y MUSTACA, A.E. (1998): Gimnasia expresiva y autoestima en pacientes con hemodiálisis crónica. *Psicología.com* [online], 2 (2), 20 párrafos. Disponible en http://www.psiquiatria.com/psicología/vol.2num2/art_2.htm [consultado en fecha 18-10-07]

MEDINA, A. (1995): Formación integral para la participación juvenil: un programa de apoyo al desarrollo de la autoestima para los jóvenes de sectores populares. *Última Década*, n° 003. Centro de investigación y difusión poblacional de Achupallas. Viña del Mar, Chile, pp. 1-12.

NARANJO, M. L. (2006): El autoconcepto positivo, un objetivo de la orientación y la educación. *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*. Enero-Abril, año/vol. 6, número 001. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. Documento en línea disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/44760116.pdf> (Consultado en fecha 12-04-07)

PÁYER, M. (1992): *Consideraciones acerca de los criterios aplicados por la OPSU para el ingreso a la educación superior. Sus efectos en tres escuelas de la Universidad Central de Venezuela*. Caracas, Venezuela. Tesis de Grado. Escuela de Educación. Fac. de Humanidades y Educación. UCV.

RAMIA, M. (2002): La autoestima en los estudiantes de la mención Educación Preescolar y Primera Etapa de Educación Básica de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. *Revista de Pedagogía*. Vol.XXIII N° 68. Escuela de Educación UCV. Caracas. Septiembre-Diciembre.

TARAZONA, D. (2005): Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de Media. Un estudio factorial según pobreza y sexo. *Revista IIPSI*. Facultad de Psicología. UNMSM. Vol. 8, nº 2, pp. 57-65.

UPEL (1998): *Manual de trabajos de grado, de especialización y maestría y tesis doctorales*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas: FEDUPEL

VILLARROEL, V. (2001): Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psykhe*. Vol.10, Nº 1, pp. 3-18.

PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO ORIENTADO A LA PREVENCIÓN DE LA DELINCUENCIA JUVENIL EN ALUMNOS DE LA II ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Autor: Rafael José, Olívar Linares

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

feloolivar@hotmail.com

Área Temática: Prospectiva en Educación

PRESENTACIÓN

La Reforma Educativa emprendida en la Educación Básica venezolana precisa de cambios organizacionales y curriculares para ser implementada en los diferentes planteles, mediante un modelo que atienda el proceso pedagógico desde la perspectiva del desarrollo social para el logro de una educación con alto nivel de calidad. Es importante resaltar que la escuela, junto con la familia constituyen un binomio para el desarrollo integral de los jóvenes, fortaleciendo la convivencia armónica con su grupo familiar y el colectivo.

Sin embargo, de manera vertiginosa se evidencia el incremento del desmembramiento familiar lo cual ha llevado a muchos jóvenes a perder el rumbo y proyectos de vida y en algunos casos sufrir el impacto de tener un hogar donde el padre abandona a sus hijos e hijas y los roles de hijos mayores cambian a hijos cuidadores y responsables de las necesidades de sus hermanos, algunos dejan de estudiar y sus madres optan por ubicarlos en cualquier tipo de trabajo, aunque les paguen poco, para ayudar al sustento de la familia y los hacen conformistas; otros jóvenes se dejan manipular por segundas personas que le ofrecen bienes materiales lo cual los van induciendo hacia actos delictivos.

Según Valdivia (2001): “Durante los últimos 50 años la familia ha venido experimentando unos cambios que le afectan profundamente su estructura, su funcionamiento y en general a los valores que vive y transmite”. (p.11).

Cabe mencionar, que los cambios ocurridos durante los últimos años en la estructura familiar, forman parte de roles protagónicos que han adquirido las mujeres en el campo laboral, fuera del ambiente familiar y disminuyendo el rol de ama de casa en algunos casos. Hay situaciones donde los hijos quedan solos y en manos de segundas personas, sin el afecto y la orientación de los padres, enfrentándose a la vida adulta de manera prematura.

Por todo lo antes expuesto, y por la necesidad de mejorar la calidad humana, social y educativa, surge la presente propuesta con un fin orientador, dirigida a padres, estudiantes y docentes con el propósito de reforzar el eje transversal trabajo, a través de actividades productivas donde participen los padres y/o representantes y alumnos quienes con el apoyo de docentes, así como la participación de expertos y especialistas faciliten la preparación y desarrollo de habilidades y destrezas que puedan brindarles beneficios económicos de manera conjunta, en forma honesta, solidaria y responsable.

Aun cuando, la intención de la propuesta no es preparar mano de obra calificada, se contribuye con ideas de formación para el trabajo a fin de que le permita al alumno y alumna satisfacer algunas necesidades básicas, y de esta manera contribuir en la disminución de actos delictivos, a través de la realización de un oficio adaptado a su entorno local.

La Propuesta de un Programa de Formación para el Trabajo Orientado a Disminuir la Delincuencia Juvenil en la Segunda Etapa de la UEBR “Tinapuey” del Municipio Santos Michelena, Estado Aragua, surge ante la necesidad de servir como vinculo entre el contexto familiar, escolar y socio-cultural para el rescate de los valores morales y formar individuos dispuesto a cumplir como ciudadanos, respetuosos de la vida y los derechos de los semejantes, que adquieran una educación integral y para la vida.

Según el Currículo Básico Nacional (1997) :

La situación de violencia que vive Venezuela y el mundo ha entronizado la cultura de la muerte. En consecuencia la escuela está obligada a rescatar la cultura de la vida fundamentada especialmente en el amor a sí mismo, a la familia, a la naturaleza, a los seres humanos y a la patria. (p.20).

Por tal razón, esta propuesta es un aporte para la orientación familiar de los jóvenes, representantes y comunidad en general, en el reconocimiento y rescate de la estructura familiar cada día mas quebrantada, por el sexo irresponsable y los compromisos a temprana edad sin tener

una orientación y un verdadero concepto de familia, sin el debido valor al trabajo, ni el respeto a la vida, se busca que baje el nivel de violencia y agresividad en la escuela y la familia y mejoren las relaciones interpersonales y sociales, desarrollen acciones que los lleven a una temprana transformación social y personal, basados en la tolerancia, honestidad, solidaridad, justicia, equidad y el respeto a los derechos humanos.

En este sentido, Jacinto (2001), manifiesta que: "...el desafío de formar para el trabajo a estos jóvenes, con el fin de mejorar sus condiciones de empleabilidad y sus posibilidades de inserción en la sociedad que tiende a excluir a amplios sectores." (p.7).

Se puede decir, que una forma de darle especial relevancia al trabajo en el contexto educativo, es incorporarlo en todas las áreas académicas y que los docentes refuercen los valores para que el alumno tome conciencia de los problemas que lo afectan a él y a su comunidad y trate de resolverlos y minimizarlos a objeto de tener una mejor calidad de vida.

Por ello surgió la necesidad de estudiar la realidad existente en la comunidad de Tinapuey para ofrecer alternativas como un aporte que contribuya a reorientar la práctica pedagógica y, a su vez, permita superar la crisis existente en dicha comunidad, a través de la formación de padres, representantes y alumnos, para que concienticen las consecuencias y desventajas de la violencia y agresividad que los lleva a delinquir.

De igual modo, es importante que se integre la familia en todas las actividades previstas en la propuesta, a fin de rescatar la esencia de la misma en cuanto al concepto fundamental de ésta, por ser la célula fundamental de la sociedad, ya que en datos emanados por la Agencia Nacional de Seguridad, citado por Asociación de Nuevos Padres (s/f), expresa que:

En el ámbito de la población penitenciaria el mayor índice de delitos es cometido cuando el sujeto proviene de hogares difuminados y que apenas el 3% proviene de hogares formados por ambos padres; el 37% conoce a la madre; el 32% a familiares y desconocen su núcleo familiar.

Dichas cifras evidencian que la solidez familiar, así como las orientaciones, consejos, apoyo moral y afectivo que un individuo perciba y tenga de su familia, le permita crecer con más seguridad y autoestima. A su vez, formará valores de amor, respeto, responsabilidad, solidaridad, apego a las normas y a las leyes para convertirse así en un individuo de bien, pues lo que se aprende en el hogar, por lo general, perdura de por vida.

Sin embargo, es preocupante observar como las familias independientemente de su estatus social han ido dejando de lado la formación integral del individuo y quizás se dedican más a suplir las necesidades de alimento, vestido, salud, y otros aspectos de índole banal por lo que han delegado en la escuela, su otrora responsabilidad como lo es la formación y orientación de valores y conductas apropiadas. Por tal razón, se debe integrar a la familia en las actividades educativas de los niños y niñas para que se restituya al núcleo familiar la responsabilidad y obligación que moral y legalmente tiene para con sus hijos.

Los cambios trascendentales por los cuales la sociedad venezolana está atravesando actualmente, genera la necesidad de reestructurar las políticas educativas, de manera que vayan a la par con dichos cambios, y permitan atacar los problemas existentes a nivel educativo. Por tales razones, el Ministerio de Educación, tras un análisis hecho al aspecto socio-cultural, determina para 1997, una política educativa centrada en la escuela como institución organizada, y propone una reforma curricular fundamentada en lo filosófico, psicológico, pedagógico y sociológico que han servido de soporte a la nueva propuesta educativa, en el que se privilegia el hecho social, orientado especialmente hacia los valores éticos y morales.

Atendiendo a lo antes expuesto, surge la presente propuesta educativa de presentar un programa de formación para el trabajo, orientado a la prevención de la delincuencia juvenil en alumnos de la II Etapa de la escuela Tinapuey.

Dicha propuesta, al igual que la propuesta educativa presentada por el Ministerio de Educación, a través del Currículo Básico Nacional (1997), también posee su fundamentación filosófica, psicológica, sociológica y pedagógica.

Desde lo filosófico, la presente propuesta se orienta en dignificar el ser, hacer, conocer y vivir juntos. El presente principio va direccionado al “ser” como el individuo capaz de identificarse consigo mismo, sus ideales y condición de vida, que quiere tener o vivir, crea la autonomía de esencia y valores. Tal principio es importante en el sistema educativo y en el desarrollo de cualquier sociedad, ya que el mismo contribuirá a una mejor convivencia. Por ello, la necesidad de vivir en una sociedad pluralista que brinde oportunidad a los individuos, donde se respeten los derechos y condiciones de vida, a fin de crear ese hombre ético, espiritual y moral, que sea capaz de asumir sus responsabilidades y buscar solución a sus problemas, ya sean personales o colectivos.

De este modo, se entiende que es fundamental la integración de la escuela, familia y comunidad, para trabajar en equipo a favor de la transformación de los problemas que en cada uno de estos estratos se presenten e inciden en la formación y desarrollo de un individuo integral. Por tal motivo, es una orientación humanista, en la cual se realza el amor, sentimiento que encierra un sinfín de valores.

Así se puede apreciar en Sánchez (2003), cuando expresa: "...la ciencia no se basta a sí misma, requiere de la formación espiritual del hombre en lo ético y moral." (p.224).

La información que proviene del área de la psicología es de vital interés en cualquiera de los niveles educativos, pues contempla los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos, bajo el enfoque constructivista.

Por lo tanto, con el advenimiento de este nuevo enfoque pedagógico se producen cambios significativos en el plano educativo, ya que como teoría del aprendizaje permite aportes de otras corrientes psicológicas como las representadas por Piaget, Vygotsky y Ausubel. Es evidente que el constructivismo, representa un cambio de paradigma con respecto al enfoque tradicional o conductista, por considerar al estudiante el protagonista central de su proceso educativo y no como un simple receptor de información y donde el docente deja de ser el único poseedor y trasmisor de conocimiento para convertirse en el mediador y facilitador de dicho proceso.

Por tal razón, el constructivismo en la base de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y al mismo no escapa la educación para el trabajo, ya que el alumno va a contribuir y a generar nuevos aprendizajes significativos en la medida que relacione lo que sabe con los nuevos conocimientos que adquiera, y al asumir una participación activa a la hora de buscar soluciones que le permitan superar los inconvenientes que se le presenten en las diversas situaciones de su vida, pues cuando el niño conoce algo, él mismo transfiere esa información y le da significado de acuerdo a la utilidad y aplicabilidad que requiera en un momento determinado.

Según el Currículo Básico Nacional (1997): "Estos planeamientos implican cambios curriculares importantes como son la incorporación de los ejes transversales, la globalización del aprendizaje, la organización del currículo con base en el desarrollo integrado." (p.9).

Todo esto, va a involucrar una educación para la vida, fortalecida en el rescate de valores, en la formación de un individuo integral, que sea portavoz y participe en los cambios sociales, que resuelva sus problemas de forma responsable, que en el proceso de transformación de su

entorno vaya de acuerdo a sus intereses y necesidades, mida las consecuencias, y no afecte la convivencia social.

Por tal razón, y con el fin de cooperar en el aspecto social, surge la presente propuesta donde se involucran los diferentes organismos, instituciones y agentes sociales, debido a lo afectada que se encuentra la comunidad objeto de estudio con los índices delictivos y a las malas relaciones de convivencia social dentro de ésta.

Desde el punto de vista pedagógico, se deben generar cambios en la estructura educativa. Las circunstancias históricas, especiales en las cuales se encuentra inmersa la educación, genera la necesidad urgente de mejorar los espacios donde se desenvuelven los niños y niñas, en busca de más seguridad y estabilidad familiar, educativa y social, donde puedan sentirse importantes, aceptados y respetados valorando en la escuela la importancia del trabajo como forma de mejorar la calidad de vida y apartarse de todo aquello que pudiera encaminarlo hacia actos delictivos.

Asimismo, se quiere brindar la oportunidad a los padres y/o representantes, docentes y alumnos de conocerse más y aceptar que son seres capaces, importantes y creativos a través de un proceso de formación y orientación ciudadana con el intercambio de experiencia y reflexiones sobre los problemas que afectan a la comunidad.

1. METAS DEL PROGRAMA

- Fortalecer vínculos familiares.
- Promover valores morales (honestidad, autoestima, socialización, integración, solidaridad, respeto, entre otros), y sociales (responsabilidad, identidad, cooperación, ayuda mutua, entre otros).
- Fortalecer vínculos entre escuela y comunidad.

- Fomentar la educación en valores, como medio para la formación de un ciudadano honesto, responsable, sincero y activo para el trabajo.
- Fortalecer la creatividad y el desarrollo de habilidades, satisfacción de necesidades económicas de forma honesta.

2. ADMINISTRACIÓN

Para la puesta en marcha de la propuesta se tomarán en consideración los siguientes aspectos:

Corresponsabilidad

La coordinación corresponderá al personal directivo y docentes con el apoyo de la Zona Educativa, así mismo la Secretaría Sectorial de Educación (Gobernación del Estado Aragua) por organismos dependientes del Ministerio de Educación y Deportes.

La administración de los recursos materiales corresponderá a la comunidad educativa, además de la participación con su acción protagónica en cada una de las actividades que se establezcan.

Facilitadores

Para efectuar la operacionalización se requiere de un equipo interdisciplinario que se encargue de la planificación y ejecución periódica del trabajo. En ese sentido los facilitadores mediadores (docentes), serán los agentes de enlace para organizar y difundir ante la comunidad las actividades propuestas; el beneficio se extenderá a la comunidad involucrada y se aspira que sus resultados incentiven a otras comunidades, locales y regionales.

Asimismo, los especialistas en las diversas áreas de los contenidos a desarrollar, se obtendrán del apoyo que ofrezca la Casa de la Cultura, Infocentro Instituto Nacional de Capacitación Educativa (INCE), Misión Vuelvan Caras, Servicio Social Médico, Ley Orgánica de Protección del Niño y Adolescentes (LOPNA), Unidad Psicológica y Educativa (UPE), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), entre otros. En fin, se espera contar con el apoyo de orientadores, psicopedagogos, médicos, abogados y docentes especialistas materiales y recursos.

Participantes

Los principales participantes del programa son los alumnos de la II Etapa de Educación Básica y de igual modo se requiere la incorporación y participación de los padres y/o representantes, comunidad y docentes.

Tiempo de Ejecución

El proceso de sensibilización permanente requiere de aproximadamente dos (2) sesiones introductorias de tres (3) horas; para ofrecer el proceso de capacitación en el transcurso del año escolar. Aun así durante el proceso de sensibilización de los alumnos se requiere la participación de los padres y/o representantes. De igual modo se contará con un programa informativo y de talleres donde se requiere la participación de los alumnos(as), padres y/o representante; que consta de seis (6) sesiones con cuatro (4) horas, aún así, sin sumar los del proceso de sensibilización de los alumnos.

Etapa de Sensibilización: 2 sesiones de 3 horas para alumnos, padres y/o representantes +
Etapa de Incorporación: 6 sesiones 4 horas de talleres para alumnos, padres y/o representantes +
3 sesiones de 1 hora de información y evaluación de los alumnos y de los representantes.

Evaluación General del Proceso

El proceso de evaluación se llevará a cabo a través de la autoevaluación, coevaluación, de manera precisa y anónima, si así lo requiere o lo sugirieran los participantes. Para que la comunidad evalúe a la escuela a mediados del año escolar y al final de año de acuerdo con el dominio de las competencias y los productos acabados.

Factibilidad de la Propuesta

El programa que se propone es factible, por cuanto responde a una necesidad de tipo social, educativo y pedagógico, ya que la formación que se adquiere va complementada en valores en la escuela y en el hogar, para ello se involucra a los padres y/o representantes y así como se requiera sea la educación mancomunada, escuela, comunidad, familia y servicio social.

Permite la adquisición de actitudes, normas y desarrollo de habilidades a los alumnos(as), y orientar a los padres en cuanto a las relaciones familiares y responsabilidades para con sus hijos, a fin de que se comprometan e involucren en el proceso educativo de éstos.

Otro aspecto que garantiza la factibilidad es la participación e integración de la salud, educación, formación familiar y educación para el trabajo.

Legalmente la ejecución de esta propuesta se encuentra sustentada en una amplia normativa legal, entre ellos la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (artículo 102), en los principios de la Ley Orgánica de Educación (artículo 7, 21, 108) y en la Ley Orgánica de Protección al Niño y Adolescentes (LOPNA) (artículos 26, 27, 30 y 58) y otros principios que sustentan la presente propuesta. Socialmente, el modelo responde a una necesidad sentida en el contexto comunitario que circunda la institución, dando cabida a la propuesta de un Programa de Formación para el Trabajo Orientado a Prevenir la Delincuencia Juvenil en los Alumnos de la II Etapa de Educación Básica de UEBR “Tinapuey”.

En tanto que, la escuela es el lugar que brinda las mejores herramientas para la transformación social, y dentro de ésta se hace necesario la participación de los padres y/o representantes – alumnos(as) y con el apoyo de los docentes, por ser ellos, actores sociales quienes puedan lograr los cambios a través de las orientaciones, donde se ofrecen asesorías e informaciones por medio de charlas y talleres a los padres y/o representantes, para que apoyen el programa o la propuesta y cumplan con corregir y cuidar el desarrollo integral del estudiante. Para el logro de los objetivos propuestos, los jóvenes participarán en actividades técnicas que le van a permitir mejorar su calidad de vida, un amplio valor hacia el trabajo y redefinir su futuro.

En cuanto al funcionamiento propiamente dicho, al inicio se pueden gestionar contribuciones a través de las entidades gubernamentales o del sector privado, debido a que en lo sucesivo con una adecuada administración se puede autogestionar y lograr que la escuela sea productiva, al poner en práctica la formación recibida, y ofrecer al público en general los servicios y productos que se obtengan. Y posteriormente, en la medida que se avance, se puede promocionar otros talleres o cursos a los alumnos y alumnas y comunidad en general a objeto de mejorar la formación y producir sus propios recursos.

Los materiales y recursos se solicitarán a la Alcaldía, Gobernación del Estado, a las empresas cercanas a la institución y otras organizaciones que puedan aportar el material necesario para la organización y ejecución del programa. Todo esto será al inicio del programa, debido a que en lo sucesivo se recolectarán fondos de los productos realizados por los alumnos, a fin de generar el proceso de autogestión. A continuación se presenta la estructura del programa:

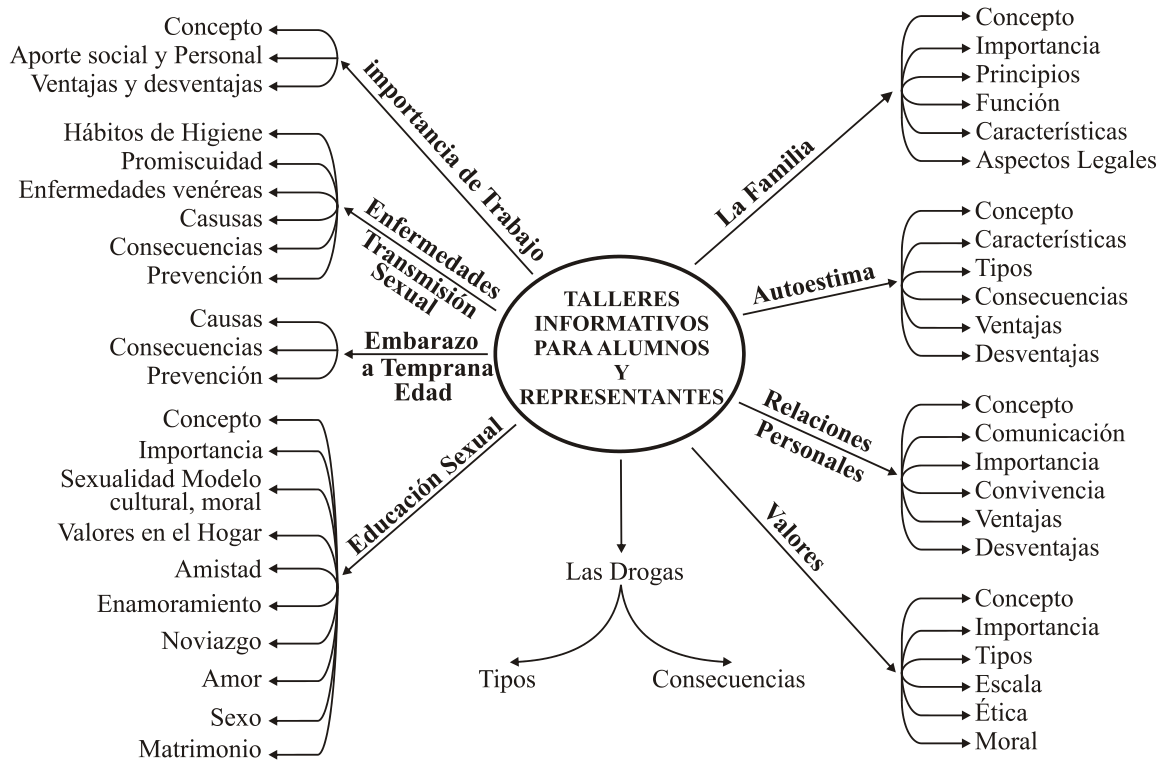
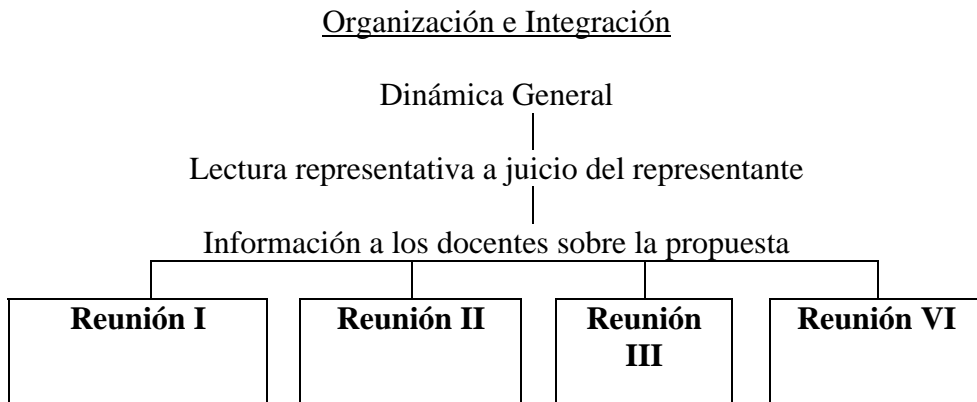


Figura1: Talleres Formativos



Delegar responsabilidades a los docentes para visitar y llegar a los acuerdos con las diferentes organizaciones.

Respuestas de las diferentes organizaciones para tomar medidas preventivas.

Con cada uno de los especialistas para acordar fecha y programas de ejecución de la propuesta.

Organización del evento y cumplimiento de funciones.

Misión Vuelvan Caras, Casa de la cultura, INCE, U.P.E, LOPNA, Ambulatorio, Infocentro, UPEL, UNESR, Zona Educativa, Secretaria Sectorial de Educación, ATAD.

**Figura 2:
Organización
e Integración**

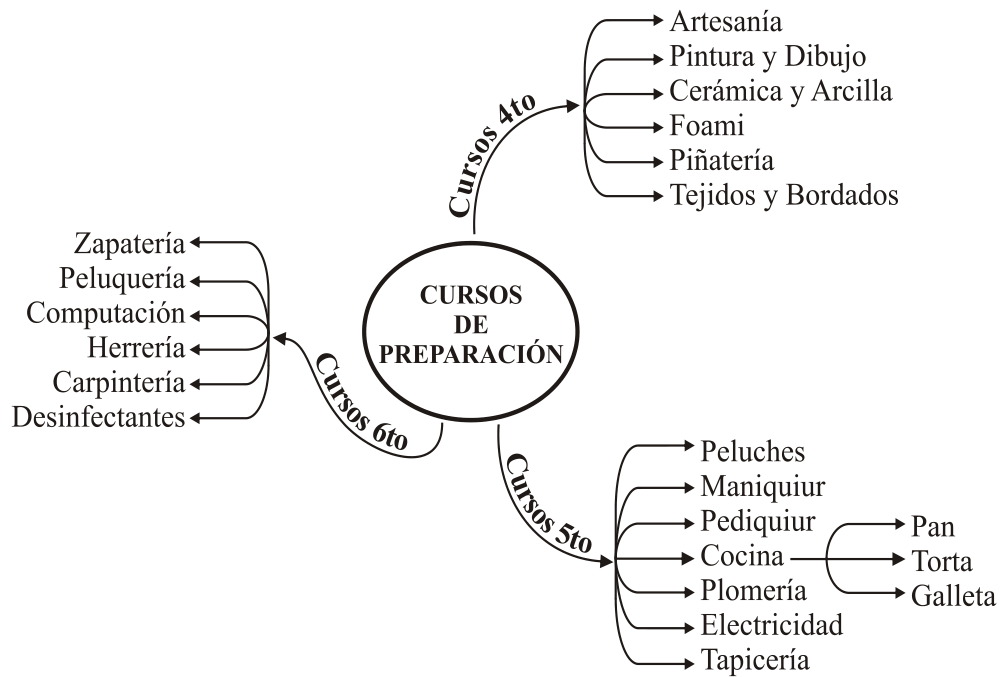


Figura 3. Cursos de Preparación

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALÁ, E. (2002): *Jóvenes, Educación y Empleo en América Latina*. Documento en línea.

Disponible: <http://www.cintefor.org.uy/public/spanish/region/ampro/centerfor/public/ibarro2/pdf/intro.pdf> [Consulta: 2006, Noviembre 15]

ANGULO, E. (2004): *Propuesta para Disminuir las Índices de Violencia y Agresividad en Educación Básica a Través de la Gerencia Educativa Innovadora*. Trabajo de Grado y Maestría no Publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay.

ARIAS, F. (2006): *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. 5ª Edición. Caracas: Episteme

ARRIAGA, O. (2001): *Modelo Organizativo de los Períodos Escolares para Aprovechar el Tiempo en Actividades de Trabajo Productivo en la Escuela Básica Rural*. Trabajo de Grado para Optar a Especialización no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Núcleo Rural “El Mácaro”, Turmero.

ASOCIACIÓN DE NUEVOS PADRES (s/f): *Estudio Sobre Tenencia Compartida de los Hijos*.

Documento en línea. Disponible: <http://www.interar.com.ar/castresa/anupa/pag.6.htm> [Consulta: 2004, enero 31]

BRUNNER (1990): *Teoría Sobre el Desarrollo Evolutivo*. Revista Educare Educare. Junio 9 - 2000. Año 4. Mérida. Venezuela.

CALDEIRO, G. (2005). *Constructivismo*. Documento en línea. Disponible: http://www.medio.mit.edu/groups/el_proyect.html [Consulta: 2005, agosto 4]

COBO, J. (1994): *La Familia, Espacio Socio Educativo de Valores*. Revista de Amaya Educación Vela Mayor. Año 1. N° 2.

CONSTITUCIÓN NACIONAL DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. (1999): *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.453*. (Extraordinaria). Marzo 24, 2000.

CUADERNOS PARA LA REFORMA EDUCATIVA VENEZOLANA (1997): *Los Ejes Transversales del Currículo Básico Nacional*. Caracas: Ministerio de Educación Cultura y Deportes.

CURRÍCULO BÁSICO NACIONAL (1997): *Programa de Estudio de Educación Básica. Segunda Etapa*. Caracas: UCEP.

DICCIONARIO LOAROUSSE (2002): *Diccionario Enciclopédico*. (8a Ed). Bogotá. Colombia, S.A

ESTRADA, E. (2002): Propuesta de un Programa de Orientación Dirigido a Prevenir la Violencia Intrafamiliar, en los Padres y Representantes de la UEE “Jorge Semedey”. Trabajo de Grado y Maestría no Publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay.

GALLART, M. y otros (2002): *La Educación Para el Trabajo, El Mercosur, Situación y Desafío*. OEA. Washington, USA.

GARCÍA, B. (2000): *Educación en Valores es Despertar lo Profundamente Humano*. Revista Movimiento Pedagógico. Año V. 25 Venezuela, Diciembre.

GUEDEZ, V. (1998): *Gerencia, Cultura y Educación*. (2a Ed). Caracas: Tropykos Cladec.

HERNÁNDEZ, L. (2001): *Un Encuentro con la Niñez y Adolescencia Trabajadora*. Trabajo de Grado y Maestría no Publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y otros (2004): Metodología de la Investigación. (3a Ed). México: McGraw Hill.

HERRERO, L., y HERRERO, M. (2001): Delincuencia Juvenil. México: Limusa.

IBARRA, M. (2001): Metodología de la Investigación Social. La Habana: Ed. Félix Valera.

JACINTO, C. y GALLART, M. (2001): Jóvenes, Formación y Empleo. Documento en línea. Disponible: <http://www.cinterfor.org.ay/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/cint/index.htm> [Consulta: 2006, Noviembre 15]

JACINTO, C., LASIDA, J. y otros (1996): Análisis Psicopedagógico y Organización Para el Trabajo de Jóvenes de Hogares Pobres. Documento presentado en el Seminario y Foro “Formación de Calidad para Jóvenes de Sectores de Pobreza”. Montevideo, Foro Juvenil, CINTERFOR y Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, 25- 26.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN. (1980): Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 2.635. (Extraordinaria), Julio 15, 1999. Caracas.

LEY ORGÁNICA PARA LA PROTECCIÓN DEL NIÑO Y EL ADOLESCENTE. (1998): Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N° 5.266. (Extraordinaria), Enero 12, 2004. Caracas.

MANUAL DE TRABAJO DE GRADO DE ESPECIALIZACIÓN Y MAESTRÍA Y TESIS DOCTORALES (2003): Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas: UPEL.

MARQUENSE, G. (2002): Diagnóstico Sobre la Educación Para el Trabajo Como Medio Para Lograr Mejoras en la Vida Familiar y Comunitaria del Sector Rural. Trabajo de Grado de Especialización no Publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Núcleo Rural “El Mácaro”, Turmero

MARTÍNEZ, J. (2004): Contextualización de El Eje Transversal Trabajo en la I y II Etapa de Educación Básica. Trabajo de Grado para Optar a Especialización no Publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Núcleo Rural “El Mácaro”, Turmero.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. (1999): Proyecto Educativo Nacional. Caracas: Autor.

MINISTERIO DEL INTERIOR Y JUSTICIA (MIJ, 2002): Datos Estadísticos. Caracas. Autor.

MUSTELIER, L. (2003): ¿Adolescentes Problemas o Problemas de la Adolescencia? Documento en línea. Disponible: http://www.ilustrados.com/publicaciones/Eypyp_AAEyZpheVSuzaE.php [Consulta: 2004, julio 28]

OLIVARES, M. (2001): Programa de Estrategias para la Educación para el Trabajo en la Educación Básica. Trabajo de Grado no Publicado. Universidad Bicentenario de Aragua. Maracay, Estado Aragua.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU, 2001): Directrices para la Disminución de la Delincuencia Juvenil. Washington. USA.

PALELLA, S. y MARTINS, F. (2003): Metodología de la Investigación Cuantitativa. Caracas: FEDEUPEL.

RAMÍREZ, T. (2000): Cómo Hacer un Proyecto de Investigación. 3ª Edición. Caracas. Panapo.

SÁNCHEZ de M. (2003): Análisis del Discurso Pedagógico sobre la Educación Para el Trabajo en la Educación Básica. Educare. Abril-Mayo-Junio. Año 8, N° 25 junio 2004. Mérida. Venezuela.

TELLERÍA, N. (2001): Las Prácticas Pedagógicas del Docente de la Primera Etapa de Educación Básica desde la Perspectiva de la Modalidad, la Transversalidad y el Eje Trabajo. Tesis Doctoral publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.

VALDIVIA, C. (2001): Valores y Familia ante el Tercer Milenio. Revista de Educación. Mayo-Agosto. N° 325.

LAS NEUROCIENCIAS Y SUS APORTES PARA LA ATENCIÓN DE LA NIÑEZ DE 0 A 3 AÑOS: CONCEPCIONES DESDE LOS DOCENTES DE EDUCACION INICIAL.

Autor: Luisa Margarita Martínez Perdigón.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

martinezplm@hotmail.com

Área Temática: Calidad y Formación Docente.

RESUMEN

Se trata de un estudio piloto para analizar las concepciones que sobre Neurociencia tienen los docentes de Educación Inicial. El diseño es de investigación de campo, no experimental, transeccional y descriptiva. La muestra la conformaron 30 docentes que laboran en el nivel Maternal, en programas convencionales y no convencionales privados y públicos del estado Aragua, Venezuela. El instrumento se estructuró en 38 ítems: 4 de preguntas abiertas y 34 cerradas de respuestas dicotómicas. El juicio de expertos permitió la reestructuración definitiva y el coeficiente Alpha de Cronbach arrojó un índice de 0,83 significando buena consistencia interna. Del análisis de los resultados se concluye que los docentes participantes, tienen conocimientos poco sistemáticos e insuficientes sobre los aportes de la Neurociencia y su aplicabilidad en la praxis pedagógica con infantes de 0 a 3 años. Lo que motiva a continuar investigando para actualizar los planes de estudio para la formación académica y permanente que se ofrece al docente de Educación Inicial.

Descriptor: Neurociencias. Atención Pedagógica. Educación Inicial. Nivel Maternal. Formación Docente.

1. EL PROBLEMA:

La atención integral de la infancia ha sido objeto de preocupación mundial a través de las últimas décadas. El escenario global se ha centrado en la importancia de desarrollar el potencial humano y en este sentido, una meta muy importante es el desarrollo de las capacidades del cerebro desde temprana edad ya que es un órgano esencial para la vida involucrado en múltiples funciones del individuo: mentales, psicomotoras, sociales y emocionales, entre otras.

Actualmente los avances científicos y tecnológicos en el área de la neurociencia han permitido reconocer la importancia del desarrollo del cerebro en la primera infancia y saber que se debe aprovechar dicho desarrollo temprano en función del aprendizaje, por lo cual cobra mayor importancia la educación integral desde temprana edad y la protección del desarrollo del individuo incluso antes del nacimiento.

Declaraciones Mundiales y Acuerdos Internacionales desde la década de los años noventa vienen resaltando la importancia de educar desde la más temprana edad entre ellos destaca la declaración de “Educación para todos”, en Jomtiem (1990). En Latinoamérica siguiendo estos lineamientos y con el propósito de desarrollar estrategias para superar la pobreza, brindar una mayor equidad, atender a los derechos del niño y dar una educación de calidad, se han adelantado cambios y reformas educativas que han impactado los Diseños Curriculares ampliándose la cobertura de atención a la población infantil incluyendo en la Educación Inicial al nivel Maternal (niños de 0 a 3 años) como un nivel de atención obligatoria. Esto se hace evidente en la reforma del Sistema Educativo en Venezuela y su nuevo Diseño Curricular 2005.

Estos cambios curriculares por otra parte, conllevan a la necesidad de atender a la formación del profesional para la atención del niño de 0 a 3 años y su familia de manera que pueda brindar una atención pedagógica integral y de calidad actualizándose y fundamentándose en su acción con los avances que brinda las evidencias científicas derivadas de la neurociencia.

Es de hacer notar que existe poca Investigación en el Contexto Venezolano sobre Concepciones del Docente de Educación Inicial sobre Neurociencia y Acción Pedagógica con niños de 0 a 3 años. Tal circunstancia motivó a la autora a la realización de este estudio, ya que dentro de su actividad docente, desarrolla una línea de trabajo en el Centro de

Investigación en Educación Infantil CIEDIN de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL en Venezuela y se tiene dentro de sus objetivos apoyar propuestas de formación y capacitación de docentes de Educación Inicial. Por otra parte, la UPEL es una Institución formadora de docentes que debe contribuir a dar respuesta a la formación de profesionales de alta calidad que respondan a las demandas sociales actuales y al Plan Educativo Nacional. Actualmente se encuentra en un proceso de revisión sus Planes de Estudios para adecuarlos a las demandas profesionales que reclaman el Estado Venezolano y la realidad del país.

De esta manera surgieron las siguientes interrogantes: ¿qué orientaciones aporta el nuevo diseño de educación inicial en función del rol que puede ejercer el docente para promover el adecuado desarrollo del cerebro infantil en esta etapa?, ¿qué preparación tienen los docentes del nivel maternal de la educación inicial para atender integralmente al niño y su familia, en función de los avances científicos que aporta la neurociencia sobre el desarrollo del cerebro infantil de 0 a 3 años?, ¿qué dominio conceptual sobre neurociencia poseen los docentes informantes?

Para resolver estas inquietudes de investigación se plantearon los siguientes objetivos:

2. OBJETIVO GENERAL:

Analizar las concepciones que sobre la neurociencia tiene el docente de educación inicial para la atención pedagógica en el nivel maternal.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conocer cuáles son los contenidos de neurociencia que fundamentan el diseño curricular de educación inicial en Venezuela.
- Distinguir cuál es la formación académica que sobre los contenidos de neurociencias y sus aportes en la educación maternal recibe el docente de educación inicial.
- Determinar cuáles son los conocimientos que maneja el docente de educación inicial sobre la neurociencia y sus aportes en la atención maternal.

4. CONTEXTO TEÓRICO REVISADO

Todo estudio parte de la revisión de un contexto teórico. En tal sentido, con la finalidad de conocer la presencia de la Neurociencia y sus aportes en el currículo de atención pedagógica se indagó en el Diseño Curricular de Educación Inicial en Venezuela (2005) obteniéndose algunos datos claves entre los que cabe destacar: (a) para su desarrollo se parte de la revisión y amplia consulta de un documento previo “Currículo Básico Nacional”(2002); (b) Se observan avances como la ampliación de la cobertura y la denominación de Educación Inicial en lugar de Preescolar. La Educación Inicial se define como “etapa de atención integral al niño y a la niña desde su gestación hasta cumplir los 6 años”; (c) Se incorpora el Nivel Maternal (niño de 0 a 3 años) como un nivel de atención obligatoria en modalidades y espacios convencionales y no convencionales; (d) sus bases curriculares no contemplan en Fundamento Neurobiológico para la acción pedagógica.

Otra inquietud del estudio fue la de verificar la presencia de la Neurociencia en la Formación del Docente de Educación Inicial para lo cual se revisó el Plan de Estudios Vigente de la Especialización en Educación Preescolar de la UPEL (1997). Se encontró que existen asignaturas que deberían contribuir a la formación del docente de Educación Inicial con contenidos de fundamentos neurobiológicos de la conducta y el aprendizaje pero sin embargo en los Planes de Estudio no se ven reflejados los avances científicos derivados del estudio del desarrollo del cerebro en la infancia. También se pudo observar la presencia de pocas asignaturas específicas dirigidas al desarrollo de competencias para la atención pedagógica en el nivel maternal.

Al revisar algunos autores que han generado aportes teóricos derivados de los estudios del cerebro infantil como fundamento y orientación de la práctica del docente en el nivel maternal, así se pudo constatar que en Latinoamérica investigadores como el Doctor V. Fernández, resaltando el desarrollo del cerebro en los primeros años, destaca que: “ las etapas prenatales y los primeros años de vida del ser humano son cruciales para el desarrollo cognitivo dado que las células cerebrales (neuronas) generan un enorme incremento de sus conexiones sinápticas bajo la presión evolutiva del medio externo” (Fernández 2006:2). Asimismo, M. V Peralta, afirma que “el cerebro humano comienza a formarse muy tempranamente en la vida prenatal: alrededor de tres semanas después de la concepción cuando se forma y cierra el tubo neural [...], período donde es fundamental la nutrición de la madre para un adecuado desarrollo” (Peralta, 2004: 49). Estos autores junto a otros revisados como Kotulak, 2003 y Alegría, 2002, resaltan la importancia de atender al niño en

esta etapa donde se están dando cambios importantes en el desarrollo de su sistema nervioso y que constituye una ventana importante de oportunidades para aprender. Por tanto, un docente preparado puede hacer uso de este conocimiento para configurar su acción pedagógica con una intencionalidad más ampliamente fundamentada con estos basamentos científicos. De esta manera lo destaca en su estudio Salazar, la cual hace una invitación a la incorporación del estudio del desarrollo del cerebro humano “como eje dentro de la formación profesional para el ejercicio docente” (Salazar, 2005:1) además dentro de sus reflexiones destaca:

“Algunas situaciones presentes en el acto cotidiano escolar encuentran su origen en la actividad neuronal humana. Por ello el conocimiento que el docente tenga sobre sus características, potencialidades y por ende, sobre las implicaciones en los distintos ámbitos de la acción educativa le permite ampliar las fuentes para la toma de decisiones en los proceso pedagógicos” (Salazar, 2005:1)

Por otra parte, en la revisión estudios de investigación precedentes fue muy importante resaltar un estudio de Bahamondes, Cisternas, Garrido y Seguel (2005) titulado: *Saberes conceptuales de las educadoras de párvulos respecto a los aportes de las neurociencias en los primeros tres años de vida*. La investigación anterior guarda muchísima relación con este estudio en cuanto a que se toma como sujeto al docente de educación inicial o parvuliana que labora con niños del nivel maternal o primer ciclo y el propósito es conocer los saberes conceptuales que manejan sobre la neurociencia y su relación con la practica pedagógica en este nivel.

5. MARCO METODOLÓGICO

El problema que se aborda en este estudio es conocer las concepciones sobre los aportes de la neurociencia en el desarrollo del cerebro infantil, que tienen los docentes de educación inicial que laboran con niños y niñas de 0 a 3 años. Revisándose también los contenidos que sobre estos aportes están presentes en el actual Diseño Curricular de Educación Inicial (2005) y en el Currículo de Formación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Para el cumplimiento de los objetivos anteriormente descritos, se plantea un diseño no experimental de tipo descriptivo transeccional y el procedimiento realizado en el estudio se resume en las siguientes etapas:

- Planteamiento del Problema: se delimita el problema a estudiar
- Análisis Teórico: consistió en la revisión bibliográfica en libros, artículos de investigación y otras fuentes.
- Decisiones Metodológicas: elaboración del diseño del estudio.
- Banco de preguntas: redacción de un conjunto de ítems para medir cada una de las categorías. Total 38 ítems 34 de preguntas cerradas de tipo verdadero o falso y 4 ítems de preguntas abiertas.
- Construcción del Instrumento: se plantean las categorías y subcategorías de análisis y el instrumento se valida con Juicio de 3 expertos.
- Índice de Confiabilidad. Al aplicar este coeficiente Alpha de Cronbach se obtiene un resultado de 0,83 Muy alta según Ruiz (2001) lo cual indica que hay buena consistencia interna de los ítems.
- Validación Prueba Piloto: aplicándose a una Muestra de Conveniencia. Se gestionó permisos institucionales y se aplicó a un total de 30 Docentes en servicio de programas convencionales y no convencionales, en instituciones privadas y públicas ubicadas en el Estado Aragua.
- Análisis de Resultados y Discusión.
- Conclusiones y Recomendaciones

6. CATEGORÍAS DEL ESTUDIO

Las categorías que se tomaron en el estudio fueron dos: Neurociencias y Educación Maternal de las cuales se desprenden subcategorías e indicadores que condujeron a la elaboración de los ítems esto se ilustra en el siguiente cuadro metodológico:

Cuadro 1.

Técnico - Metodológico

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	ÍTEMS
	Desarrollo del	1. Mecanismos que conforman el cerebro en desarrollo.	
		2. Mecanismos de desarrollo del cerebro.	

Neurociencias	Estudio del Desarrollo del cerebro infantil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos que conforman el cerebro en desarrollo. 2. Mecanismos de desarrollo del cerebro. 3. Efectos de algunos factores en el desarrollo del cerebro. 4. Periodos sensitivos en el desarrollo del cerebro. 5. Potencialidades del cerebro infantil para el aprendizaje. 	<p>1, 2 y 3</p> <p>4, 5, 6 y 7</p> <p>8, 9 y 10</p> <p>11,12 y 13</p> <p>14,15 y 16</p>
Educación maternal	Acción pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Salud, Nutrición e Higiene Materno - fetal y en la primera infancia. 2. Prevención de Riesgos Psicosociales 3. Oportunidades de Aprendizaje 4. Organización, Exploración y Estimulación. 5. Ambiente, Afecto e Interacción Social 6. Formación Docente 	<p>17,18 y 19</p> <p>20,21 y 22</p> <p>23,24 y 25</p> <p>26,27 y 28</p> <p>29,30 y 31</p> <p>32, 33 y 34, 35,</p>

7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS:

El reporte de los resultados se hace para cada categoría como sigue:

Categoría Neurociencias:

En esta categoría se obtiene una media total 9.92 lo cual indica que el conocimiento obtenido está presente en la muestra encuestada en un nivel intermedio rendimiento medio alrededor de 50% de la escala. Asimismo, se obtuvo un rendimiento no homogéneo a través de los indicadores lo cual puede indicar que el conocimiento presente no es uniforme.

El Puntaje alto en el indicador Potencialidades del Cerebro para el aprendizaje es positivo ya que esta relacionado con la visión que se tiene de la edad infantil como un periodo importante para el aprendizaje lo que incidirá favorablemente en la acción pedagógica.

Categoría Educación Maternal:

Se obtuvo en esta categoría una media total de 10,89 un puntaje intermedio más alto que la categoría anterior lo cual puede evidenciar que en la muestra estudiada el conocimiento referido al área pedagógica les es más familiar por ser docentes. Asimismo es importante el nivel obtenido en los indicadores de Prevención de Riesgos Psicosociales, el de salud, nutrición e higiene materno-fetal y en la primera infancia ya que están relacionados con la visión de promoción de la salud integral (biopsicosocial) que se espera en el docente.

Indicador Formación Docente

Para el reportaje de los resultados de este indicador que corresponden a los ítems de respuesta abierta del instrumento se anexa cuadro a continuación:

Cuadro 2.

Indicador Formación Docente. Resultados ítems de respuesta abierta

Ítem	Respuestas de los sujetos N=30
1. ¿Qué conoces sobre la Neurociencia?	09 No contestan (30%) 16 Conceptos +/- aproximados (53,3%) 06 Reconocen no saber (20%): <i>“muy poco”</i> ; <i>“He escuchado hablar de esto, pero no he prestado atención”</i> ; <i>“no se a lo que se refiere”</i>
2. ¿Qué importancia tiene este conocimiento en su práctica profesional?	10 No contestan (33,3%) 13 Conducen que es importante con argumentos (43,3%) 07 Conducen que es importante sin argumentos (23,3%): <i>“debido a la falta de conocimientos, no se opinar sobre el tema”</i>
3. ¿Recibió usted contenidos relacionados con Neurociencia en sus estudios formales?	23 Contestan NO (76,6%) 01 No contesta (3,3%) 01 Contesta “no me acuerdo” (3,3%) 05 Contestan SI (16,6%): <i>“en los Congresos que últimamente he asistido han tocado este tema”</i> ; <i>“si en la materia de psicología del aprendizaje y evolutiva pero no a profundidad”</i> ; <i>“mas que todo el tema de Neurolingüística”</i> .
4. ¿Considera su capacitación Suficiente para utilizar los contenidos que aporta la neurociencia en su práctica profesional?	16 Contestan NO sin dar argumentos (53,3%) 07 contestan NO dando argumentos (23,3%) 01 No Contesta (3,3%) 01 Contesta “no tengo respuesta” (3,3%) 02 Contestan SI con argumentos (6,6%) 03 Dan argumentos algo ambiguos (10%) pero interesantes: <i>”considero que todo ser humano está capacitado siempre y cuando se le enseñe y se practique sobre el tema mediante charlas, talleres, etc.</i>

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES:

El Diseño Curricular de Educación Inicial (2005), incluye cambios muy importantes para la educación infantil al incluir oficialmente al nivel de educación maternal como obligatorio, incorpora avances derivados de acuerdos internacionales , atiende aspectos

socioculturales ajustándose a la bases legales nacionales y Acuerdos globales en materia de desarrollo humano pero se observa muy poco el fundamento neurobiológico como elemento orientador de la práctica educativa .

En el Plan de Estudios de Educación Preescolar Vigente en UPEL (1997) destacan cursos que contemplan contenidos de desarrollo del niño de 0 a 7 años en diferentes áreas que deberían reflejar más los avances neurocientíficos derivados del estudio del desarrollo del cerebro en la infancia, actualizar los programas e incorporar mas asignaturas orientadas al desarrollo de competencias específicas para la atención pedagógica del niño de 0 a 3 años y su familia.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la muestra piloto se evidencia que los conocimientos que manejan estos docentes sobre los aportes de la neurociencia para la atención del niño de 0 a 3 años están presentes en un nivel intermedio de la escala utilizada para las dos categorías siendo un poco mayor el nivel obtenido en la categoría maternal, en cada categoría el comportamiento de los resultados no es homogéneo con diferencias en el puntaje de los indicadores. Esto podría evidenciar que la formación académica en estos contenidos no ha sido muy sistemática y posteriormente en su campo laboral reciben muy poca actualización. Por lo que es importante revisar los planes de estudio de la Universidad y diseñar programas de formación y actualización para los docentes en servicio.

9. LIMITACIONES:

- Dificultades de acceso a la muestra por: las características del contexto laboral.
- Muestra no homogénea y reducida.

10. PERSPECTIVAS FUTURAS:

- Ampliar la muestra y que sea más homogénea e incorpore estudiantes de la Universidad UPEL

- Hacer un estudio cualitativo que involucre expertos que aporten otros elementos que permitan profundizar y ampliar las categorías.
- Ampliar el Diseño con una propuesta de plan de intervención estudio Cuasi-experimental comparando grupos e incorporando otras variables.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEGRÍA, J. (2002): *Conocimientos de la Neurociencia para potenciar el desarrollo de los niños.* [Documento en línea] Disponible: <http://www.conacyt.gob.sv/NeurocienciaconocimientosRevESCy T-07-09-2002.doc>.

ALEGRÍA, J. (2003): *Ciencia y Tecnología: Bases para la revisión del Proceso Educativo: Mecanismos de Aprendizaje e Importancia del Desarrollo Inicial.* [Documento en línea] Disponible: <http://www.conacyt.gob.sv/PP%202003/030628%20RA43%20C&T%20Bases%20Rev%20Ed%20Mec%20Aprend.ppt->

BAHAMONDES, CISTERNAS, GARRIDO y SEGUEL (2005): *Saberes conceptuales de las educadoras de párvulos respecto a los aportes de las neurociencias en los primeros tres años de vida.* [Documento en línea] Disponible: <http://biblioteca.uct.cl/tesis/carla-bahamondes-patricia-cisternas-melisa-garrido-gladys-seguel/tesis.pdf 05/04/07>.

FERNÁNDEZ, V. (2007): *Aportes de las Neurociencias al Desarrollo Temprano.* Ponencia I Encuentro Internacional de Investigación en Educación Infantil- IV Jornada de Investigación en Educación Preescolar. CIEDIN-UPEL, Maracay –Venezuela: Junio de 2007.

FERNÁNDEZ, V. (2007): *Aportes de las Neurociencias al Desarrollo Temprano.* Material de Apoyo Ponencia. Seminario - Curso Internacional Repensando la Educación Infantil para América Latina: los aportes actuales de la teoría y la práctica. Instituto de Investigación en Educación Infantil Universidad Central de Chile. Santiago de Chile: 8 – 12 de Enero 2007.

FORNASARI, L. y PERALTA, M. (2005): *Neurociencia, vincularidad y escucha: desafíos en la educación.* 1ra edición. Buenos Aires, Infantojuvenil 142p.

KOTULAK, R. (2003): *El cerebro por dentro: revolucionarios descubrimientos sobre el funcionamiento de nuestra mente.* México. Editorial DIANA, S.A.

PERALTA, M. (2005): *Nacidos para ser y aprender. La educación en el periodo más crítico de la vida: los primeros tres años*. 1era ed. Buenos Aires, Ediciones Infantojuvenil.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. (2005): *Educación Inicial. Bases Curriculares*. Caracas, Venezuela. Editorial Noriega.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. (2001): *Currículo Básico Nacional del Nivel de Educación Inicial. Documento Normativo*. Caracas, Venezuela.

RUIZ, C (2001): *Instrumentos de Investigación Educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto, Venezuela Segunda Edición. Ediciones CIDEG, C.A.

SALAZAR, S. (2005): *El aporte de la Neurociencia para la Formación Docente*. Artículo Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación. Volumen 5, Número 1, Año 2005. INIE. Universidad de Costa Rica Facultad de Educación. [_\[Disponible en línea\] revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2005/articulos/neurociencia.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2005/articulos/neurociencia.pdf)

UNESCO. *Declaración Mundial de Jomtien. Educación para todos*. [Documento en línea] Disponible:

http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR. INSTITUTO PEDAGÓGICO “RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA”. MARACAY (1997): *Diseño Curricular Componente de Formación Especializada. Especialidad en Educación Preescolar. Bloque Institucional*.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (1997): *Plan de Estudios Especialidad en Educación Preescolar* [Disponible en línea] http://www.ipmar.upel.edu.ve/New%20Site/docencia/plan_est_preescolar.htm.

LA INTELIGENCIA EXITOSA EN LA PRIMERA INFANCIA: APROXIMACIONES DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR

Autora: Jeanette Alezones P.

Universidad de Carabobo

E-mail: jeanetecfc@yahoo.es

Área Temática: Prospectiva en Educación

RESUMEN

Se presenta un proceso de revisión relacionado con la Inteligencia Analítica, práctica y creativa desde el entorno escolar con niños y niñas en edades comprendidas entre los 6 y 7 años. Es una investigación cualitativa y permitió corroborar que el grupo muestra una organización en cuanto a sus tareas desde el inicio, el desarrollo y la culminación de las mismas, evidenciándose una aproximación a la inteligencia analítica a partir de la comparación, el contraste y la revisión. Muestran habilidades para adaptarse al contexto a partir de su satisfacción y bienestar, lo que se conecta a los condicionantes de su acción respecto a la inteligencia práctica. Referente a la inteligencia creativa, definen las alternativas de solución y producción, evidenciándose dominios en la operatividad y variedad en sus producciones, parten del interés, la espontaneidad y la solución.

Descriptor: inteligencia analítica, inteligencia practica, inteligencia creativa

1. INTRODUCCIÓN GENERAL

La localización de la inteligencia, ha de buscarse en tres ámbitos simultáneamente: el individual, el ambiente y la interacción entre ambos(Garcia, 2005). La visión de cada uno de estos ámbitos, moviliza a considerar la inteligencia con una dinámica propia, donde el individuo aprende a seleccionar y modificar ambientes para alcanzar propósitos individuales en el marco colectivo que le implica, en virtud a la multitud de oportunidades y experiencias que se regeneran en el actuar y en aras de trasvasar la postura inerte de la

inteligencia que, según Sternberg (1997), ha implicado solo medir para obtener un producto, sin la necesaria conexión con la vida, factor central de su teoría. Dening,(2004), asevera como inadmisibles limitar la inteligencia a un mismo factor general, pues existe un arsenal de inteligencias que para la educación significan un valor, de acuerdo a la diversidad de opciones que se pueden tener para formar. (Haley, 2004; Hickey, 2004; Hoerr, 2004; Kallenbach & Viens, 2004; Ozdemir, Guneyesu & Tekkaya,2004; Shearer, 2004). Así, otros autores, (Ferrándiz, Prieto, Ballester, 2004 ; Hoerr T. 2004) expresan que la inteligencia es funcional y se manifiesta de formas diferentes en múltiples contextos. Exponen la necesaria consideración de las Inteligencias Múltiples en el proceso educativo, lo que incide positivamente en el estilo pedagógico de los docentes para atender al desarrollo de las estrategias que se abordan desde la escuela.

Sin embargo, a la inteligencia aun se le consigna el papel segregacionista de propensión hacia lo cognitivo, otorgando un sentido de privilegio al cálculo y con ello a la memorización y transmisión (Chikering y Stamn, 2004; Sternberg, Bruce y Gringorenko, 1998). Ello plantea una carencia de comprensión acerca de cómo aprenden los alumnos, cuáles son los estilos que manejan para construir sus significados, qué habilidades, más allá de las cognitivas, desarrollan en su contexto para ser exitosos. Además, aun los procesos de inteligencia se miden (i) entablando criterios que pueden no estar adecuados al desarrollo y al aprendizaje del alumno, (ii) desatendiendo la mirada en la aplicación de instrumentos que no se conectan a ese pensamiento diferenciado y (iii) aludiendo a un solo dominio, como proceso representativo de la misma. Ello ha implicado la poca especificación de los estudios revisados, con respecto a los procesos de los niños(as) de menor edad (6 y 7 años), y la carencia de baremos que no se concuerdan con estas edades, donde se evidencia una interpretación de los datos poco ajustadas a las necesidades que se conectan con estas edades.(Chikering & Stamn, 2004). Por otro lado, existe una escasez de reflexión y se establece una ruptura en los procesos de reajuste y mejora, tan necesarios en el plano educativo, psicológico e investigativo, desvirtuando el *acompañamiento del niño (a)*. Es así que estudios abogan porque la inteligencia no se reduzca a una sola construcción y se le aborde desde su integralidad, considerando la mirada al niño (a) desde que se incorpora a la escuela, pequeños aun. Involucra atender al rol de la educación en torno al éxito de sus alumnos, el desarrollo de habilidades necesarias para resolver problemas conectados a la vida, partiendo desde la Educación Inicial, implica el desarrollo de la confianza en los alumnos y la visión de los docentes

sobre su misión. (Chang, 2007; Stemler, Elliot, Gringorenko, Sternberg, 2000, 2006 ; Sternberg y Gringorenko; 2004).

Estas son razones que nos invita a imbuirnos en la multidimensionalidad que se ha venido abordando respecto a la inteligencia; primero como vertiente clave del éxito, y en segundo lugar, como un sendero lleno de diversidad desde el que nos podamos conectar al niño(a) en edad preescolar y a su confluir respecto a este proceso. La presente investigación se conjuga desde la visión de la infancia temprana, específicamente niños(as) que están entre los 6 y 7 años de edad, con el fin de aproximarnos a comprender cómo se organizan los niños(as) de estas edades respecto a las tareas que se plantean en el entorno escolar, tomando en consideración las habilidades que manejan para alcanzar las mismas, así también interesa conocer los condicionantes de su acción y las alternativas que surgen ante situaciones vividas en su interacción escolar.

El objetivo central de la investigación es comprender los procesos que muestra el grupo de niños(as) de 6 y 7 años estudiantes del Centro de Estimulación Integral. CEI-UC, ubicado en Valencia Edo. Carabobo, toda vez pueda acercarnos al planteamiento de indicadores que se aproximen al desarrollo de la inteligencia exitosa. Se planteó el estudio de este propósito, sumando la exploración de vertientes claves como la organización del niño(a) respecto a las metas o tareas escolares, atendiendo a las habilidades que maneja para alcanzar las mismas. Otra de las vertientes lleva a conocer los condicionantes de su acción y finalmente se abordan las alternativas que surgen ante las diversas situaciones vividas desde su dinámica escolar

2. MÉTODO

2.1. Participantes

El estudio se llevo a cabo con 15 niños y niñas en edades comprendidas entre los 6 y 7 años, pertenecen al Centro de Estimulación Integral- CEI-UC. Valencia-Venezuela y conforma el aula de Preescolar IV . De acuerdo a la tradición del Estudio de Casos y de la Teoría Fundamentada, se trabaja con un reducido número de unidades de análisis, elegido de forma intencional o basada en criterios, por lo que la muestra es intencional. (Vasilachis, 2006). Fue seleccionado según dos criterios; i) evidencian

establecimiento de concepciones iniciales argumentadas sobre el mundo, lo que genera una riqueza de datos para el estudio y ii) están en un mismo contexto, por lo que comparten experiencias similares de aprendizaje.

2.2. Técnicas e Instrumentos

Se asumen dos dispositivos de registro que lo conforman el portafolio etnográfico y la observación, se asumen a partir del pensamiento dialéctico y al comportamiento dialógico, desde donde emergían las relaciones y el sentido comunicativo entre los participantes y la investigadora. (Arraiz ,2006; Pozo y García, 2006). Respecto a la *Entrevista no estructurada o etnográfica*, se dio a partir de la conversación natural y amistosa (Spradley,1979), para conocer lo que hacían y cómo lo hacían. Fue registrada semanalmente, a 3 niños(as) diferentes durante el período de Abril a Julio del 2007.

Registro descriptivo, se recogen datos de forma interdiaria partiendo del mes de Abril hasta el 09 de Julio del 2007 (Vasilachis, 2006) partiendo de la i) inteligencia creativa en cuanto a la forma de resolver las situaciones presentadas, manejo de emociones; ii) inteligencia analítica, en tanto mostrasen las pautas a seguir en el desarrollo de su tarea y la iii) inteligencia practica, atendiendo a los componentes o detonantes de su acción.

Análisis de las evaluaciones realizadas por la docente de aula, se analizaron los datos contenidos en las evaluaciones de cada niño(a) durante el periodo de Abril a Julio 2007, consideradas en torno al desarrollo y el aprendizaje obtenido en el lapso Abril a Julio del año 2007, para comprender el rendimiento del grupo.

Producciones gráfico plásticas. Se toma la espontaneidad de sus producciones como parte de la creación individual y colectiva. El segundo dispositivo de registro, se centró en la observación participante pasiva; como método directo (García, Márban, de Caso, Hidalgo & Arias, 2002) se atendió al orden cronológico, y a la retrospectiva como anclaje para atender a las características del grupo.

2.3. Sistema de Categorías Mutuamente Excluyentes

Las categorías se codificaron de forma abierta, axial y selectiva, disponiendo de su numerabilidad, se utilizó el criterio temático para agruparlas por unidades y posteriormente se generaron categorías centrales o emergentes. A partir del proceso de triangulación de datos, se compararon los datos y se propicio el cruce de datos o

triangulación teórica, favoreciendo el encuentro y las relaciones entre los diversos macro planteamientos de este estudio, ello permitió emerger las metacategorías o categorías emergentes y obtener las primeras interpretaciones aproximativas del estudio. Las categorías iniciales fueron reagrupadas en un sistema de matrices descriptivas (Miles y Huberman, 1994) según el nivel conceptual: (i) evidenciar las habilidades y organización desarrolladas ante las tareas escolares, como indicadores de los procesos analíticos concernientes a la inteligencia exitosa; (ii) los procesos que se conectan con los condicionantes de la acción, como indicadores de los procesos prácticos de la inteligencia exitosa y (iii) los aspectos de la producción y solución, como indicadores de la inteligencia creativa, según la teoría de la inteligencia exitosa. Por su parte el agrupamiento empírico es dado por la acción de los participantes. (García y Hidalgo, 2003).

Surgen en este sentido 20 categorías emergentes o centrales, que son organizadas por una estructura jerárquica de 3 dimensiones o campos conceptuales que permiten apreciar la globalidad del área de conocimiento. Un primer campo conceptual que define las categorías relacionadas con *las Habilidades y Organización* (HO). Un segundo Campo Conceptual que define *los Condicionantes de su acción* (A) y un tercer Campo Conceptual, que se señala como *Alternativas de producción y Solución* (P) (S.) La construcción y la realización del sistema de categorías, se hizo siguiendo pautas concebidas por estudios previos, (García, et. al, 2002, 2003) además de requerir los criterios de calidad redefinidos y enriquecidos para los estudios cualitativos, en tanto se valora el proceso de investigación y por ende los objetivos concebidos. (Flick, 2004; Vasilachis, 2006); tales son credibilidad, transferibilidad, seguridad y confirmabilidad.

2.4. Diseño

La investigación tiene un enfoque cualitativo y fenomenológico, y se orienta hacia el Diseño de Caso y de la Teoría Fundamentada, como acercamiento a un mayor conocimiento del grupo y de su proceso. Se conecta con la microetnografía, concretándose en un sistema, tal cual es un aula de clase. El diseño de Estudio de Casos es abordado desde su concepción de unicidad e inclusividad (Rodríguez, Gil & García, 1996). La metodología de la Teoría Fundamentada es abordada desde el método de la comparación constante y el muestreo teórico. Se siguió la fase Preparatoria, que incluyó la revisión teórica y de estudios empíricos, solicitar los permisos y precisar un marco

conceptual, descriptivo e interpretativo. (Rodríguez, et al., 1996), fue realizado directamente por la investigadora, quien permaneció instalada en el aula de Preescolar IV desde el 10 de Abril del 2007 hasta el 09 de Julio del 2007. La fase analítica, implicó la sistematización de los datos y la reducción de información que se realizó bajo el marco pragmático (Tashakkori y Teddie, 1998) con procedimientos inductivos y deductivos, atendiendo a la interconexión reducción-disposición de datos-conclusiones y según los procesos de análisis exploratorio, descripción, interpretación y teorización. (Rodríguez et al., 1996; Colás, 1992).

2.5. Resultados Preliminares

Se obtuvo un sistema de 20 categorías que se reúnen en tres campos conceptuales, en tanto ello permite aproximarse a la inteligencia exitosa propuesta por Sternberg (ver tabla 1).

Primer Campo Conceptual: Habilidades y Organización que se manejan para el desarrollo de las tareas o metas. En este campo se agruparon las categorías inicio y ejecución de las tareas (HOIE), procesos de planificación (HOP), la información y socialización (HOIS), los procesos cognitivos (HOPC), la conexión con la tarea (HOC), el niño y la meta (HONM), la repregunta (HORE), el reajuste (HOR). Ellas aportan un conocimiento de la organización del grupo al momento de realizar su tarea, imperan los procesos cognitivos para manifestarse en su contexto escolar y se inicia con referentes tales como, los procesos de la secuencia didáctica y los referentes al desarrollo y culminación de la tarea. El grupo demuestra una aparición relativamente temprana, aunque incipiente de la conducta metacognitiva (Díaz Barriga, 2002). Podríamos acercarnos en advertir que ya el grupo desarrolla posibilidades que le permiten concertar estrategias desde su interés inmediato para desarrollar una acción definida, pues establecen la comparación, el contraste, la evaluación y revisión, mostrando la comprensión y disposición a la organización estratégica que necesita para salir airoso ante una propuesta, reto o tarea. (ver tabla 2). Ninguna tarea por sencilla que sea, es inmune por completo a la influencia de estrategias, bien sea en un nivel altamente refinado y complejo o en el simple nivel de seguir observando el lugar donde aparecerá el estímulo. (Sternberg, ob.cit.). Ver Tabla 2

Tabla 1

Definición de las categorías emergentes de las habilidades y organización para la tarea, condicionantes de la acción y alternativas de solución en el contexto escolar como aproximación a la inteligencia analítica, práctica y creativa.

a) HABILIDADES Y ORGANIZACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA TAREA- APROXIMACIÓN INTELIGENCIA ANALÍTICA

Categoría emergente	clave	Definición	Ejemplo
INICIO-ASPECTOS DE EJECUCIÓN	HOIAE	Antes de la tarea se conectan aspectos claves para la ejecución, tales como la voluntad, responsabilidad, los detalles	“mira, voy a hacer el espermatozoide, así nace el bebe”
PROCESOS PLANIFICACIÓN	HOP	Orientación y comunicación como procesos intervinientes en la planificación y desarrollo de la tarea	“mae, será que hago la línea por este lado ante de escribir ovulo”
INFORMACIÓN Y SOCIALIZACIÓN	HOIS	Combina lengua escrita y oral, para comunicarse	“J. donde dejaste mi lápiz, siempre me lo agarras”
PROCESOS COGNITIVOS	HOPC	Observación y atención, transferencia de conocimiento, del significado, seguimiento de instrucciones, del tiempo, comparaciones, cuantificadores, relaciones.	“yo dije que eran igualitos y por eso los puse junto”
CONEXIÓN	HOC	Impera la experiencia previa - conexión con el presente	“yo pensé en el caracolito que tengo en la casa y por eso dibuje eso”
NINO-META	HONM	Establecimiento de pautas a seguir	“primero debes hacer una línea y después debes escribir sobre ella lo que parece...”
REPREGUNTA	HORE	Repetición de la pregunta como anclaje la organización de sus respuestas	“ahhh, es que no había entendido hasta que me lo dijiste otra vez”
REAJUSTE	HOR	El significado genera la revisión y el reajuste en la culminación de la tarea	“bueno yo hice esto pero me faltó la A”

b) CONDICIONANTES DE LA ACCIÓN- APROXIMACION INTELIGENCIA PRÁCTICA

INTERÉS	AI	El desarrollo de la practica y la acción integran el elemento interés y la satisfacción de necesidades	“dibuje este carro porque me encantan los carro Tunning”
AUTONOMÍA	AAU	Atención a las preferencias, expresión de gustos, esfuerzos y retos	“ yo prefiero salir al parque a jugar con los bachacos...”
PARTICIPACIÓN	AP	Manejo de la idea, de los recursos y de las estrategias	“mae, necesito la tijera y un pedazo de cinta plástica para pegar esto que se me rompió”
DISPOSICIÓN	AD	Integración de actitudes favorables al hacer , a la confianza y a la complementariedad, en el trabajo individual y colectivo	“todos vamos a recoger porque si no es salón queda sucio”
NORMAS	AN	Define la contradicción entre las normas, deberes y la conveniencia	“”cuando trabajamos con pega nos lavamos las manos, pero que flojera”
CONSECUENCIA	AC	Manejo de actitudes en la acción y la consecuencia	“si haces algo malo te castiga tu mama”
APOYO	AA	Búsqueda de apoyo en sus docentes y pares para iniciar, desarrollar tareas y socializar.	“mae, como hago aquí para que me quepa”

c.1) ALTERNATIVAS DE PRODUCCIÓN – APROXIMACIÓN INTELIGENCIA CREATIVA

OPERATIVIDAD	PO	Valoración de la independencia en la motricidad fina como factor para propiciar la producción espontánea	“si, yo lo dibuje solo, al principio me costaba, pero luego aprendí”
TOMA DECISIONES	PTD	Creación implica contemplar los aspectos generales, espontaneidad, disfrute, detalles.	“dibuje a mama porque pensé en ella y la quiero, mira le dibuje zarcillos y su pelo amarillo”
IDEAS NOVEDOSAS	PIN	Desarrollo de la forma, el color y diferentes vías para realizar la producción,	“dibuje círculos, triángulos, cuadrados y con ellos hice el parque”

c.2) ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN – APROXIMACIÓN INTELIGENCIA CREATIVA

VARIEDAD	SV	Implica búsqueda de alternativas simples	“ bueno si no lo quieres dámelo, pero no pelees”
EXPRESIÓN	SE	Define la comunicación y el manejo de argumentos	“los problemas se resuelven hablando...”

Tabla 2
Aproximaciones a la inteligencia exitosa

Inteligencia Exitosa – Competencias			
Subteoría Componencial- Analítica	Pensar de manera abstracta y procesar eficientemente la información: Comparar, contrastar, juzgar, evaluar y analizar- Capacidad para analizar y evaluar ideas, resolver problemas y tomar decisiones, identificar el problema, planificar la estrategia para resolver .		
Campo conceptual	Inteligencia Exitosa-Aproximaciones		
a)(HO) Habilidades y Organización en el desarrollo de la tarea	Antes de la tarea Comparar El grupo caso del estudio muestra responsabilidad y voluntad, capacidad para comunicar sus ideas, búsqueda de información. Habilidades: observación, atención, secuencia de pasos, pautas a seguir	Desarrollo de la tarea Comparar-Contrastar El grupo caso del estudio muestra conexión con el hacer Habilidades: Buscar detalles, seguir orden, explorar, descubrir, se integran sentidos, atiende a la construcción de significados. Maneja relaciones infralógicas y referentes, tanto externos como los propios, la transferencia específica, las comparaciones, estableciendo semejanzas y diferencias además de los organizadores de avance-comparativos	Cierre de la tarea Evaluar-Analizar El grupo caso del estudio se da un tiempo para la ver el producto Habilidades: Revisión, su actuar es intencional, establece relaciones ternarias, se da la regulación tanto externa(acompañamiento del docente) como interna (control que fluye desde si mismo)

Segundo Campo Conceptual. Condicionantes para la acción. En este campo se integran las categorías interés (AI), la autonomía (AAU), la participación (AP), la disposición (AD), las normas (AN), la consecuencia (AC) y el apoyo (AA) y se generan referentes que van definiendo la satisfacción y bienestar, convivir y saber, y las sujeciones en la dinámica social. Los datos conllevan a comprender que la disposición para socializar se conecta a un marco de ofuscación y aceptación, generando acciones diversas ante la solución. La inteligencia exitosa deduce que el individuo, al emplear diversos caminos para lograr objetivos importantes, desarrolla y aplica todo un abanico de habilidades de adaptación general, lo cual representa una premisa del éxito en el

contexto. (Sternberg, ob. cit.). En este caso, se configura la idea de que el grupo puede balancearse ante un proceso de adaptación al medio que le lleva a seleccionar los elementos que le agradan y a desechar los que no, para sentirse cómodos en su contexto. Justamente la definición contextual o práctica de la inteligencia exitosa, se constituye en torno a esa dinámica fluida con el medio, abarca adaptación consciente, la transformación y la selección de un ambiente acorde con la vida y las habilidades de la persona, procesos que sabemos no están definidos en el grupo caso de este estudio, sin embargo compartimos la idea de que sí se aproximan a la búsqueda de los medios que le permiten beneficiarse externa e internamente de su entorno, al establecer relaciones diversas con sus pares. (ver tabla 3).

Tabla 3
Aproximaciones a la inteligencia exitosa
Inteligencia Exitosa- Competencias

La subteoría Contextual o Practica	Capacidad para adaptarse al cambio en las condiciones ambientales y propiciar el ambiente que permita incrementar las fuerzas y virtudes, así como compensar las debilidades.
Campo conceptual	Inteligencia Exitosa -Aproximaciones
b)Condicionantes de la acción. (A)	<p>Satisfacción y Bienestar: Querer hacer. El grupo caso del estudio muestra disposición a los retos, el hacer tiene sentido, aflora la satisfacción de intereses y necesidades y se denota una dualidad entre el <i>querer hacer</i> y el <i>hacerlo por</i>. (obligación). A mayor satisfacción, mayor concentración y pertinencia con el hacer, aun cuando pudiesen haber vacíos en este. Se busca el bienestar y se establecen criterios desde la acción. Se denota posibilidad de ver sus puntos fuertes y sacar provecho de ellos, compensando sus debilidades.</p> <p>Convivir y saber: el ser. El grupo caso del estudio muestra que la autonomía esta presente, lo que permite el atreverse a proponer. Así como la confianza en la participación, lo que le conecta con lo que realiza. El colectivo ejerce influencia en la regulación, donde el lenguaje y la actividad práctica es preponderante.</p> <p>Sujecciones en la dinámica social. El grupo caso del estudio muestra contradicción entre normas y conveniencia, ello se gesta en pleno proceso de socialización. La adaptación a las exigencias del entorno implica dos procesos: ofuscación y aceptación. La interacción es activa, pasan las molestias rápidamente</p>

Tercer Campo conceptual. Alternativas de producción y solución en el contexto escolar. Las categorías son respecto a las de producción (P)la operatividad (PO), toma de decisiones (PTD), ideas novedosas (PIN). Frente a las alternativas de solución (S) se notan la variedad (SV) y la expresión (SE). El grupo se moviliza al encuentro de perspectivas diversas desde su experiencia y da vida a lo que se imagina. La Subteoría

Creativa define la habilidad para enfrentar tareas y situaciones desconocidas, y se manifiesta en tres tipos: la codificación, la combinación y la comparación selectiva. (Sternberg, 1997). Desde la subteoría creativa, los niños pequeños exhiben naturalmente este tipo de creatividad, mientras en los niños mayores y adultos es difícil encontrarla (Sternberg, ob.cit., 1998). El grupo de 6 y 7 años, desarrolla alternativas ante las diversas situaciones vividas desde su dinámica escolar. (ver tabla 4.)

Tabla 4
Aproximaciones a la inteligencia exitosa

Inteligencia Exitosa- Competencias										
La subteoría Experiencial-Creativa	Capacidad para enfrentar lo novedoso y para la automatización del proceso informativo. Ir mas allá de lo dado, comporta engendrar ideas nuevas e interesantes									
Inteligencia Exitosa -Aproximaciones										
Campo conceptual I c) Alternativas ante las diversas situaciones vividas desde la dinámica escolar. (P) (S)	<p>Dominios en la operatividad: apertura de la creación y solución</p> <p>El grupo caso de este estudio se conecta con alternativas que implican un hacer con sentido hacia la producción, destacándose la coordinación visomotora y la motricidad fina como motores para crear.</p> <p>Las alternativas se conectan con la autonomía, confianza, espontaneidad, participación y toque personal.</p> <p>Se gestan en un intento de originalidad e innovación desde el que se conforma el repertorio para el discernimiento súbito. Las alternativas que se accionan tienen condicionantes:</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 10px;">QUERER</td> <td style="padding: 2px 10px;">ALTERNATIVAS</td> <td style="padding: 2px 10px;">TENER QUE</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center; padding: 2px 10px;">TOMA DE DECISIONES</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center; padding: 2px 10px;">DISFRUTE - COMPROMISO</td> </tr> </table> </div>	QUERER	ALTERNATIVAS	TENER QUE	TOMA DE DECISIONES			DISFRUTE - COMPROMISO		
QUERER	ALTERNATIVAS	TENER QUE								
TOMA DE DECISIONES										
DISFRUTE - COMPROMISO										

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La inteligencia exitosa según Sternberg vierte su sentido en tres aspectos claves, a saber; analítico, práctico y creativo. Las primeras conclusiones aproximativas evidencian tres campos conceptuales que deducen la capacidad del grupo para organizarse ante las tareas, concebir una acción que implica significado y participación, además de la consideración de alternativas desde las que pueden resolver su producción, creación o las situaciones que acontezcan en su cotidianidad escolar. Dichos campos conceptuales corroboran que la inteligencia no obedece a un solo dominio, tal y como diversos estudios

han expuesto (Sternberg, Okagaki, Jackson, 1990; Sternberg, Bruce & Grigorenko, 1998; Sternberg, Prieto & Castejon, 2000; Sternberg & Grigorenko, 2004; Sternberg, 2005; Chang David, 2007), y que el grupo caso de este estudio reflejó una serie de procesos o habilidades, que en la consideración de analogías respecto a la inteligencia exitosa, conlleva a resaltar que respecto a la inteligencia analítica el grupo muestra (i) conocimiento respecto a una situación por resolver, y al plantearse resolver, maneja de forma inicial, la definición y formulación de estrategias (Sternberg ob.cit.). La conexión con la información tiene su base en este caso, en la transferencia, experiencia previa y organizadores de avance. El manejo del tiempo se conecta a procesos de regulación interna (autorregulación) a partir de la que puede gestar los cimientos para ser eficaz en el manejo de las habilidades que necesita en la tarea. Todo ello da soporte al indicador *procesos cognitivos* como una categoría que resalta ante la puesta en marcha de la tarea, evidenciándose la observación y atención, transferencia de conocimiento, del significado, seguimiento de instrucciones, del tiempo, comparaciones, cuantificadores, relaciones, procesos clasificatorios, a partir de los cuales se cristaliza la acción.

Se observa la regulación externa o apoyos que devienen del docente y se evidencia un proceso de revisión y reajuste aun regulándose, que le permite describir lo hecho en la culminación de la tarea. En segunda instancia, en (ii) los *condicionantes para la acción* el interés, autonomía, participación, disposición, normas, consecuencia, apoyo son acercamiento a los procesos de la inteligencia práctica. Se convalidan en los anclajes reales a la cotidianidad, como fuente de partida para establecer contacto que son controlados desde el exterior. El aspecto *procedimiento*, una de las características del conocimiento tácito (Sternberg ob.cit.), se focaliza desde la disposición a la acción y la obtención de metas, esta imbricado a procesos como la autonomía, disposición y participación, para referir aspectos o tareas que al grupo caso de la investigación, le generan satisfacción y se encuentran dentro de su campo de significados. El grupo evidencia una base aun limitada del conocimiento tácito, esto es de esperar, sin embargo importa la comprensión de los acercamientos a la inteligencia práctica, como anclajes que pueden favorecerse en la acción educativa para estas edades. En tercera instancia, en las (iii) *alternativas para la producción y solución*, se concibe la idea para plasmarla atendiendo a lo estético, a las ganas de hacerlo, al bienestar por hacerlo, sus indicadores: operatividad, toma decisiones, ideas novedosas, variedad, expresión. Hay conexión con la formación del pensamiento sintético (Sternberg, ob.cit.), pues las ideas se conciben

desde su interés y a la luz de las conexiones que deben desarrollar en este sentido. El indicador ideas novedosas fluye con fuerza en la producción cuando se propicia intercambios que representan aspectos de interés, además la disposición se apersona para brindar los espacios necesarios ante la consolidación de nuevas ideas y ante la toma de decisiones. La variedad de estilos impregnan las soluciones y producciones, partiendo de un singular movimiento entre la libertad para ejercer completo dominio de las propuestas y el control que pudiese estar ejerciendo el docente frente a esas propuestas. La aproximación a la inteligencia creativa fluye en medio de dos condicionantes: a mayor disposición de instrucciones y tareas prefijadas desde el exterior, la operatividad funciona en forma mínima, solo para solventar los requerimientos externos. Sin embargo, cuando la producción depende del interés del niño(a), se reconvierten en procesos hacia la invención, imaginación y deducción de lo que necesitan para la elaboración de la tarea o resolución de una situación. La disposición, autonomía y participación conforman indicadores que propician encuentros certeros desde donde se construyen nuevos saberes. Se evidencia todo un posible camino para seguir indagando en la profundidad de la acción, el pensamiento y la creación del niño(a).

4. REFERENCIAS

- ARRAIZ, A., SABIRÓN, F., CORTÉS, A., BUENO, C., ESCUDERO, T. (en prensa): El portafolio-etnográfico de evaluación de competencias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*.
- CHANG, D. (2007): Leadership and Intelligence. *Roeper Review*, 29(3), 183-189
- CHIKERING, A., y STAMN, V. (2002): Making our purposes clear . *About Campus*. May-June, 30-32
- DENIG, S. (2004): Multiples Intelligences and Learning Styles. *Teachers Collage Dimensions*, 106(1), 96-111
- DIAZ, F., y HERNANDEZ, G. (2002): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- FERRANDIZ, C., PRIETO, MA., BALLESTER, P., BERMEJO, R. (2004): *Validez y Fiabilidad de los Instrumentos de Evaluación de las Inteligencias Múltiples en los primeros niveles instruccionales*. *Psicothema*, 16(001), 7-13

- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- GARCIA, R. (2005): Predictores de talento. *Intangible Capital* [Revista en línea], 1(7).
Disponible: www.Google.com
- GARCIA, J.N., MARBAN, J., DE CASO A., HIDALGO, R., ARIAS, O., (2002): Intervención en el autoconocimiento y autorregulación de la escritura. En García, J.N. (coord.) *Aplicaciones de Intervención Psicopedagógica. (cap. 12)*. Madrid: Piramide
- GARCIA, J.N., y FIDALGO, R., (2003): *Diferencias en la conciencia de los procesos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros*. *Psicothema*, 15(003), 41-48
- HALEY, M. (2004): Learner-Centered Instruction and the Theory of Multiple Intelligences with Second Language Learners. *Teachers Collage Dimensions*, 106(1), 163-180
- HICKEY, M. (2004): "Can I Pick More Than One Project?". Case Studies of Five Teachers who used MI Based Instructional Planning. *Teachers Collage Dimensions*, 106(1), 77-86
- HOERR, T. (2004): How MI Informs Teaching at New City School. *Teachers Collage Dimensions*, 106(1), 40-48
- KALLENBACH, S., VIENS, J. (2004): Open To Interpretation: Multiple Intelligences Theory in Adult Literacy Education. *Teachers Collage Dimensions*, 106(1), 58-66
- MILES, M., y HUBERMAN, M. (1994): *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- OZDEMIR, P., GUNEYSU, S., TEKKAYA, C. (2006): Enriching Learning Through Multiple Intelligences. *JBE*, 40(2), 74-78
- POZO, M., GARCIA, B. (2006): El portafolio del alumnado: una investigación acción en el aula universitaria. *Revista de Educación*. 341, 737-756
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J., GARCÍA, E. (1996): *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Aljibe.
- SHEARER, B. (2004): Multiple Intelligences Theory After 20 Years. *Teachers Collage Dimensions*, 106(1), 2-16
- SPRADLEY, J. (1979): *The Ethnographic Interview*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston
- STEMLER, S., ELLIOT, J., GRINGORENKO, E., STERNBERG, R. (2006): There's more to

Teaching than Instruction: seven strategies for dealing with the practical side of teaching. *Educational Studies*, 32(1), 101-118

STERNBERG R., PRIETO, M., y CASTEJÓN, J. (2000): Análisis Factorial Confirmatorio del Sternberg Triarchic Abilities Test (nivel H) en una muestra española: resultados preliminares. *Psicothema*, 12(004), 642-647

STERNBERG, R. (1997): *Inteligencia Exitosa*. Barcelona, España : Paidós

STERNBERG, R. (2005): Accomplishing the Goals of Affirmative Action with or without Affirmative Action. *Change*. January-February, 6-13.

STERNBERG, R. Gringorenko, E., (2004). Successful Intelligence in the classroom. *Theory into practice*, 43(4).

STERNBERG, R., BRUCE, T., GRINGORENKO, E. (1998): Teaching for Successful Intelligences raises school achievement. *Phi Delta Kappan*, [Revista en línea], 79(9). Disponible: [http:// search-ebshost.com/login.aspx](http://search-ebshost.com/login.aspx)

STERNBERG, R., OKASAKI, L., JACKSON, A. (1990): Practical Intelligence for Success in School. *Educational leadership*. [Revista en línea]. Disponible: [http:// search-ebshost.com/login.aspx](http://search-ebshost.com/login.aspx)

TASHAKKORI, A. y TEDDLIE, C. (1998): *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. California:Sage

VASILACHIS, I. (2006): *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa

SÉPTIMO BLOQUE

EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE

PERSPECTIVA HISTÓRICA DEL INICIO DEL DEPORTE EN VENEZUELA: UNA VISIÓN INTROSPECTIVA

Autora: Josil Josefina Murillo Cedeño

UPEL-CARACAS-VENEZUELA

josiljosefina@yahoo.com

Área Temática: Educación Física y Deporte

RESUMEN

El propósito de la presente investigación fue conocer los datos históricos como principal fuente de información acerca del inicio del deporte en Venezuela. La problemática se planteó en atención a los indicadores de contenidos en los objetivos formulados, en cuanto a las diversas manifestaciones culturales, sociales, políticas relacionadas con el encuentro de aficionados en determinados momentos. Las características de estos juegos, objetivos, reglas, motivos, indumentaria, entre otros datos. Igualmente, la influencia de los inmigrantes que vinieron durante esos años a nuestro territorio. Está ubicada en la investigación documental de tipo histórico-crítico. La indagación se basó en la revisión bibliográfica y en las fuentes hemerográficas. Se ubicó durante en el período comprendido entre 1400-1900 para compartir momentos inolvidables reflejados en los documentos escritos relacionados con las diversiones existentes durante ese período y la relación con las diversas manifestaciones deportivas de la actualidad. Los resultados del mismo son un aporte a la historia en virtud de los escasos registros que datan en torno al inicio del deporte venezolano.

Descriptor: Documentos, historia, deporte, Venezuela

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Afirma Marx (1974)

“Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen como quieren, no la hacen bajo las circunstancias de su elección y si bajo aquéllas que se enfrentan directamente, relacionadas y transmitidas por el pasado” (p. 17).

Los vacíos existentes en el desconocimiento de la historia deportiva Venezolana es el principal argumento de la presente investigación. Son muy pocos o casi nulos los trabajos relacionados con el hecho histórico en nuestra bibliografía deportiva, parecen más llamativos los estudios de corte científico, psicológicos, de alto rendimiento y se desconocen investigaciones relacionadas con el hecho social e histórico. Al respecto cabe señalar lo que expresan las ideas de Luschen y Weiss (1979) tomado de García, P y Rodríguez, A (2002):

“... a las ciencias humanas y sociales les incumbe una tarea ingente en el análisis, clasificación, valoración de todas esas realidades. Es la hora deportiva de la Psicología, la Sociología, la Antropología, la Filosofía, una vez superada la exclusividad de atribución científica en el deporte, que durante mucho tiempo recayó en las ciencias de entronque biológico y médico (...).”(s/p)

Es por ello, que se plantea el presente estudio como una vía para la enseñanza en la comprensión de la cultura deportiva venezolana, al vivir junto con estos relatos los momentos del inicio del deporte en nuestro país, como fuente vital de información de tan fascinante tema como lo es el mundo deportivo.

Su incalculable valor de enriquecimiento por medio de estas experiencias nos permite adentrarnos, interpretar, descubrir, e inducir fenómenos absolutamente humanos vivenciados por personas tan comunes como nosotros mismos. Las historias relatadas por estos personajes, es posible que la enmarquen fuera de la historiografía oficial, en donde persisten los modelos de historias de grandes batallas y de las elites, pero para nosotros los amantes del deporte y público en general representó otra visión del hecho social e histórico deportivo, de humanizar en el tiempo estos inolvidables relatos deportivos de nuestra cultura popular.

Definir la palabra deporte nos lleva a pensar en la diversión de una o varias personas en torno a un juego que conlleva normas establecidas y que pasa de generación en generación y constituyen la herencia escrita e histórica de pueblos, naciones, países en determinados momentos. Hernández, J y otros (2007) define el término de la siguiente manera: “Es una situación motriz de competición reglada e institucionalizada, por lo general de carácter

lúdico” p. 312. Igualmente, dichas actividades estarán supeditadas a las características sociales, culturales, económicas, religiosas, y geográficas entre otras. El hombre lucha contra otro ser humano, contra los fuertes cambios climáticos, las bestias, contra si mismo. Es una manifestación artística que plasma el ritmo, la cultura, la fuerza, la física, el movimiento, pero a la vez simboliza el compañerismo, diálogo, la confraternidad, la expresión corporal más allá del lenguaje hablado y escrito, es pasión, dolor, alegría y mucho más.

El deporte enfatiza el conocer culturalmente a su oponente y es una actividad educativa por excelencia porque ayuda a transmitir las diversas actividades de los pueblos y los disciplina. Es un reto voluntario que acepta el hombre para obtener un objetivo.

Datos históricos señalan que civilizaciones antiguas practicaban actividades físicas en grupos, conformados por los más capacitados. El ejército egipcio ejecutaba maniobras de combate con varas 2,500 años a.C. Los cretenses se ejercitaban con danzas, carreras y luchas 1,500 años a.C. Tal como es concebido en los actuales momentos el deporte, se les considera a los griegos, ser los pioneros y estos a su vez, se inspiraron en los cretenses. Se remonta a la época de las Olimpiadas año 776 a.C hasta 394 d.C., cuando Tediato I las prohibió.

Entre los deportes practicados por los griegos se encuentran: el atletismo, carrera con armas, el pugilato, y las carreras de carro. Entre las pruebas atléticas: el maratón por excelencia en donde se conmemora la hazaña del soldado Pheidippides en el año 490 a.C. Cuenta la historia que una vez concluida la batalla dirigida por el general Milcíades, este le encomendó a Pheidippides quien luchó y la relación fue de 10 a 1, que fuera a Atenas. Corrió sin detenerse por senderos escabrosos, y exhausto con los pies sangrantes, llegó a su destino y que, después de gritar “Vencimos” cayó y murió. Esta anécdota es un relato inspirador que es comentada en cada evento olímpico y en las carreras de maratón de 42 km.

Las palabras escritas por el poeta épico Homero en la Odisea “no hay gloria más grande para un hombre durante toda su vida que aquella que gana con su propio esfuerzo” reflejan la importancia que los antiguos griegos daban a las competiciones atléticas. Eran tales sus ideales que consideraban que el hombre debía perfeccionar su cuerpo tanto como su mente, y a los atletas como a los filósofos.

Posteriormente, la historia fue consumida tras devastadores movimientos sísmicos y rebeliones cuando Roma invade Grecia, Olimpia es saqueada queda semidestruida razón por la cual se perdieron casi todas las evidencias de la tradición deportiva de la antigüedad. Datos siguientes se remontan a Europa en el siglo XVIII cuando el boxeo y la esgrima aparecen y a

mediados del siglo XIX cuando se originan las primeras federaciones deportivas (Flamerich, G. (2005). P.15.

Olimpia desapareció y permaneció enterrada en el olvido durante 1.000 años, hasta que en el siglo XVIII varios arqueólogos alemanes y británicos comenzaron a hacer excavaciones en la zona. Desenterrar y estudiar el esplendor de estas ruinas impulsó a varios idealistas de la época a pensar en revivir los juegos. Una de las personas más inspiradas por el descubrimiento de las excavaciones en el lugar de los juegos olímpicos fue el Baron Pierre de Coubertin. (Weisdorf, I. (1996)

En Venezuela el primer competidor en unos Juegos Olímpicos fue el ciclista Julio César León en Londres en 1948. Anteriormente Teodoro Capriles hizo grandes esfuerzos para ir a Berlín en 1936 asistió a la ciudad de Alemania y tramitó por diversas vías la posibilidad de participar, pero fue en vano su inclusión en el ciclismo para dicha cita deportiva. El primer medallista olímpico venezolano fue Arnoldo Devonish en 1952 en la ciudad de Helsinki (Finlandia), donde obtuvo la presea de bronce en el salto triple, con una marca de 15,52 metros.

El deporte constituye una parcela inseparable de la vida y es hoy a principios del XX se evidencia el gradual despegue del deporte y que sigue hasta nuestros días tomando mas poder y alcance, aún cuando estemos bajo el dominio de un sistema capitalista y en donde se refleje una estructura de dominio masculino. Estos juegos y campeonatos constituyen la reunión de determinados deportistas que se encuentran física y mentalmente bien entrenados con planificaciones científicas y el deseo gradual de ser el más virtuoso. No sólo es ser el mejor sino encontrarse en la mejor disposición física en el momento exacto de la competencia o juego.

Hoy en día no sólo se trata de medir y generar record se plantea el reto de abordar el tema del deporte como manifestación social, con problemas particulares por sus propias características, pero que no son aislados, pues, forman también parte de la sociedad y sus soluciones no pueden ser llamadas solamente deportivas; deben ubicarse más bien dentro de la estructura y el funcionamiento social (García, P y Rodríguez, A (2002) .s/p).

La UNESCO (1979) enfatiza su aporte al comentar:

“(...) El deporte ya ha dejado de ser la meta caprichosa constituida en válvula de escape del individuo. Además se le encuentra ligado estrechamente (...) con los grandes problemas cuya solución condiciona el porvenir de nuestra civilización (...). Naturalmente este prodigio

desarrollo del deporte habla de engendrar sus propios problemas". Tomado de García, P y Rodríguez, A (2002)

A fin de delimitar el alcance de la presente investigación se indagaron varios archivos y documentos referidos a las actividades de orden cultural y social que realizaban nuestros antepasados durante los períodos comprendidos entre los años 1400 y 1900, siglos XIV y XVIII aproximadamente, tanto las practicadas por nuestros aborígenes como las que realizaban los conquistadores. Es por ello, que nos preguntamos: ¿cuáles fueron las primeras actividades realizadas por nuestros antecesores que describan el posible inicio del deporte en nuestro país? ; ¿Cuáles eran sus normas?; ¿Motivos de prácticas de esas diversiones o actividades? Y su relación con las prácticas actuales en nuestro deporte.

1. OBJETIVOS

- Describir las manifestaciones, juegos o diversiones del hombre en Venezuela en el período comprendido de 1400 a 1900.
- Conocer las características de cada una de esas manifestaciones
- Establecer la relación entre las diversiones con las practicas actuales de nuestro deporte

2. ANTECEDENTES DE ESTUDIO

Una vez delimitado el campo de estudio y motivado a cumplir con la realización de la presente investigación se detallan a continuación algunos documentos encontrados en torno al tema, tanto nacional como internacionalmente que sirven de apoyo a la misma.

Entre ellos podemos mencionar a Falco, P (1998), El desafío de Clío: el deporte como objeto de estudio de la historia. La investigación trata sobre el deporte como objeto de la historia, separado de la educación física, considerando los espacios y posibilidades de análisis de un objeto todavía poco explorado por la historiografía. Dicho documento permite adentrarnos a la diferenciación de los términos educación física y deporte en el marco de la historia y pensar en la posibilidad de crear investigaciones metodológicas de la historia del deporte como objeto de la historia. El autor nos describe la relación entre lo social y el deporte, como un medio de conducta del ser humano. Al respecto comenta: el deporte también es un indicador de modelos de socialización y de conducta" (ob.cit). El

deporte dentro de la sociedad representa la conducta, lo que representa un punto de estudio bien interesante. No sólo por el aspecto de grupo que implica la práctica del deporte, sino por la conducta de los grupos sociales y lo simbólico que trae en si la práctica de deporte.

La siguiente investigación plantea la necesidad que debe existir en estudiar la historia dentro del contexto de la educación física. Los contenidos de educación física se limitan a presentar una serie de nombres y contenidos mundialmente conocidos como clásicos. “Hechos considerados como relevantes, encasillados en los períodos e importados de la historia general Grecia Antigua, Roma, Edad Media a partir de una ausente, confusa y no consiente comprensión de la historia” (Andrade de M, 1997). En este mismo orden de ideas Roberta J. Park (1992) citada por Andrade afirma: que en los Estados Unidos, donde el estudio de la historia de la educación física y del deporte ya se encuentra bastante avanzado, los profesores de educación física que se desempeñan en la docencia de disciplinas vinculadas a esta sub-área de estudios, no demuestran tener conocimientos metodológicos adecuados (ob. cit). Park afirma además, que tales profesores terminan recibiendo menor remuneración para perfeccionar sus cursos, ya que la gran mayoría de los alumnos están más interesados en disciplinas ligadas al área biomédica. Esta situación se propaga por generaciones, sin que la historia sea correctamente valorizada y entendida.

Es un deber como pedagogos y valuarte del deporte que iniciemos y reconstruyamos nuestra historia. Los antecesores vivieron experiencias que no debemos desconocer simplemente, porque son nuestros indicios de la actividad física por excelencia. Laín Entralgo (1970) menciona, como primera justificación de la necesidad del estudio de la historia de las disciplinas, a la “dignidad intelectual” (pág. 92). Su legado en nuestro ámbito deportivo es la semilla de la gran cosecha de la actividad física. Su testimonio nos demuestra una integración entre lo social y cultural que evidencia el deporte. En este mismo sentido, el conocimiento de las aportaciones históricas, teóricas y prácticas que han sido realizadas a la educación física, ofrece la posibilidad como afirma Aisentein (1999), “de auto legitimar la propia autonomía del área de conocimiento”. (Tomado de Martínez, M (2001)

Las ciencias de la actividad física como disciplina unitaria o como conjunto a la vez es imposible explicarlas sin la historia del deporte. (Rodríguez, J (2000). Su obra nos pasea por diferentes momentos históricos desde los pueblos primitivos hasta los juegos olímpicos de Atlanta 1996. Una secuencia explicativa del inicio deportivo bajo la lupa de un distinguido conocedor del deporte que detalla de manera teórica la complicidad de las ciencias con el hecho histórico.

En América Latina, el deporte es una de las actividades menos analizada, los estudios se orientan –mayoritariamente- a lo técnico, estadístico y físico. (Altuve, E. (2000). En su artículo titulado: Proposición de análisis socio-histórico del deporte en América Latina. Expone el hecho de estudiar el deporte desde la perspectiva social. El deporte como un fenómeno de interacción social que está determinado por la sociedad y el momento histórico, cambiando paulatinamente en la misma medida que lo hace la sociedad.

El deporte es, a la vez, realidad social específica y parte del entramado social en su conjunto, ha de estudiarse dentro de una realidad espacial, temporal y de relación determinada. (González M, (2003). En su tesis doctoral expone detalladamente diferentes aspectos relacionados con el fenómeno deportivo referido a España. Tal como lo expresa a continuación: El fenómeno deportivo ha de abordarse necesariamente dentro de una realidad espacial, temporal y de relación determinada. Por lo que se refiere al primero de los aspectos, el espacial, señalar que esta investigación se circunscribe al ámbito español.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se enfoca en un estudio documental de tipo histórico-crítico. La intención es indagar las fuentes primarias de la historia venezolana y su incidencia en las diversas manifestaciones realizadas por nuestros antepasados. Su incalculable valor se evidencia en revivir por medio de estos pocos documentos los momentos más memorables del inicio del deporte en nuestro país.

4. INDICIOS DEL SURGIMIENTO DEL DEPORTE EN VENEZUELA

La presente investigación se inicia en los innumerables documentos hemerográficos de nuestra historia en general. Donde no se pueden descartar los sucesos más importantes que acontecieron en determinados momentos históricos de nuestro país. Los documentos disponibles para encontrar referencias en torno a las actividades de los indígenas durante el período comprendido entre los años 1400 a 1900 son escrituras dejadas por nuestros antepasados o relatos de nuestros inmigrantes cuando vivieron por estos espacios geográficos. Es interesante conocer que actividades realizaban como pasatiempo, intercambio entre grupos, integrantes de esos encuentros, prácticas y normas en su ejecución, entre otros detalles.

La información es un somero referente de estas manifestaciones de las cuales muchas quedaron en el olvido, y otras devastadas por los diferentes períodos de guerras, revoluciones, y otros es simplemente una aproximación del conocimiento histórico en nuestro territorio.

Las diferentes formas de diversiones son adaptaciones a la sociedad en determinado momento, lo que refleja las diversas características tanto de sus miembros como de su organización social. Más que un cambio de una época a otra se observa es el grado evolutivo del grupo o sociedad. Blanchard y Cheska (1986) comentan que los ejes evolutivos del deporte son:

“La identidad social; juegan entre conocidos, familiares, sin importar grandemente el sexo o la edad... El significado adaptativo o ecológico; es evidente la función de sus juegos o deportes. Esta función es económica (por ejemplo mejorar las habilidades de caza, mantener en forma física los miembros del grupo de la caza o para la defensa, integrar a los jóvenes pronto en sus responsabilidades de adulto)... La especialización; prácticamente inexistente en las sociedades más primitivas, las sociedades de bandas; todos juegan a todo... El alejamiento social; si juegan entre sí (entre los miembros del grupo) no importa el resultado, lo importante es pasarlo bien, no hay competitividad; si juegan contra otro grupo social semejante pero rival, el resultado es lo más importante, prácticamente lo único importante, tanto para los jugadores como para los espectadores. (P.12-13)

Las primeras manifestaciones artísticas, grupales, físicas realizadas en la época primitiva o aborígen en Venezuela, indudablemente, difieren mucho de lo que en la actualidad se considera deporte. Los indígenas jugaban, se divertían, trabajaban en un ambiente de sana competencia. En sus comienzos el deporte era sólo una diversión, un entretenimiento; en nuestros días, en cambio, el deporte casi en su totalidad implica competencia, poder, dinero, agresión y superioridad de unos pocos sobre los demás. (Villanueva, M.1993)

4.1. Período colonial 1500- 1800

Después del Descubrimiento y la Conquista vino la colonización de las tierras. Durante ese proceso los españoles trajeron e implantaron su cultura, además de la educación, las armas, trajeron a Venezuela sus diversiones: los torneos de las cañas, las cometas, las corridas de toros, las comedias, las máscaras, las procesiones, el ajedrez y las riñas de gallos constituyen una muestra de ellas. Los antiguos documentos sobre las actividades recreativas realizadas en Venezuela nos conduce a la obra de Juan Otte, Las Perlas de América (1977). En dicho documento se reseña que en 1545 en Cubagua, así como en el resto de América se

efectuaban corridas de toros en las grandes festividades, el pasatiempo era el juego, severamente prohibido y practicado por muchos. En ese año “se reconocen el juego de pelota y el ajedrez como pasatiempos practicados en Venezuela; esta viene a ser la primera noticia que sobre estos juegos encontramos en esta investigación” (Tomado de Flamerich, G. (2005) p.42).

También se encuentran los torneos a caballo que consistía en una lucha entre dos bandos de caballeros (cuadrillas) que combatían en una liza o campo cercado, bajo la presidencia y arbitraje de uno o varios caballeros experimentados, los cuales fungían como jueces.

Las actas del Cabildo de Caracas de 1573 a 1662 esbozan noticias en torno a los juegos de cañas, que se realizaban con lanzas de maderas en la plaza mayor a los cuales concurría toda la población. El espectáculo se inicia con tambores y clarines, primero entraban los padrinos y escuderos, quienes cabalgaban con cestas llenas de cañas o lanzas. Seguidamente entraban los jinetes agrupados en cuadrillas y capitaneados por los cuadrilleros quienes montados en ágiles caballos llevaban en el brazo izquierdo fuertes escudos o adargas de cuero con emblemas pintados. El juego como tal se iniciaba cuando una de las cuadrillas que atravesaba al galope la plaza atacaba, arrojándole cañas a una situada al frente. El equipo contrario trataba de evitarlas y contraatacaba lanzando las suyas.

4.2. Juegos durante la Guerra de Independencia

Durante este época Venezuela como en todo territorio en esta situación el tiempo transcurría entre atacar al enemigo y defender la vida. Nuestra historia está colmada de innumerables hazañas heroicas que obedecían a una sola voz “la independencia”. Las condiciones físicas de este personajes eran muy buenas las mismas obedecían entre otras cosas al resultado de enfrentarse a la naturaleza, lo que eleva el espíritu a la supervivencia aunado a ello las marchas, las prácticas de esgrima, natación, el manejo de armas de fuego aún rudimentaria fortalecen sus condiciones.

El libertador ante la necesidad de reclutar hombres para sus ejércitos, autorizó la contratación de oficiales y soldados ingleses. Estos soldados venían de pelear en Europa, en un clima totalmente diferente y traían una preparación militar muy disciplinada. Lo que se redujo a una época de adaptación entre ambos continentes. Entre las distintas costumbres que estos personajes trajeron se encuentran las carreras de caballos. En *Diversiones de 4 siglos* de Flamerich, G. (2005) se menciona la siguiente cita:

“Se correrán el sábado 29 del corriente, cerca de la Mesa, á las 4 de la tarde, los dos Caballos abajo mencionados, con sus respectivos Cabalgadores. El de Mr. Monsanto, BARGAS, corrido por el Mayor Manby, del Batallon de Albion CONTRA El de Mr. Brown, Devereux corrido por el General Power, De la legion Irlandesa. Angostura á 27 de Abril de 1820 (p. 67)”.

5. MANIFESTACIONES DEPORTIVAS EN VENEZUELA

La historia de Venezuela está llena de hazañas heroicas realizadas por los indios durante la Conquista y por los patriotas durante la Guerra de Independencia. Fácilmente estas hazañas emulan o superan a las realizadas por individuos de cualquier parte del mundo. Hoy día, si ellos compitieran en tiempo de paz en algún deporte, con esa valentía y tenacidad, con atuendos, implementos, técnicas y preparación adecuada colmarían las páginas de diarios y revistas deportivas del mundo entero.

Durante el período de la Conquista y la Colonia, la gran mayoría de las actividades culturales y diversiones que se realizaban en Venezuela no eran autóctonas, a excepción de algunos juegos practicados por los indígenas parecidos a algunos deportes en la actualidad. Después del Frontón de Catuche, manifestación lúdica organizada y muy adelantada para la Caracas colonial de finales de siglo XVIII, fue en la última década del siglo XIX cuando en Venezuela comenzaron a aparecer los deportes como tales que en ese tiempo se denominaban sport, palabra asimilada de las crónicas que venían del exterior. Se reconocen como deportivas: la gimnástica, las carreras de caballos y la esgrima. Los instrumentos, aperos e indumentaria eran importados y llegaban con demora. Luego se inició el ciclismo, el jockey, el hipismo, atletismo, entre otros. Flamerich, G (2005) comenta:

“Ayer tarde, cuando menos lo esperábamos, se confeccionó una carrera y el Hipódromo de Sabana Grande se llenó de gente. Las hay en velocípedo y a pie. También se ha formado un club de señoritas correlonas. Ahora es desesperante hacer una visita. Llega un caballero, saluda, pregunta por la señora y observa que las niñas están inquietas y dando saltitos en la silla. Si se aventura usted a preguntar por la salud de las jóvenes le contestan que va mejor que la de Calista. ¿Y quién es Calista? -¿De donde sale usted ahora? Solo en Pekín se ignora quién es la yegua más favorita. Sin embargo, lo dicho es nada si se compara con la hora de correr. Salen en grupos las niñas y emprenden el torolajó en corredores y patios con una actividad vertiginosa. ¿Quién puede hacer visitas ahora? (p 267)

6. CRONOLOGÍA DE VENEZUELA EN LOS JUEGOS OLÍMPICOS

Venezuela inicia su cosecha de medallas por vez primera en los Juegos Olímpicos de 1952 en Finlandia por el bronce alcanzado por Asnoldo Devonish en el salto triple. Posteriormente en los Juegos Olímpicos de Roma en 1960, Enrique Forcella obtiene un segundo bronce en la especialidad de match inglés. Ocho años más tarde en 1968 en los Juegos Olímpicos de México, se escucha por vez primera el Himno Nacional Venezuela de la mano de Francisco “Morochito” Rodríguez con su presea de Oro, y única hasta los momentos actuales, en el peso mosca ligero del boxeo. En las Olimpiadas de 1976 de Montreal, Pedro Gamarro obtuvo una medalla de plata, en la división welter de boxeo.

En la siguiente edición de los Juegos Olímpicos de 1980 en Moscú, Bernardo Piñango obtuvo medalla de plata en la división gallo de boxeo. En la siguiente Olimpiada de 1984 en los Angeles se obtuvieron tres preseas de bronce de las manos de Javier Vidal en los 200 metros mariposa en natación; Marcelino Bolívar en la división mosca ligero y Omar Catarí en la división pluma de boxeo. Venezuela suma en total 8 medallas en los Juegos Olímpicos sin contar con las alcanzadas en deporte de exhibición.

Y en los últimos Juegos Olímpicos celebrados en Atenas 2004 Adriana Carmona la abanderada nacional en la especialidad de Tae Kwon-do ingresa a las páginas de nuestra historia nacional al obtener una medalla de bronce en dicha cita y en un deporte ya considerado olímpico.

7. CONSIDERACIONES FINALES

- Los análisis históricos deben tomar en consideración las circunstancias sociales, culturales e ideológicas que caracterizan cada periodo de tiempo. Es por ello, que nuestra praxis académica no puede estar desvinculada del hecho social, es así como necesitamos tomar en consideración la identidad cultural, la idiosincrasia y la especificidad del deporte en nuestra sociedad. Todas estas premisas van a depender de la actitud del historiador y en su concepción del hombre y por ende, de su filosofía de vida.
- La descripción de algunas de las manifestaciones recreativas en la presente investigación nos demuestran los indicios de las prácticas deportivas en nuestro país. Sin lugar a dudas son una fuente importante de la historia venezolana y un repertorio agradable de experiencias vividas en tiempos anteriores

- Con este esfuerzo investigativo se pretende iniciar una tesis doctoral en ciencias de la actividad física y deporte. El descubrir y redescubrir para explicar y comprender el hecho histórico deportivo de Venezuela es una de las más sinceras vías de compenetración y comprensión del fenómeno que implica el deporte a nivel mundial y lo que significa para los hacedores y seguidores del mismo en nuestro país.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AISENSTEIN, A. (1999): La investigación histórica en Educación Física. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes. (Revista en línea)*; N 18 Buenos Aires, (1999) pp.1-6.
<http://www.efdeportes.com>. (Consulta: 2007, Octubre, 1).
- ALTOLAGUIRRE y DUVAL. (1954): *Relación geográfica de la Gobernación de Venezuela*. Caracas: Venezuela
- ALTUVE, E. (2000): Proposición de análisis socio-histórico del deporte en América Latina. Perspectivas teórico-prácticas para la construcción de una alternativa lúdico-deportiva latinoamericana. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes. (Revista en línea)*, Año 5 · N° 27 Buenos Aires, Noviembre de 2000.
Disponible: <http://www.efdeportes.com>. (Consulta: 2007, Septiembre 13).
- ANDRADE de M, V (1997): *¿Por qué debemos estudiar historia de la educación física y del deporte durante la formación?* *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes. (Revista en línea)* Año 2, N° 8. Buenos Aires. Diciembre 1997. Disponible: <http://www.efdeportes.com>. (Consulta: 2007, Octubre, 02)
- ARCAYA, P. M. (1911): *Estudios sobre personajes y hechos de la historia de Venezuela*. Caracas: Venezuela
- BLANCHARD, K y CHELKA, A. (1986): *Antropología del deporte*. Barcelona: España
- CAMPOS, J. (1984): *Deporte Popular, deporte de Elite. Elementos para la reflexión*. Editado por el Ayuntamiento de Valencia. Valencia: España.
- DE LAS CASAS, Fray Bartolomé. (1927): *Historia General de las Indias*. Madrid: España
- FALCO, P (1998): El Desafío de Clío: el deporte como objeto de estudio de la historia. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes. (Revista en línea)*, Año3, N° 9.

- Buenos Aires. Marzo 1998. Disponible: <http://www.efdeportes.com>. (Consulta: 2007, Octubre, 11).
- FLAMERICH, G. (2005): *Diversiones en 4 siglos en Venezuela 1500-1900*. Caracas: Venezuela
- FREDERMANN, N. (1988): *Historia Indiana. Descubrimiento y conquista de Venezuela. Fuentes para la historia Colonial de Venezuela*. Tomo II. Caracas, Academia Nacional de la Historia.
- GARCÍA, P y RODRÍGUEZ, A (2002): *Aspectos socio-antropológicos del deporte. Historia y tendencias*. Caracas: Ediciones del Instituto Nacional de Deportes
- GONZÁLEZ, M. (2003): *Sociedad y deporte: análisis del deporte en la sociedad y su Reflejo en los medios de comunicación en España*. Tesis doctoral presentada en el Departamento de sociología y ciencia política da administración de la universidad de Coruña.
- GUILLET, B. (1971): *Historia del deporte. Colección ¿Qué sé?* Barcelona: España.
- GUMILLA, J. (1791): *El Orinoco Ilustrado*. Barcelona: España.
- HERNÁNDEZ, J y otros. (2007): *Catalogos de los Deportes y Juegos Motores Tradicionales Canarios de Adultos*. Estudio Praxiológico, Institucional y Documental. Barcelona.
- LAÍN ENTRALGO, P. (1970): *Ciencia y vida*. Seminarios y Ediciones, S.A. Madrid: España
- MARTÍNEZ, M. (2001). Educación Física e Historiografía: una Mirada sobre textos claves para la historia de la disciplina. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes*. (Revista en línea), Año 7 N° 38. Buenos Aires, Julio De 2001. Disponible: <http://www.efdeportes.com>. (Consulta: 2007, Octubre, 11).
- OTTE, E. (1977): *Las Perlas del Caribe*. Caracas: Venezuela.
- PORTER, Sir Robert Ker. (1997): *Diario de un diplomático británico en Venezuela*. Caracas. Venezuela
- RODRÍGUEZ, J. (2000): *Historia del deporte*. Barcelona: España
- SIMÓN, Fray Pedro. (1987): *Noticias históricas de las conquistas de Tierra Firme, en las Indias Occidentales*. Fuentes para la Historia Colonial de Venezuela. Caracas: Venezuela.
- TURRADO, Fray Angel. (1945): *Etnografía de los indios Guaraúnos*. Caracas: Venezuela

UNESCO (1979): *Carta Internacional de Educación Física y Deporte*. En manifiesto sobre Educación Física y Deporte. ONU: Madrid.

VILLANUEVA, M. (1993): Deporte: Evolución y Mundo Moderno. Antropologías. *Revista de difusión del Instituto de Investigaciones Antropológicas*. Universidad Nacional de México. N° 6: México.

WEISDORF, I. (1996): *Los juegos olímpicos del centenario en 1996*. Canadá: Canadá.

EVALUACIÓN DE LA APTITUD FÍSICA MOTORA DE LOS INTEGRANTES DE LA ESCUELA DE FUTBOL DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Autor: Pedro F. Gamardo H.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

pedrogamardo@yahoo.es

Área Temática: EF y Deporte

RESUMEN

Las baterías de pruebas físicas son un medio óptimo para el control, la evaluación y la selección de jugadores de fútbol que están en las etapas formativas. Tienen como características la posibilidad de ser aplicadas a una gran población, fijar la valoración del grupo y/o individuo, en forma cuantitativa y cualitativa de aspectos físicos, técnicos y tácticos necesarios para el deporte. Permite al cuerpo técnico conocer el nivel de sus jugadores, obtener datos para la reorientación de la planificación del entrenamiento, conocer la evolución de cada jugador y ubicarlo correspondiente de acuerdo al nivel alcanzado. Para este trabajo fueron evaluados 100 integrantes de la escuela de fútbol del IPC, del sexo masculino con edades que oscilan entre los 9 y 14 años. Los resultados mostraron que la condición física general fue baja.

INTRODUCCIÓN

Lo que conocemos por condición física se define como la capacidad o potencial físico de una persona y representa el estado del organismo influido por el estado de entrenamiento. Este concepto no sólo abarca el ámbito deportivo, sino también al bienestar general, esto es, estado de salud general.

La condición Física puede estimarse mediante el empleo de pruebas o test físicos. Las pruebas para valorar la capacidad física son procedimientos científicos rutinarios, que permiten examinar una o varias características aislables empíricamente y definidas teóricamente. Su aplicación se centra en el conocimiento del nivel de la capacidad individual, general y específica. Son procedimientos adecuados para el diagnóstico aproximado de medición del desarrollo de las capacidades fundamentalmente en el entrenamiento infantil.

Las respuestas fisiológicas de los jugadores de fútbol ante el juego ponen en evidencia que las demandas del juego constituyen esfuerzos anaeróbicos, en yuxtaposición con actividades aeróbicas submáximas.

En todo proceso de enseñanza y/o entrenamiento físico es importante la utilización de pruebas físicas. Son instrumentos que permiten conocer la evolución de los sujetos en cuanto su aprendizaje y calidad individual para el desempeño físico.

Este trabajo estuvo centrado en la evaluación de la condición física de los integrantes de la escuela de fútbol del Instituto Pedagógico de Caracas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una escuela de iniciación deportiva es una entidad que debe existir con personalidad propia. Enfocada en la estructuración del deporte base, que programa y direcciona el actuar de técnicos y especialista, posee objetivos de trabajo definidos teniendo como centro el jugador dotado de aptitudes para el deporte.

El criterio de selección de los jugadores responde a tres aspectos básicos: 1) Edad de los jugadores. De acuerdo a la edad, las diferentes capacidades a evaluar tendrán una mayor o menor importancia. 2) Capacidades a evaluar. Abarcan todos aquellos aspectos técnicos, tácticos, físicos y psicológicos presentes en toda actividad deportiva. 3) Objetivos de la

selección. a) largo plazo, con el fin de captar jugadores que demuestren capacidad para seguir un proceso de formación, incluye aquellos con edades entre 11 y 16 años. b) corto plazo jugadores que manifiesten un rendimiento inmediato, de los que se espera un determinado nivel de eficacia; jugadores que continúen el proceso de formación y presenten un alto nivel de rendimiento con relación acuerdo a su categoría. Y c) la selección y captación de jugadores que continúen el proceso de formación y presenten un alto nivel de rendimiento con relación a su edad.

Entre los aspectos administrativos importantes que garantiza el éxito de los objetivos de la escuela deportiva está la existencia de fichas personales, sistematizadas que facilite, entre otras, información integral del jugador. Esta información puede ser completada con registro del tipo de actividad que se lleva a cabo, como ejemplo financiación de la escuela, cuotas de los jugadores, costos de equipos entre otros.

Desde la perspectiva organizativa la escuela de fútbol del Instituto Pedagógico de Caracas (EFIPC) presenta unas características sui generis. Se fundó como escuela de fútbol en 1986 bajo la dirección del profesor Jorge Pérez Acosta, sin embargo, al buscar las referencias que sustentan su fundación se encontró que tales referencias no existen. A esto hay que añadir la inexistencia de control administrativo que regule aspectos fundamentales como el proceso de inscripción para nuevos aspirantes. Así mismo, no están claramente planteados los objetivos para la creación de la misma, o son desconocidos por la mayoría interesada en ella. Sin embargo se mantiene funcionando por la atención que se brinda a los participantes de parte del personal técnico que semanalmente se ocupa de los atletas.

De la misma manera, no se ha procurado un marco referencial propio y actualizado como resultado de evaluación de la condición física previa, a partir de las características físicas-motoras de los atletas que forman parte de dicha escuela, que permita constatar el alcance de los objetivos propuestos.

Es por ello, que esta propuesta de trabajo se diseñó con la intención de dar respuesta a dos de los aspectos propuestos en el modelo de Sans y Frattarolla (ib), con relación al criterio de selección de jugadores y por otro lado, al control administrativo que debe presentar la escuela deportiva. Con tal fin, se propuso como punto de partida la revisión y aplicación de las normas de evaluación de la aptitud física del venezolano propuestas por Alexander (1995) y otros autores que refieren las características particulares del jugador de fútbol.

A partir de esta situación se plantea la siguiente interrogante:

¿Cuáles son las características físicas-motoras de los integrantes que conforman actualmente la escuela de fútbol del IPC?

OBJETIVO GENERAL

Determinar las características de la aptitud física y la composición morfofuncional de los integrantes que conforman actualmente la escuela de fútbol del IPC.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Medir el nivel de condición física actual de los integrantes de la escuela de fútbol.
- Establecer el nivel cualitativo por cada prueba realizada.
- Elaborar un marco referencial que sirvan como punto de partida para sucesivas evaluaciones en lo que respecta a la condición física los integrantes de la escuela de fútbol.

JUSTIFICACIÓN

El empleo de las pruebas físicas tiene dos vertientes justificadas como lo apuntan Mc Dougall y cols (2000). Por una parte, 1) facilita la medición de los elementos específicos fundamentales para el rendimiento deportivo y al evaluarlos servirán como punto de partida y 2) para desarrollar estrategias de entrenamiento adecuado que contribuyan a superar cualquier desventaja.

Por las premisas antes señaladas resulta en beneficio, realizar la evaluación de la aptitud física y la composición del fútbol del IPC porque:

- Será la primera evaluación sistematizada que aborda los componentes de la condición física de cada integrante.
- Servirá de marco referencial para futuras evaluaciones y como criterios para valorar el avance de cada atleta.
- Brindar apoyo en lo concerniente a la organización estructural, al registro y control de atletas y actividades que se lleven a cabo.

- La evaluación de las capacidades físicas es un recurso didáctico que permite controlar científicamente las necesidades y cambios que ocurren en el organismo humano.

EVALUACIÓN DE LAS CAPACIDADES FÍSICAS

La condición física se refiere a la capacidad o potencial físico de una persona y representa el estado del organismo influido por el estado de entrenamiento. Autores como Mac Dougal y cols (2000); Ruvalcaba y col (2001); Martínez (2002); Fröhner (2003); Martin y col (2004) y Campos y Cervera (2006), utilizan diferentes denominaciones para referirse a la condición física, sin embargos todos convergen sobre la utilidad en la utilización de las baterías de pruebas físicas o test para la evaluación de la misma.

EVALUACIÓN DE LAS CAPACIDADES Y FÚTBOL

Como guía para ser utilizada en el fútbol se sugiere seguir lo señalado por Grosser (1989) en cuanto a la planificación y desarrollo del rendimiento complejo en los deportes colectivos. Este autor plantea la necesidad de adquirir conocimientos sobre la estructura de las exigencias de la disciplina en cuestión, esto es, entre otras, las cargas fisiológica-temporales que se impone durante el juego. En cuanto al perfil del deportista resalta que debe considerarse las condiciones físicas y las capacidades que conforman ésta. De acuerdo a la participación de los jugadores, el análisis del fútbol toma aspectos tales como:

Tiempo efectivo de juego con balón:	50-65 minutos
Recorrido de los jugadores:	8000-11000 metros
De acuerdo a la posición:	1700 a 3700 metros
Al trote:	4500-7500 metros
Sprints:	800-1600 metros
Saques de puerta:	3-6 metros.

Señala, además, que estas exigencias de juego implica para el jugador disponer de una alta capacidad para los sprints, fuerza explosiva bien entrenada y una resistencia de base excepcional, combinada con resistencia muscular local. Afirma que el aporte energético es mayoritariamente anaeróbico-alactácido y en menor medida dependiente de la glucólisis.

ANTECEDENTES

Los estudios de campo y las correspondientes investigaciones han permitido dar a conocer las aplicaciones que han tenido tanto la evaluación antropométrica y la batería de pruebas de campo en el ámbito escolar y deportivo.

Valbuena (1999), reporta los resultados obtenidos en una investigación en la que se estimó el efecto producido por el número de sesiones semanales de la clase de educación física sobre las capacidades físicas, en escolares, de ambos sexos, con edades comprendidas entre 9 y 14 años, utilizó para la evaluación de las capacidades físicas la batería de pruebas recomendadas por Alexander (1995).

García y cols (2001) estudiaron el perfil morfológico de gimnastas venezolanas con edades entre 10 y 16 años. Al comparar los datos obtenidos en cuanto al somatotipo, composición corporal, proporcionalidad y la edad de la menarquía, con el estudio de Róterdam, encontraron diferencias significativas ($p < 0.005$) en todas las variables de estudio, a excepción de los pliegues dérmicos. Concluyen que el crecimiento, desarrollo y entrenamiento, deben tomar en cuenta para explicar las diferencias en la actuación deportiva.

Virla y cols (2001) emplearon la evaluación antropométrica en deportistas que mostraron síndrome de Marfán, definida como una alteración del tejido conectivo que afecta a los sistemas funcionales: ocular, esquelético y cardiovascular. Los resultados permiten concluir que la evaluación integral oportuna puede conducir a la detección temprana del síndrome, permitiendo tomar las previsiones que disminuyan el riesgo de muerte en deportista.

Nogueira (2002), estudió a un grupo de escolares pertenecientes a diferentes estratos sociales, con edades comprendidas entre los 11 y 12 años, al respecto el autor refirió no encontrar diferencias significativas con respecto a las pruebas realizadas tanto a nivel antropométrico como de capacidades físicas, en la población estudiada.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Las evaluaciones de los diferentes parámetros de la condición física se llevaron a cabo de acuerdo a la propuesta Terrenos y cols (2003). Estos autores recomiendan la denominada *Batería de Tests aplicados al Fútbol*, para evaluar la aptitud física en jugadores que se inician; y para la determinación del somatotipo se utilizó la metodología sugerida por Alexander (1995). Los resultados se enfocaron a partir de los años de nacimiento de cada grupo.

Características antropométricas

Los resultados de los parámetros antropométricos edad se presentan en el cuadro 5. Los valores son expresados en media aritmética y desviación estándar.

Estatura

Corresponde a la distancia máxima desde la región plantar y el vértex, tomado en plano sagital. La misma la conforman las longitudes de los componentes: cabeza-cuello, tronco y extremidades inferiores. Para su determinación se utilizan estadiómetros fijos o móviles, con escalas de apreciación de 0,5 cms.

Peso corporal kg

Es una de las variables antropométricas más empleada. Mide la masa corporal de los sujetos.

Edad	N	Estatura		Peso			
		Mean	SD	Mean	S D		
9	6	137,8	5	137,8	5	34,83	7,2
10	36	138,2	6,01	138,2	6,01	34,56	6,6
11	35	143,8	5,86	143,8	5,86	38,26	7,4
12	22	148	5,08	148	5,08	40,09	8,9
13	5	152,3	11,6	152,3	11,6	42,2	6,5
14	3	152,7	6,8	152,7	6,8	41,67	5,9
Total	107	143,1	7,51	143,1	7,51	37,47	7,6

RESULTADOS DE LAS PRUEBAS FÍSICAS

Se cálculo la significación en cuanto a la diferencia entre medias de los grupos de acuerdo a la edad y a los resultados de las pruebas, Para tal fin se utilizó la prueba estadística ANOVA, que permite estimar esta diferencia.

Descripción de los resultados por prueba aplicada

Valores Promedios y desviación estándar por prueba

Edad	N	Abdom		Cons O ₂		Ext de cod		Flex cm		Fuerza mano		Salt logit	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
9	5	12	0,7	34,4	7,8	9,6	3,4	25,2	2,58	27,4	11,7	128,8	26,3
10	37	13,59	3,27	30,37	5,5	11,44	3	25,28	6,25	34,29	13,4	137,9	20,5
11	33	14,76	2,5	31,1	4,2	11,64	3,6	26,18	4,03	36,47	11	136,2	21,8
12	19	14,05	3,3	32,45	5,4	9,56	5,8	23,09	4,89	42,75	16,8	149,1	25,9
13	5	12,8	2,77	35,6	8,5	13,2	5,7	20,3	6,81	35,5	13,4	142,4	25,2
14	3	16	3,6	36,6	6,2	8	6,1	21,17	8,43	46	18,3	146,3	29,5
Total	102	14,01	2,99	31,67	5,5	11,06	4,1	24,76	5,41	36,81	13,7	139,3	22,8

Edad	N	Fuerza M.Inf		Agilidad		Salt Vertical		Potencia		Carrera 30 m	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
9	5	39,6	11,7	11,32	0,9	26,83	5	218,4	16,3	5,52	0,39
10	34	36,56	13,4	11,96	1	30,65	4	252,7	43,9	5,53	0,53
11	34	44,65	11	11,82	1,5	33,06	4,9	277,5	44,8	5,47	0,66
12	20	52,8	16,8	12,36	1,7	34,1	6,6	300,8	41,4	5,53	0,83
13	2	42,5	13,4	11,59	1,1	42	8,1	388,1	67,3	5,21	0,82
14	3	70	18,3	11,72	1	35,33	0,6	298,3	59,3	5,18	0,15
Total	98	43,98	13,7	11,94	1,3	32,49	5,7	274,9	53,9	5,49	0,64

Discusión

Los resultados de las pruebas físicas aplicadas, aunque no se encontró diferencia significativa en el nivel general de aptitud física, a los grupos evaluados se destaca que para algunos test los valores promedios de un grupo etario menor se colocan por encima del promedio de grupo etario siguiente. Entre estos destaca el resultado del test flexibilidad *sit and reache*, allí los sujetos de menor edad obtuvieron valores más altos. Algunos autores, Barrios y cols (1995), consideran la flexibilidad como una determinante para la resistencia, la fuerza, la rapidez, capacidades coordinativas e incluso el aprendizaje. La clasificación de los

grupos, de acuerdo a lo sugerido en Alexander (1995), los ubica en niveles cualitativos que van desde *Regular* para las edades 9, 10 y 11 y *Deficiente* para los grupos 12, 13 y 14 años. Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Mirilla (2001); Heyward (2006) quienes señalan que la flexibilidad guarda relación con la edad y es durante la infancia cuando se alcanzan valores más elevados, así mismo resalta que este aumento en la flexibilidad a nivel de la columna se produce hasta los 14 años.

Los resultados de las pruebas en los que la cualidad fuerza, y de predominio energético anaeróbico, fueron determinantes. La cualidad física fuerza responde a la siguiente tipología, según Grosser y cols (1991), citado en Ranzola y cols (1995): *fuerza resistencia*, presente en la flexión y extensión de codos, en abdominales, presión de la mano; fuerza explosiva dominante en saltos, vertical y longitudinal y dinamometría de miembros inferiores y fuerza máxima. Los aumentos de la fuerza máxima hacia la pubertad llevan al mayor dominio de la técnica, Grosser y cols (1989). La fuerza varía con la edad, alcanza su pico hacia entre los 20 y 28 años, en hombres y mujeres, disminuyendo a razón de 1% anual, Siff y col (2004).

Se encontró que los resultados en términos generales mostraron una tendencia contraria a lo encontrado en flexibilidad, esto es, se registró en los grupos de menor edad resultados más bajos que los sujetos mayores en las pruebas:

Abdominales, en la que el nivel cualitativo por grupo de edad fue *Bueno* para 9,11, 12 y 14; *Promedio* 10 y *Regular* 13.

En la prueba *fuerza de aprensión de la mano preferida*, todos los grupos etario se ubican en la categoría *Excelente*. Los resultados muestran un aumento de los valores promedios en la medida que se hace mayor el sujeto. Vila (2001), reporta cambios significativos cuando se pasa de una categoría a otra.

El test de *salto vertical o detente* ubica a los sujetos en las categorías *Regular* a los sujetos de los grupos 9, 10 y 14; *Bueno* 11 años; *Promedio* 12 años y *Excelente* para los de 13 años. La prueba de salto longitudinal se evaluó mediante el uso de percentiles quedando así: 9-p25; 10- p35; 11-p3; 12-p60; 13-p45 y 14-p55.

Se manifestó en la prueba de 30 metros o carrera de velocidad valores similares entre los grupos rompiendo la tendencia de las anteriores. El nivel cualitativo por cada grupo fue: 9, 10 y 13 *Bueno*; 12 *Regular* y *Promedio* para 11 y 14.

El valor de cada percentil para la prueba *carrera con obstáculos (agilidad)*, fue 9-p65; 10-p40; 11-p45; 12-p25; 13-p40 y 14-p50

El comportamiento de los grupos en la prueba *Extensores de codo* fue totalmente diferente en cuanto a mantener la tendencia de aumentar el número de repeticiones con la edad. Los valores encontrados señalan que correspondió al grupo de 13 años la mejor ubicación de acuerdo a su promedio, el total de los resultados fue: 9-p25; 10-p50; 11-p50; 12-p20; 13-p65 y 14-p20.

Aunque no se encontró diferencia significativa en los resultados de estas pruebas, relacionadas con la fuerza, se observa que en la medida que los grupos suben la edad los resultados también tienden a elevarse. Similares hallazgos fueron reportados por Vila (2001).

Por último, la *resistencia aeróbica*, se estimó mediante el test de Course Navette. Los resultados encontrados apuntan a lograr mayores niveles de consumo de oxígeno en correspondencia con la mayor edad de los sujetos. Se destaca el valor alcanzado por el grupo de 9 años que se aproxima al grupo de 13, siendo este grupo el que presentó mayor variabilidad. La validez del test para medir el consumo de oxígeno de forma indirecta ha sido reportado por Montoro, (2003), afirma que existe una alta correlación entre los valores de consumo máximo de oxígeno calculados por esta prueba y los registrados con ergómetros. Igualmente, reconoce su utilidad por lograr la transferencia a muchos deportes colectivos.

CONCLUSIONES

El nivel de condición física general presentado por los integrantes de la escuela de fútbol del IPC fue similar para todos los grupos etario, de acuerdo a los resultados mostrados en las pruebas físicas aplicadas.

No se encontró diferencia significativa en los resultados arrojados por cada prueba en cada grupo. Lo que confirma que estos hallazgos son similares y que la variable edad no fue determinante para evaluar el desempeño de los atletas.

Los resultados arrojados por las pruebas en las que el componente fuerza fue determinante mostraron la tendencia de ir en aumento en la medida que aumentaba la edad decimal. Estas pruebas fueron: fuerza de aprensión, salto vertical (Detente), potencia, fuerza de miembros inferiores.

De los grupos de atletas evaluados, solo el de 13 años promedio mostró comportamiento diferente en muchas pruebas, lo que viene a señalar la alta variabilidad dentro del grupo en cuanto a condición física.

Las pruebas físicas seleccionadas pueden ser aplicadas en cualquier grupo etario, sin que para ello se requiera condiciones especiales.

De esto se desprende que los resultados obtenidos en las pruebas, como la Course Navette, estuvo influenciada por esta condición de obesidad en mucho de los sujetos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, P (1995). *Aptitud física, Características Morfológicas. Composición Corporal. Pruebas Estandarizadas en Venezuela de 7,5 a 18,4 años.* Instituto Nacional de Deportes.
- Bouchard C. (1994). *Physical activity, fitness, and health: overview of the Consensus Symposium.* In Quinney HA, Gauvin L, Quinney HA (eds.). *Toward active living.* Champaign: Human Kinetics,; 7
- Campos G. J. y Cervera, V.R. (2006). *Teoría y Planificación del Entrenamiento Deportivo.* 3ª Edición. Editorial Paidotribo, España.
- Fetz, F. y Kornexl E. (1976). *Test deportivo motores.* Editorial Kapeluzs. Buenos Aires.
- Fröhner, G. (2003). *Esfuerzo Físico y Entrenamiento en Niños y Jóvenes.* Editorial Paidotribo.
- García; P. (1990). *Nociones de antropología aplicada al deporte.* Ediciones Lagoven
- García A, P., Virla, A. E., Rodríguez, A. (2001). *Perfil morfológico de gimnastas venezolanas.* Trabajo presentado en el VII Simposio de Antropología Física “Luis Montané” y III Congreso primate como patrimonio Nacional, Habana, Cuba.
- García A, P., Flores, Z., Rodríguez B, A., Rondón, R. (2003). *Aptitud Física, Maduración y Morfología en Niños y Jóvenes Nadadores.* Universidad Central de Venezuela. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales.
- George, J.D, Garth F, A. y Vehrs P. R. (2001). *Test y pruebas físicas. (3ªED).* Editorial Paidotribo Barcelona.

- González Halcones, M. A. (1999). Manual para la evaluación en Educación Física Primaria y Secundaria. Editorial Escuela Española, S.A. Madrid
- Grosser, M., Bruggemann, P., Zintl, F. (1989). Alto Rendimiento Deportivo. Planificación y desarrollo. Ediciones Martínez Roca, S.A. Barcelona, España.
- Heyward H, V. (2006). Evaluación y Prescripción del Ejercicio. Editorial Paidotribo Barcelona.
- Hoeger, W.K., Hoeger, S. A., Ibarra G. (1996). Aptitud Física y Bienestar General. Tercera Edición. Morton publishing Company. Englewood Colorado.
- Mac Dougall, J.D Wenger H.A. y Green, H.J. (2000). Evaluación Fisiológica del Deportista. Editorial Paidotribo Barcelona.
- Manno, R. (1994). Fundamentos del Entrenamiento Deportivo. Paidotribo.
- Martin, D, Nicolaus, J, Ostrowski Ch, y Rost, K. (2004). Metodología general del entrenamiento infantil y juvenil. Editorial Paidotribo Barcelona.
- Montoro, J. R. (2003). Revisión de artículos sobre la validez de la prueba de Course Navette para determinar de manera indirecta el VO₂ Max. Revista internacional Medicina, Ciencias de la Actividad Física y Deporte - número 11 - Septiembre - ISSN: 1577-0354. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital.
- Martínez López, E. J. (2004). *Aplicación de la prueba de lanzamiento de balón medicinal, abdominales superiores y salto horizontal a pies juntos. Resultados y análisis estadístico en educación secundar.* Rev.int.med.cienc.act.fís. deporte número 15. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital.
- Mirella, R. (2001). *Las nuevas metodologías del entrenamiento de la fuerza, la resistencia, la velocidad y la flexibilidad.* Editorial Paidotribo Barcelona.
- Pérez, B., Landaeta, M. (2002). Índice energía –proteíca: relación con los indicadores de composición corporal en niños venezolanos. Anales Venezolanos de Nutrición; 15 (1): 31-36
- Ruvalcaba O, L. y Loaiza, C. W. (2001). Metodología & Deporte. IMPREUPEL.Turmero. Aragua.

- Sans Torrelles, A y Frattarola Alcaraz, C. (2004). *FUTBOL: Manual para la organización y el entrenamiento en las Escuelas de Futbol*. (4ª ED). Editorial Paidotribo Barcelona.
- Sciff, M. C., Verkhoshansky, Y. (2004). Súper entrenamiento. 2ª edición. Editorial Paidotribo Barcelona.
- Vila, M.H. (2001). Estructura condicional en las preselecciones gallegas de diferentes categorías de formación de balonmano. Tesis Doctoral. Universidad de Coruña.
- Wilmore, J.H. y Costill, D.L. (2004). Fisiología del Esfuerzo y del Deporte. (5ª ED) Editorial Paidotribo Barcelona.

CENTROS PILOTOS DE GIMNASIA EN LOS DIFERENTES MUNICIPIOS DEL ESTADO YARACUY

Autora: Lilia Isabel Ramírez

Universidad Nacional Experimental de Yaracuy. Venezuela.

ramirezliliai@hotmail.com

Área Temática: Educación Física y Deporte

RESUMEN

El trabajo tuvo como propósito crear y evaluar Centros Pilotos para la Enseñanza de la Gimnasia: rítmica, artística, aeróbica y para todos, con miras a masificar su práctica en los diferentes Municipios del Estado Yaracuy de Venezuela. Se logró como resultado que en los municipios Independencia y Bruzual, desde el año 2005 hasta la fecha la incorporación de noventa niñas y niños de los cuales están surgiendo talentos deportivos así mismo la organización y atención de grupos de gimnasia para todos y de competencia, además de la participación en exhibiciones y competencias federadas; además la inserción de los estudiantes y egresados de la UNEY han generado un impacto fundamental en esta especialidad en la región mencionada. Se concluye señalando que se produjeron los resultados proyectados; no obstante, se debe continuar desarrollando, hasta llegar a cumplir con la meta de Masificación y Creación de estos Centros Pilotos en los catorce municipios del Estado Yaracuy

Palabras Clave: Centros Pilotos, Formación, Gimnasia

1. INTRODUCCIÓN

El deporte es una de las actividades más gratificante que realiza el ser humano, porque además de recrearlo, eleva sus condiciones psico – físicas; como también, el aprendizaje de disciplinas deportivas que se puede trasladar al desempeño efectivo de los individuos en la sociedad. Por consiguiente, es necesario orientar a los más jóvenes a que practiquen un deporte de su agrado. Porque les permite un sano crecimiento, asimismo, el conocimiento de su cuerpo es decir, de sus condiciones físicas, como también de sus limitantes.

En este marco de idea, uno de los deportes básicos para desarrollar habilidades psicomotoras, la conciencia corporal, la expresión de los sentidos a través del movimiento, es la Gimnasia. Este deporte se caracteriza por la belleza y el desarrollo de cualidades como lo son, la flexibilidad, fuerza, resistencia, velocidad, agilidad, coordinación; como también la concentración y atención para adquirir a perfección las diferentes técnicas. Además aporta beneficios en cuanto a que mejora la calidad de vida, aumenta el rendimiento en los que la practican, como también produce placer y satisfacción. Por esta razón, se genera la inquietud de crear el proyecto de los Centros Pilotos de Gimnasia en los Municipios del Estado Yaracuy, desde la Universidad Nacional Experimental del Yaracuy (UNEY), auspiciado por los diferentes entes, concientes de realizar la masificación de esta especialidad deportiva en la región.

En ese sentido, en el actual contexto Venezolano las condiciones económicas del país necesitan de prácticas concretas para confrontar y superar los niveles críticos de pobreza y desigualdades sociales existentes.

Para ello se requiere, organizar las potencialidades del país tanto de sus recursos humanos, históricos, social, como natural.

Señala Gutiérrez (2006) que, “Es precisamente, la universidad como organizadora educativa la que tiene el deber obligado de fortalecer, organizar y dirigir el cúmulo de potencialidades que los actores sociales y sus respectivas comunidades poseen. Que podrían dar salida a través de alianzas cooperativas entre las instituciones sociales de una región, organizaciones privadas y las instituciones de educación superior”.

Así mismo, tres de los factores fundamentales para el logro de los objetivos trascendentales y transformadores de la actualidad del país son, el desarrollo local, las capacidades emprendedoras y de innovación.

Por otro lado, el mismo autor (ob.cit.) en su artículo indica que, “ la Universidad Venezolana debe hacerse cargo de manera contundente en el desarrollo local y endógeno de las comunidades en especial las socio deprimidas y plantearnos que la formación de cultura emprendedora y de la innovación en y desde la universidad es la alternativa más sólida, expedita y congruente que a nuestro modo de ver, puede incidir en verdaderos cambios y transformaciones para el desarrollo social de los pueblos”.

Por consiguiente, los proyectos sociales educativos, científicos, tecnológicos, de cambio que se emprendan desde las universidades van a aportar beneficios a las comunidades. Tal el caso de los Centros Pilotos de Gimnasia, que se crea como proyecto de extensión en la UNEY , al diagnosticar desde su unidad Deporte Especifico Gimnasia de la carrera Ciencias del Deporte, la necesidad de atender a la población infantil y juvenil de la región; para beneficiarlos con una actividad deportiva que fortalece los valores de disciplina, participación, solidaridad y cohesión de grupo, como también elevar la autoestima de los participantes y permitir la inclusión de todos los que quieran estar. Por lo tanto, el proyecto va a producir un impacto en la comunidad yaracuyana y va a reforzar el proceso de desarrollo social del país, como nos lo venimos planteando en las universidades.

Ahora bien, los Centros Pilotos de Gimnasia, atenderán la formación de los niños y niñas en las comunidades de cada municipio, en espacios disponibles y adecuados para la actividad, con la asistencia de los estudiantes y egresados de la Carrera de Ciencias del Deporte, desde la UNEY, en convenio con las instituciones deportivas, educativas y gubernamentales; en las diferentes modalidades de la Gimnasia, como lo son: Artística Femenina y Masculina, Rítmica, Aeróbica, Trampolinismo y Gimnastrada, con la perspectiva de orientar el proceso desde los inicios de las categorías menores, hasta llevarlos a involucrarse en diferentes actividades recreativas y de competencia de manera eficiente y del agrado de los participantes. Por ende, los instructores mantendrán un proceso de formación continua, para fortalecer y asegurar el funcionamiento del mismo.

2. METODOLOGIA.

El Proyecto se realizó entres fases:

- Primera Fase: Organización y promoción del proyecto a las diferentes instituciones deportivas, educativas y gubernamentales e información de los requerimientos del mismo.

Se convocaron a los representantes de las Direcciones de Deportes de las Alcaldías de los catorces municipios del Estado Yaracuy, a: Deporte para Todos y Deporte Escolar del Instituto Regional del Deporte (Fundey), Asociación de Gimnasia del Estado y también a comisionados de la Zona Educativa, Secretaría de Educación del estado y Consejos Comunales, para informarles sobre los objetivos y fines del proyecto, de esta manera establecer un acercamiento para convenios de colaboración con los diferentes entes y hacer realidad el mismo en los diferentes municipios. Además se les notifico de los requerimientos de éste para ser aplicado. Se les motivo para que cada municipio conforme su Centro Piloto de Gimnasia. Así mismo, se les informó del personal técnico preparado (egresado y estudiante UNEY), docentes y asesores de la universidad, dispuestos a colaborar con el proceso y enriquecer el mismo.

- Segunda Fase: Formación a los estudiantes de la Carrera Ciencias del Deporte de la Universidad Nacional Experimental del Yaracuy (UNEY), a través de la Unidad Curricular Deporte Específico Gimnasia, en colaboración del profesorado de la institución.

La unidad curricular Deporte Específico Gimnasia y demás cátedras de estudio de la UNEY, tienen como propósito lograr en la formación del estudiantado, específicamente los interesados en participar en el proyecto; así como mantener actualizados a los egresados de la carrera, en los diversos aspectos tanto técnicos, científicos, como educativos; de igual manera a los docentes de Educación Física de las diferentes comunidades inmersos en el proyecto.

- Tercera Fase: Aplicación, evaluación y seguimiento del proyecto.

En convenio con la Universidad, Consejos Comunales, Alcaldías, Fundey, Asociación de Gimnasia del Estado Yaracuy, Zona Educativa, Secretaría de Educación, al conformarse los Centros Pilotos de cada municipio del estado, se acordó que al estar conformados abocarse a los procesos de evaluación y seguimiento, para asegurar el mantenimiento de los mismos en el tiempo, el fortalecimiento de los aspectos positivos, aminorando así las debilidades.

En esta tercera fase se debe lograr que las niñas y niños de los diferentes Centros Pilotos participen en exhibiciones y eventos, como también en competencias regionales y nacionales, federadas y no federadas.

3. RESULTADOS.

Por medio de la aplicación del proyecto de los Centros Pilotos de Gimnasia en los diferentes municipios del Estado Yaracuy; se obtuvo en el municipio Independencia, la creación y conformación del Club de Gimnasia Uneygim, donde son atendidas 90 niñas desde el año 2005, integrado por el grupo recreativo que consta entre 60 a 70 niñas y el de competencia de 20 a 30 niñas, en las modalidades de gimnasia rítmica y artística. Las niñas del recreativo han participado en diferentes exhibiciones, además de asistir a inauguraciones de eventos deportivos; el grupo de competencia ha participado por tres años consecutivos en los Juegos Escolares Regionales y Nacionales, también en las Competencias Nacionales de Novatas desde el 2005, logrando excelentes posiciones y en el 2007 se ganó medalla por equipo y en individual en las categorías de 8 - 9 y 11 - 12 años respectivamente.

Así mismo, en el municipio Bruzual se organizó el Club Gimbruz, y es a partir del 2006 que participa en las Competencias Escolares regionales y nacionales, igualmente en la Competencia de Novatas de Gimnasia Rítmica 2007, alcanzando ocupar excelentes puestos. Cuenta con un grupo de 20 a 30 niñas y son atendidas en tanto en gimnasia para todos, como en rítmica y artística.

Al mismo tiempo, en ambos clubes fueron seleccionadas en el 2007 cuatro niñas para conformar la preselección nacional, de las cuales dos fueron llamadas para la Selección.

En gimnasia artística vienen participando desde el 2006 en diferentes Copas Nacionales en las categorías de desarrollo, en el 2007 participan por primera vez en los Interclubes Nacionales y Competencia Nacional Federada, ocupando importantes puestos.

Participan en estos clubes o Centros Pilotos de Gimnasia dos entrenadoras para el grupo recreativo, dos para la iniciación y desarrollo y cuatro de competencia. Como también la coordinadora del proyecto.

4. CONCLUSIONES.

Se concluye señalando que:

- Se produjeron los resultados proyectados; no obstante, se debe continuar desarrollando hasta llegar a cumplir con la meta de Masificación y Creación de estos Centros Pilotos en los catorce municipios del estado Yaracuy.
- Impacto del aporte de la UNEY, cumpliendo con su rol de responsable social en la comunidad, a través de proyectos como este.
- Participación colectiva de entes o instituciones sociales relacionadas.
- Impacto en el fortalecimiento de la inclusión de las niñas y niños que desean participar en actividades deportivas que a su vez genera estados o condiciones personales de alta estima, y de satisfacción.
- Se recomienda mantener un seguimiento y evaluación para asegurar el éxito del proyecto. Y realizar las estrategias adecuadas para resolver las dificultades que se presenten.

5. REFERENCIAS.

- AGUADO, X. (1993): *Eficacia y Técnica Deportiva*. Editorial INDE Publicaciones. España.
- ALTER, M. (1994): *Sport Stretch. Estiramientos para Deportes*. Editorial Gymnos. Madrid España.
- LLOBET, C. (1998): *Gimnasia Rítmica Deportiva*. Editorial Paidotribo. Barcelona. España.
- D'AMICO, C. (1989): *Manual de Gimnasia Artística Masculina*. 1era Edición. Publicaciones UPEL. Maracay. Venezuela.
- DI SANTE, E. (1996): *Psicomotricidad y Desarrollo Psicomotor del Niño en Edad Preescolar*. Fondo Editorial Trópicos. Caracas. Venezuela.
- DI SANTO, M. (2000): *La flexibilidad en las distintas edades de la vida*. PubliCE Standard. Grupo de Sobreentrenamiento. Instituto del Profesorado en Educación Física. Revista Digital. Córdoba, Argentina.
- FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE GIMNASIA. (2007): *Códigos de Puntuaciones de Artística Femenina y Masculina, Rítmica y Aeróbica*.

- FUNG, T. (1995): *El Deporte Danza*. Editorial Científico- Técnica. Ciudad de La Habana. Cuba.
- GARCÍA, E.(2007): *La Lateralidad en la Etapa Infantil*. Revista Digita efdeportes.com. Buenos Aires. Argentina.
- GELB, M. (1987): *El Cuerpo Recobrado*. Ediciones Urano, S.A. Barcelona. España.
- Gómez, E-(1999): *Cerebro Total*. Página Web. GOOGLE.
- GUILMAI, E. y GUILMAI, G. (1981): *Evolución Psicomotriz desde el Nacimiento hasta los 12 años*. Editorial Medica Técnica. S.A. Barcelona.
- HOEGER, S. y HOEGER, H. (1994):. *Principles and Labs for Physical Fitness & Wellness*. Morton Publishing Company. Englewood, Colorado.
- KOVACI, N (1982): *Saltos en Gimnasia*. 1era Edición. Editorial Trilla. México
- LAWTHER, J.(1978): *Aprendizaje de las Habilidades Motrices*. Editorial Paidos. Buenos Aires. Argentina.
- LE BOULCH, J. (1997): *El Movimiento en el Desarrollo de la Persona*. Editorial Paidotribo. Barcelona. España.
- LISITSKAYA. (1995): *Gimnasia Rítmica*. Editorial Paidotribo. Barcelona. España.
- PERALTA, A. (1993): *Teoría y Metodología del Entrenamiento Deportivo*. Material Mimeografiado. Universidad de Los Andes.
- PEREZ, A. y otros, (2004): *Lateralidad y Práctica Deportiva*. Gimnasia Rítmica. Trabajo de Investigación. España.
- PIÑERAS y otros. (1990): *Consideraciones Generales sobre la Gimnasia Rítmica*. Publicaciones FUSER. Caracas. Venezuela.
- RAMÍREZ, L. (1996): *Tesis de Grado para optar al Título de Especialista en Educación Física*. Mención Teoría y Metodología del Entrenamiento Deportivo. Universidad de Los Andes.
- ROJAS, M. (1999): *Historia de la Gimnasia Rítmica en Venezuela*. Trabajo de Ascenso.Instituto Pedagógico de Caracas.UPEL. Caracas.
- SABURI, V. y REINA, J. (1997): *1023 Ejercicios y Juegos de Equilibrio y Acrobacias*. Editorial Paidotribo. Barcelona. España.

SMOLEUSKIY, V. y GAVERDOUSKLY, L. (1996): *Tratado General de Gimnasia Artística Deportiva*. Editorial Paidotribo. Barcelona. España.

ZAPATA, O y AQUINO, F. (1986): *Psicopedagogía de la Educación Motriz en la Etapa del Aprendizaje Escolar*. Editorial Trillas. México.

LA MISIÓN BARRIO ADENTRO DEPORTIVO, PROSPECTIVA PARA MEJORAR LA CALIDAD DE VIDA DEL VENEZOLANO

Autor: Elvis Ramírez T.

UPEL-IPC

elvis.ipc@hotmail.com

Área Temática: Educación Física y Deporte

RESUMEN

La Misión Barrio Adentro Deportivo (MBAD), es fundamentalmente un proyecto de atención a la población venezolana, a través de la actividad física para la salud y el deporte. Se desprende de un macro programa en el cual se contemplan diversas áreas como la salud, la educación y la cultura (Deportes para Todos). Este trabajo tiene como objetivo principal evaluar el desarrollo de este proyecto y su efectividad real en las comunidades de la población venezolana. Se analizaron diversos documentos que fundamenta el proyecto (MBAD) y se entrevistaron algunos actores involucrados en el mismo, donde se pudo constatar un gran apoyo del Gobierno Venezolano éste ha cumplido con gran parte de las expectativas de las comunidades involucradas.

1. INTRODUCCIÓN

La Misión Barrio Adentro Deportivo (MBAD), es fundamentalmente un programa de atención a la población venezolana, a través de la actividad física deportiva. Se desprende de un macro programa en el cual se contemplan diversas áreas como la salud, la educación y la cultura.

Esta misión revolucionaria está encaminada a saldar la deuda social contraída históricamente con la población excluida y representa un proyecto integral de salud, interrelacionado con la educación, el deporte, la cultura y la seguridad social.

Desde su inicio en junio del año 2003, la Misión Barrio Adentro Deportivo desarrolla acciones de capacitación para líderes comunitarios, con el fin de que participen como

promotores deportivos y ayuden a modificar hábitos, estilos y costumbres de vida, heredadas de antiguos modelos.

Esta misión se inició con profesionales cubanos de la Cultura Física y el Deporte. Cada uno de ellos labora junto a tres médicos cubanos y uno o dos promotores de deporte venezolanos, con el propósito de elevar los niveles de salud y la calidad de vida de la población, la promoción de la práctica de ejercicios físicos, el empleo del tiempo libre, capacitación de promotores deportivos y la recreación de niños, jóvenes y adultos.

En las comunidades de todo el país se ha hecho cotidiana las actividades que antes eran exclusivas de una minoría que podía pagar gimnasios lujosos. Ahora se ha puesto al alcance de todos la actividad física en sus diferentes manifestaciones: Educación Física y Deporte en la escuela, gimnasia básica para la mujer, gimnasia musical aeróbica social y bailo-terapia, actividad física para obesos, hipertensos, embarazadas, asmáticos, además de la masificación del ajedrez y la organización de eventos deportivos, como juegos sectoriales o parroquiales.

El programa Barrio Adentro Deportivo, se implementa a partir de las Líneas Estratégicas del Ejecutivo Nacional a fin de universalizar la integración y participación de las comunidades a través de la práctica sistemática de la actividad física deportiva para elevar la calidad de vida y salud del pueblo venezolano.

2. OBJETIVOS

Dentro de sus objetivos el programa Barrio Adentro Deportivo se plantea:

- La concientización de la comunidad sobre los beneficios de la actividad física para la salud y mejora de la calidad de vida.
- Desarrollo de alianzas estratégicas entre las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en pro del desarrollo de la masificación deportiva.
- Formar promotores deportivos integrales comunitarios con conocimiento, habilidades, capacidades y motivaciones hacia la actividad física, basada en las necesidades e intereses propios de las comunidades a fin de promover la vinculación, integración y participación de sus miembros.

3. CONCEPCIÓN TEÓRICA

En el contexto del desarrollo del conocimiento, la educación física construye sus propias transformaciones en concepciones y prácticas. En este campo puede afirmarse que se atraviesa por una verdadera explosión de perspectivas que obedecen a un reconocimiento de su importancia o una búsqueda de afirmación de su carácter académico disciplinar y de su papel creciente en la formación del estudiante en contextos formales, no formales e informales. Esta presencia e interrelación con distintos aspectos de la vida humana, hace compleja e imprecisa la delimitación de las perspectivas. No obstante, los procesos de investigación y de experiencia docente, permiten identificar algunas de las tendencias que se presentan no de manera pura y aislada, sino con interacciones en la práctica educativa. De manera resumida se puede afirmar que ellas son múltiples, tanto en el plano escolar como académico y social y para su mayor comprensión se presentan en dos grupos.

El primero se refiere a los distintos énfasis que se hacen en la práctica de la educación física escolar y el segundo a las corrientes epistemológicas. Los dos grupos son interdependientes pues no hay práctica escolar sin que en ella se manifieste una determinada concepción de educación física, sea de carácter explícito o implícito.

Las tendencias de la educación física, de acuerdo con el énfasis de su puesta en práctica en la escuela, se pueden resumir en las siguientes:

- la enseñanza y práctica del deporte y la condición física.
- las actividades recreativas y de tiempo libre.
- la psicomotricidad.
- la estética corporal, el mantenimiento de la forma y la salud.
- la expresión corporal, danzas y representaciones artísticas.

Estas tendencias presentes en las prácticas escolares, se fundamentan en diferentes disciplinas científicas, en especial las ciencias biológicas, la pedagogía y la psicología y no se manifiestan de manera pura, sino que entre ellas se producen distintas formas de relación y combinación. A través de ellas se plantean los objetivos que se ha propuesto la educación física escolar, entre los cuales están la contribución a la formación integral del ser humano, la educación del movimiento y las capacidades psicomotrices y físicas, la salud, la formación de valores sociales, éticos y estéticos, la formación de hábitos de ejercicio e higiene, el

aprendizaje de prácticas deportivas y recreativas, el uso del tiempo libre, el desarrollo de la capacidad física y la formación para el manejo postural.

Además de estas tendencias prácticas, circulan en la comunidad académica mundial, corrientes epistemológicas que en el proceso de construcción científica asumen diferentes posturas sobre la construcción del objeto de estudio, referidos al movimiento corporal como se resume a continuación:

OBJETO DE ESTUDIO	REPRESENTANTES
El cuerpo y el juego	Ommo Gruppe
El hombre en movimiento	José María Cajigal
Educación por el movimiento	Jean le Bouich
Cultura física	Lev Matviev, Caridad Calderón
El movimiento como acción	Kurt Meinel
Cultura del movimiento	Bart j. Crum
Deporte	Herbert Haag, Roland Maul, Ommo Gruppe, Voiger Ritner
Conducta motriz Acción Motriz	Pierre Parlebás
Experiencia corporal	Jean Barreau y Jean Morne
Motricidad Humana	Manuel Sérgio

En Venezuela se analizan muy poco estas tendencias, en particular en el campo de la estructuración de los currículos, en donde ha tenido procesos de apropiación y generado nuevas propuestas como por ejemplo las expresiones motrices y otras formas de interpretación de la fundamentación científica y pedagógica de la Educación Física. Las corrientes epistemológicas están en relación con las prácticas escolares de manera explícita o implícita y orientan la actividad pedagógica del maestro, campo que se limita al ámbito escolar, lo que hace necesario el estudiar y desarrollar alternativas que acerquen a la población al hecho de su *educación corporal*, ya manifestado con antelación por Simón Rodríguez (1830), en su genial obra “Inventamos o Erramos”, donde se entiende la necesidad de promover la educación del hombre de forma integral. Al relacionar tales conceptos con la realidad actual, debemos llevar la educación corporal al barrio, a las poblaciones más

alejadas, a los seres humanos más desasistido, ello permite que se construya una nueva concepción de lo que para algunos es la masificación deportiva, que hasta ahora se le ha ofrecido a los venezolanos desde una vitrina, haciéndolo distante y en la mayoría de los casos imposible de acceder a su práctica.

4. REFERENTES CONCEPTUALES

La Misión Barrio Adentro Deportivo se está construyendo fundamentada en la valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo y la formación para la protección de la naturaleza y el ambiente; el conocimiento y ejercitación del cuerpo, la participación y organización juvenil y el uso positivo del tiempo libre, mediante la práctica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados a la edad, conducentes a un desarrollo físico y armónico.

Considerando algunos aspectos desarrollados hasta ahora en la enseñanza formal obligatoria como es el proyecto pedagógico transversal, el aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas locales, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo se debe proceder a una verdadera democratización del deporte, entendiéndose ésta como la fórmula para hacer llegar la educación corporal a todos los estratos sociales. Este marco educativo permite elaborar un concepto de educación física, como disciplina del conocimiento integrante de la ciencia pedagógica y como práctica social. Así mismo, constituye un derecho del ser humano caracterizado por un proceso de formación permanente, personal, cultural y social a través de la actividad física, recreativa y deportiva, para contribuir al desarrollo del ser humano en la multiplicidad de sus dimensiones.

5. REFERENTES SOCIOCULTURALES

La sociedad venezolana atraviesa una etapa de transformaciones en todos sus campos, afectados por factores políticos externos e internos, desigualdades sociales, violencia, concentración de la riqueza, desarrollo tecnológico y cambios del conocimiento que están transformando abruptamente los proyectos, los modos de vida y los valores. En este contexto, se despliega la creatividad, se despiertan solidaridades y hay interés hacia la educación como espacio de desarrollo humano y social en el que la educación física toma cada vez mayor importancia.

Así caracterizado el momento actual demanda una reestructuración teórico-práctica de la educación física que tenga en cuenta no solamente el conocimiento de las técnicas de aprendizaje de las actividades deportivas, sino el conocimiento de tales actividades como realidades sociales, culturales, económicas, en síntesis como realidades antropológicas (Barreau y Morne 1988).

6. SOCIEDAD, CULTURA Y EDUCACIÓN FÍSICA

Investigaciones realizadas por diferentes autores encuentran que todas las culturas a través de la historia han desarrollado prácticas semejantes a las actividades deportivas y recreativas actuales (Norbert, E. 1992), que el movimiento corporal desempeñó una función esencial en la evolución del hombre, en su relación con el medio y en el desarrollo cerebral (Kurt, M. 1978) y que el juego es elemento fundamental de la cultura (Huizinga, J. 1990). Desde la sociología Mauss (1950) plantea la evolución de las técnicas del cuerpo y (Boltansky y Chiapello 1999) los usos sociales del cuerpo. (Barreau y Morne 1988) caracterizan la educación física como hecho social y se centran en identificar su objeto en la experiencia corporal del hombre.

Los autores alemanes han dedicado su investigación al estudio del deporte como fenómeno cultural de movimiento, característico de las sociedades modernas y Dumazedier (1971; 1978) plantea que se deben estudiar las actividades físicas tal como son y como deberían ser en la sociedad actual, dominada por la industrialización y la urbanización.

Se impone así, el análisis de la producción de un amplio campo de conocimientos expresiones simbólicas, imaginarios, significaciones, usos y costumbres sobre el cuerpo, la lúdica y las prácticas y técnicas en sus distintas manifestaciones y características y su influencia en el desarrollo humano y social. Se puede afirmar que las actividades corporales han ganado divulgación y legalidad tanto en la sociedad, en general como en las instituciones encargadas de su desarrollo, entre éstas, el Estado, la Escuela y la Familia, se observa cómo han pasado, especialmente en nuestro contexto, de ser una actividad en muchos casos desconocida a una actividad, de alguna manera, imprescindible para la vida. (Seminario Internacional de Sociología del deporte. 1995)

En el juego y sus manifestaciones que se consideran como fundamento y factor de la cultura, se producen profundas transformaciones. Son múltiples sus variaciones, sus usos

reales y virtuales, sus énfasis y esquematizaciones. El juego es tema de interés en las discusiones sobre pedagogía y educación, libertad, ética y política, espectáculo, uso del tiempo y el espacio, estrategias de paz y convivencia. La recreación se reconoce como una necesidad vital, como derecho y como ámbito de experiencia personal y social; la lúdica atraviesa los distintos espacios y acciones de la educación e incluso los ambientes de trabajo y eficiencia en el desempeño laboral. (Huizinga, J. 1996)

Por otra parte, se han multiplicado las técnicas y las prácticas para el manejo y cuidado del cuerpo. La tecnología transforma las técnicas del cuerpo y exige más precisión destreza, velocidad. La creación de aparatos, sistemas de empresas y tecnologías del transporte han transformado las técnicas corporales y resaltado la importancia de lo lúdico.

La sociedad produce de manera incansable prácticas, actividades y símbolos. Las prácticas corporales son espectáculo y mercado, pero también formas de expresión, de encuentro e intercambio. Prácticas de riesgo, deportes extremos. La multiplicación del espectáculo por los medios de comunicación donde se difunden, se proyectan y desde donde cautivan o aplastan al televidente. Empleo político e ideológico del espectáculo que neutraliza la atención, que distrae, que unifica para controlar. Rumbas tecnomusicales, estímulos de los sentidos, visuales, táctiles, olfativos, gustativos. Diseño de elementos de diversa naturaleza para su uso: raquetas, calzado, cascos, vestuario, cronómetros. Sistematización de los movimientos para lo estético, para la condición física, para la forma, para el éxito social, para la salud, para el mantenimiento, para la vida. Son, en fin, numerosos los indicadores de las transformaciones de la dimensión corporal y la dimensión lúdica del ser humano.

El proceso de construcción cultural desde la educación física, no puede actuar al margen de éstos y otros fenómenos mundiales, como el deporte y la utilización del tiempo libre, que se desarrollan conforme a múltiples perspectivas e intereses, entre los cuales se hace dominante el deporte espectáculo y sus consecuencias ideológicas, políticas y psicológicas al servicio de la sociedad de consumo.

El espacio se ha transformado y multiplicado en sus usos. Ciclovías, parques, lugares naturales adecuados para la aventura, espacios de aventura abierta, lugares acondicionados con altísima tecnología para los juegos virtuales o los espectáculos deportivos a donde acuden muchedumbres. La sociedad actual, a la vez que se caracteriza como sociedad del conocimiento, se reconoce también como sociedad de! espectáculo, una sociedad deportivizada y una sociedad corporalizada. En este sentido, se considera que el currículo se

construye en y para la cultura, hecho que exige la comprensión de factores decisivos como la globalización y la diversidad.

Esta diversidad demuestra la función esencial y las determinaciones sociales sobre la educación física y su posibilidad de intervención en la formación de cultura y sociedad. Dentro de los procesos de cambio que demanda la sociedad venezolana está la necesidad de construir una sociedad democrática, digna y justa, y la recuperación del potencial de los seres humanos como autores y actores de las manifestaciones de la cultura (Bernard, M. 1980). En esta construcción la Educación Física juega un papel fundamental ya que en sus prácticas se vivencia procesos de participación, organización, decisión, dentro de un marco ético, pilar de la democracia. Se valoran permanentemente las actuaciones bien orientadas, lo cual influye en la formación de personas dignas, justas, pluralistas y solidarias.

La Misión Barrio Adentro Deportivo parte de un principio básico como es la democratización de la enseñanza, que según Ander-Egg (1999). La democratización, es la tendencia o proceso hacia un mayor nivel de democracia (en el sentido de poner “algo” al alcance de toda la sociedad), es un fenómeno que también se da en la educación desde mediados de siglo.

En el deporte se puede decir que se encuentra ante la democratización del mismo, con el surgimiento de este proceso que se orienta hacia la participación de las masas.

7. PLANES Y PROGRAMAS (RESULTADOS PARCIALES)

La Misión Barrio Adentro Deportivo contempla dentro del marco de sus actividades, la ejecución de diversos programas que incluyan a la totalidad de la población, tomando en cuenta sus la variedad de necesidades, interés e inclinaciones, además se inserta dentro de sus propósitos la finalidad de llegar a la mayor cantidad de ambientes sociales, en tal sentido se enumeran los siguientes programas.

- Programa de deporte masivo: se planifica la actividad en todos los medios ambientales en los cuales halla la posibilidad de desarrollar actividades masivas con deportes como, Ajedrez, Atletismo, Balonmano, Baloncesto, Béisbol, Bicicross, Bolas criollas, Boxeo, Canotaje, Ciclismo, Clavados, Dominó, Esgrima, Fútbol, Fútbol salón, Gimnasia artística.

- Programa de cultura física terapéutica: este programa está orientado hacia la utilización de la actividad física, como medio de recuperación, prevención y estabilización de enfermedades crónicas no transmisibles. Su puesta en práctica depende muy íntimamente del trabajo conjunto que realiza el licenciado en educación física terapéutica con los médicos del programa Barrio Adentro Médico.

Dentro de sus planes figuran: Actividad física para obesos, Actividad física para hipertensos, Actividad física para embarazadas, Actividad física para asmáticos, Actividad físicas en deformidades ortopédicas, Actividad físicas en accidentes cerebro vasculares, Actividad físicas en infartos del miocardio.

- **Programa de cultura física:** a diferencia de la actividad física terapéutica, este programa funciona y se dirige a la población de “Diagnostico Normal” que no posee régimen especial para las anteriores enfermedades sus componentes son: Adulto mayor, Gimnasia básica para la mujer, Bailoterapia, Gimnasio de cultura física, Gimnasia laboral, Gimnasia con el niño, Preparación física.
- **Programa de actividad física en la escuela:** los planes que se desarrollan con este programa se centran en el ambiente escolar, se planifican actividades que puedan conducirse desde la escuela, desde la población escolarizada, se cuentan entre estas las siguientes: Educación Física, Deporte masivo participativo, Masificación del ajedrez.
- **Programas recreativos:** este programa cubre las necesidades de una gran capa de la población con diversos intereses y edades, se fundamenta en la necesidad de brindar a todo los individuos que deseen y puedan participar en **actividades físicas** programas de corta duración, la posibilidad de incorporarse a la práctica continua de la recreación. Entre las más frecuentes se destacan: festivales deportivos recreativos, Planes de la calle, Competencias A Jugar, Actos gimnásticos deportivos.
- **Programas de capacitación:** Uno de los más importantes planes que concentra la Misión Barrio Adentro Deportivo se encuentra en el programa de capacitación, el cual tiene como propósito conducir la capacitación de venezolanos en los niveles mínimos académicos, a fin de insertarlos posteriormente en el área de la formación profesional para ello se cuenta con la planificación de actividades que giran sobre la obtención de conocimiento en Preparación metodológica. Así mismo se dictan y

se preparan Cursos, Seminarios, Talleres, Diplomados, Eventos científicos, con lo cual se forman a los Promotores Deportivos Integrales Comunitarios.

8. COBERTURA SOCIAL DEL PROGRAMA BARRIO ADENTRO DEPORTIVO.

El programa Barrio Adentro Deportivo, además de estar extendido en todos los estados del país, ha tocado a las diferentes áreas sociales existentes en Venezuela, en esto se incluye las poblaciones urbanas, rurales e indígenas.

Para tales fines se han traído, desde la República de Cuba periódicamente avanzadas de especialistas en el área de la educación física y el deporte, distribuyéndose a lo ancho del territorio nacional, sobre la base de la densidad poblacional y de las solicitudes realizadas por los organismos públicos y privados ligados a la actividad física y el deporte.

El estado Nacional ha organizado la direccionalidad del programa Barrio Adentro Deportivo, desde dos entes específicos, por una parte el Instituto Nacional de Deportes, el cual se ocupa de su control técnico y de la ejecución de programas dentro del marco de este sector. Por otra parte este programa depende financieramente del Ministerio de Energía y Petróleo, este a través de una secretaría adjunta, maneja los elementos logísticos como son: traslado de técnicos, compra de insumos, pago de estipendios mensuales a los técnicos.

8.1. Actividades prácticas desarrolladas la misión barrio adentro deportivo.

Barrio Adentro Deportivo, nació el 19 de junio de 2003, este programa se inicio con un pequeño grupo de profesionales del deporte y la educación física, en el municipio Sucre del estado Miranda, hoy a tres años de fundado abarca la casi totalidad de los 336 municipios de 24 Estados del país. Actualmente se han llevado a 5.037 técnicos deportivos cubanos a las comunidades de todo país. A partir de los planes básicos de la Misión Barrio Adentro Deportivo, se han ido desarrollando otros programas con la misma orientación social. Como ejemplo de ello se dio inicio a la Misión Ajedrez.

Con la participación de los diferentes protagonistas de los Proyectos “Estratégico Nacional de Ajedrez Escolar” y “Ajedrez en Barrio Adentro Deportivo”, se dio inicio el pasado 17 de Noviembre un programa que abarca simultáneamente los ámbitos escolares y comunitario, con la finalidad de promover la participación de niños , jóvenes, adultos en la práctica masiva de el deporte ciencia.

En tal sentido, la Misión Ajedrez tiene como finalidad incorporar a la práctica masiva del ajedrez a niños, niñas, adolescentes y adultos de todo el país, en especial aquellos que han sido tradicionalmente excluidos de los beneficios que genera la práctica de algún deporte sistemáticamente y proporcionará a miles de venezolanos la oportunidad de estructurar su tiempo libre en una actividad de comprobada utilidad en el desarrollo intelectual de los seres humanos.

A su vez que se desarrolla la practica del ajedrez y paralelamente se lleva a cavo el programa de formación de facilitadores, de ajedrez tanto comunal como escolar.

El Viceministro Álvarez estima que para finales del 2006 se habrán formado más de cincuenta mil docentes facilitadores de ajedrez escolar y cinco mil facilitadores de ajedrez comunal. Así mismo, el país contará con una plantilla de dos millones de nuevos ajedrecistas distribuidos en unos 23 mil clubes.

8.2. Recursos Humanos y Recursos Económicos de la MBAD.

Habiéndose iniciado con una plantilla muy baja de técnicos deportivos en el municipio Libertador de Caracas, se incrementó a solicitud de diversas organizaciones públicas y privadas de todo el país.

Así el número de técnico ascendió de febrero a junio de 2004 a 5.057, el estado Zulia por ejemplo solicito el mayor número de técnicos cubanos Barrio Adentro, 735 colaboradores deportivos cubanos en 20 municipios. En Maracaibo bajo la responsabilidad del Instituto Municipal, 349 colaboradores cubanos Barrio Adentro, acompañando por promotores y entrenadores marabinos.

A través del tiempo estas cantidades han ido fluctuando hacia arriba o abajo manteniéndose siempre una presencia de técnico por encima de los 4.000.

Luego de una revisión de los programas en el año 2005, se tomo la decisión de fijar la cantidad de técnicos en 4300, en la siguiente tabla encontramos la disposición por estado para la fecha de 14 de febrero de 2006.

En el sentido esta misión partió del hecho financiero del estado a través del Ministerio de Energía y Petróleo, en el año 2004 se dispusieron de 44 millardos de bolívares para la compra de vehículos, uniformes, implementos deportivos y crear condiciones logísticas para el desarrollo del programa.

PARTICIPACION GENERAL						
SUBTOTALES de los Programas	Barrio Adentro		Convenio		TOTAL	
	Grupos/ Cantidad	Practic. Sistem.	Grupos/ Cantidad	Practic. Sistem.	Grupos/ Cantidad	Practic. Sistem.
Ajedrez	16585	463676			16585	463676
Deporte Masivo	14721	446413	458	16724	15179	463137
Composiciones Gimnásticas	3704	197776			3704	197776
TOTALES	62273	2087873	1606	34377	63879	2122250
Promedio por Colaborador	13,70	459,28	1,11	23,82	10,67	354,36

Tomado del informe, Misión Deportiva Cubana: Semana del 3 al 9 de abril 2006.

8.3. Logros de la Misión

La Misión Barrió Adentro Deportivo, ha logrado estar presente en los 24 estados del país a través de los diferentes programas: círculo de abuelos, bailoterapia, cultura física, gimnasia laboral, gimnasia para niños, y preparación física para embarazadas. Hoy en día son 9 millones de personas que se han beneficiado con los diversos proyectos enmarcados en la Misión Barrió Adentro Deportivo, Actualmente son 7 millones 300 mil personas más que el período 2002-2003, que fue de 1 millón 700 mil personas. En el 2004, siete millones de personas fueron atendidas por la misión deportiva. Lo que indica claramente que del 2004 al 2005 los ciudadanos que se beneficiaron de los programas deportivos aumentaron a 2 millones, para cerrar en el 2007 con 11 millones de venezolanos y venezolanas que son beneficiados en el programa Barrió Adentro Deportivo. El resultado revela que el producto de la masificación se ha logrado hasta los municipios. Ahora la Misión está en las parroquias donde hay venezolanos y venezolanas que nunca tuvieron la oportunidad de la práctica deportiva, a través de la cultura física, la prevención, la ocupación del tiempo libre y aplicación de técnicas de capacitación de entrenadores y promotores, quienes seguirán garantizando un gran semillero del deporte nacional.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDER-EGG, E. (1999): *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- BARREAU y MORNE. (1988): *Epistemología y Antropología del Deporte*. Barcelona. Ed. Alianza.
- BERNARD, M. (1980): *El Cuerpo*, Buenos Aires: Paidós.
- BOLTANSKY y CHIAPELLO (1999): *El nuevo espíritu del capitalismo* [electrónica] consultado 19/11/07 En: <http://www.sindominio.net/unomada/boltanski/boltanski.pdf>
- DUNNING, E. (2003): *El Fenómeno Deportivo*. Barcelona: Paidotribo.
- DUMAZEDIER, J. (1971): *Realidades del ocio e ideologías*. En J.Dumazedier y otros, Ocio y sociedad de clases. Barcelona: Fontanella.
- DUMAZEDIER, J. (1988): *Revolution culturelle du temps libre*. París: Meridiens Klincksieck.
- HUIZINGA, J. (1990): *Homo Ludens*, México: Crítica.
- HUIZINGA, J. (1996): *Homo ludens*, (6ª ed.). Alianza editorial: Madrid.
- KURT M. (1978): *Didáctica del movimiento*, La Habana: Orbe.
- MAUSS M (1950): *Sociología y antropología*
- NORBERT. E. (1992): *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México: Fondo de cultura Económica.
- RAMÍREZ, E (2007): *Barrio Adentro Deportivo Misión Bandera del Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela ¿Hacia Donde Va la Actividad Física y el Deporte?*. Caracas: Episteme.
- RAMÍREZ y BASTARDO (2007): *Barrio Adentro Deportivo*, Merida: Universidad de los Andes.
- RODRÍGUEZ, S. (2004): *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila.
- SALA SITUACIONAL MISIÓN BARRIO ADENTRO DEPORTIVO (2006): *Informe de Desarrollo de la Misión*. Caracas-Venezuela.

SALA SITUACIONAL MISIÓN BARRIO ADENTRO DEPORTIVO (2007): *Informe de Desarrollo de la Misión*. Caracas-Venezuela.

SEMINARIO INTERNACIONAL DE SOCIOLOGÍA DEL DEPORTE. (1995): Medellín: Universidad Antioquia COLDEPORTES

EDUCACIÓN FÍSICA, CURRÍCULO Y PRÁCTICA ESCOLAR

Autora: Argenira Ramos

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro"

argeniramos@yahoo.com

Área Temática: Educación Física y Deporte

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se inserto bajo la modalidad de investigación de campo, de carácter descriptivo. La población estuvo conformada por 65 docentes de educación física, quedando la muestra conformada por la totalidad de la población. Como técnica de recolección de datos se utilizó la encuesta y el instrumento utilizado fue el cuestionario, el cual fue validado por cinco expertos en metodología, luego se le determino la confiabilidad y se aplicó. Llegándose a la conclusión que la educación física en la escuela bolivariana debe ser abierta, reflexiva, flexible y constructiva donde se fomente el desarrollo armónico, natural y progresivo del niño/a, utilizando un sistema de conocimientos científicos y tecnológicos que le permitan al individuo su incorporación a la sociedad.

Descriptor: educación física, currículo, práctica escolar, escuela bolivariana.

1. INTRODUCCIÓN

En Venezuela el proceso de reforma educativa, tiene su basamento legal en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999, Ley Orgánica de Educación 1980, Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente LOPNA 1998, entre otras leyes. En ellas se puntualizan que la educación es un derecho humano y un deber social de toda persona, sin ningún tipo de discriminación, con carácter de obligatoriedad y de gratuidad que el Estado debe garantizar, haciendo énfasis en los sectores más vulnerables de la población, con miras a garantizar una educación de calidad, equidad, formación permanente y para todos entre otras. Se orienta al desarrollo pleno de la personalidad del individuo, para el disfrute de una existencia digna, que transcurra con una valoración ética del trabajo y con una conciencia de participación ciudadana en la toma de decisiones.

La escuela como espacio físico, donde se imparte esa educación debe fomentar “el desarrollo integral de los (las) estudiantes, de la mente o el intelecto, de las manos para el trabajo, del cuerpo para la salud física y mental, del espíritu para la creatividad, la inventiva y propiciarles el mayor dominio de instrumentos posibles, para lograr la soberanía cognitiva” Ministerio de Educación y Deportes 2004, pág13. Debe considerarse en los niños y niñas los momentos del desarrollo humano “propios de cada edad en los componentes biológico, psicológico, cultural y social, con el fin de crear los escenarios de aprendizaje para la formación integral de los ciudadanos y ciudadanas del país” tal como se establece en las bases de la educación inicial en el Ministerio de Educación y Deporte 2005, pág 5.

Por lo antes expuesto los profesionales de la docencia juegan un papel fundamental, ya que tienen la responsabilidad de formar a los niños y niñas del futuro de allí la importancia de conocer este proyecto de nación, para consolidar el modelo de currículo, aplicar los correctivos necesarios y alcanzar una calidad de vida digna. Se entiende por currículo el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.(<http://www.definicion.org/curriculo>)

Desde el Ministerio de Educación y Deporte (Op. Cit) el desarrollo del currículo esta centrado en la práctica y en permanente revisión, donde se propone un docente y una docente (en todos los niveles y modalidades) que analicen, desde su ejercicio pedagógico, produciendo, innovando y construyendo bajo los principios de autonomía cognitiva, auto y coformación con sus colectivos (compañeros y compañeras de trabajo, estudiantes, representantes y comunidad en general), aprendizaje significativo y cooperativo, con una actitud de permanente investigación.

En ese sentido Ramos (1996), plantea que los profesionales de la docencia deben asumir una pedagogía basada en la interdisciplinariedad. Por esto sugiere una formación permanente y el reciclaje de nuevos métodos pedagógicos basados en los requerimientos de la sociedad actual. De ahí que, parece oportuno señalar en este momento, que es interesante revisar lo que se plantea en el currículo y como es llevado a la práctica escolar con la idea de contrastar si realmente los profesionales en el área de educación física realizan su práctica pedagógica bajo los criterios que se establecen en el Ministerio de Educación y Deportes.

Por otra parte, es importante visualizar en que áreas de formación permanente se han capacitado, actualizado, perfeccionado entre otros, los docentes a lo largo de su carrera para innovar, producir, construir bajo los principios de autonomía cognitiva con la idea de enriquecer la práctica escolar. Existen instituciones como la Universidad Pedagógica Experimental Libertador que en sus Políticas de Docencia (2000), que establecen que la universidad tiene la responsabilidad de ofrecer programas y actividades a los docentes con el propósito de que alcancen mayor calificación y eficiencia, acordes con las exigencias sociales y en beneficio de la construcción y consolidación del saber y la praxis pedagógica.

Si se acepta que las conductas motrices constituyen el objeto específico y original de la educación física y que, éstas representan una manera de ser del individuo en una totalidad activa y un modo de relación con los demás; entonces, estamos hablando de que la educación física es, si se quiere, la organización significativa de las acciones y reacciones de una persona cuya expresión es la naturaleza motriz y la interacción con el mundo que lo rodea. La acotación de, Ramírez (1996), es en el sentido de que la educación física es un eficaz instrumento de la pedagogía, por cuanto ayuda a desarrollar las cualidades básicas del hombre como bio-sico-social. Se podría decir que, la educación física contribuye a la formación integral de los individuos a través de actividades físicas planificadas, capaces de propiciar la participación de los niños/as y que al mismo tiempo facilitan el cuidado de la salud, mejorando su calidad de vida por medio del enriquecimiento y disfrute personal.

Aún cuando se está seguro de que la educación física es un factor coadyuvante de la formación integral de los individuos, persisten posiciones que dificultan la comprensión de lo que es educación física. Al menos es lo que se desprende de lo que plantea Aisentein (1996a), cuando destaca que existen posiciones encontradas entre los que consideran que lo más importante en la educación física es lo pedagógico y aquellos que le dan más importancia a la práctica del deporte de alto rendimiento.

Es posible que estas diferencias encontradas sean producto del diseño de la formación profesional del docente en educación física, o que los cambios que se están dando en educación a través de los años obliguen a una orientación determinada, bien hacia lo pedagógico o hacia lo deportivo, por lo que reafirma la necesidad realizar un análisis basado en esas tendencias, educación física, currículo y práctica escolar.

Objetivo General: Caracterizar la educación física y la práctica escolar de los docentes dentro del currículo en la escuela bolivariana.

Objetivos específicos: 1.- Determinar la concepción de los docentes en relación a la educación física en el contexto de la educación bolivariana. 2.- Describir la administración curricular de la educación física de acuerdo al currículo básico nacional. 3.- Describir la práctica escolar de los docentes de educación física.

Así mismo se plantean las siguientes hipótesis: 1. La educación física es concebida una ciencia en la escuela bolivariana. 2. La administración curricular de la educación física es acorde con lo que se plantea en el Currículo Básico Nacional.

2. REVISIÓN TEÓRICA

2.1. Concepción de la educación física

Para iniciar citaremos a González (1993), quien define a la educación física como la ciencia y el arte de fomentar en el individuo en el desarrollo intencional (armónico, natural y progresivo) de sus posibilidades de movimiento, y, con ellas, el resto de sus facultades personales. Así mismo Ortega citado por Caraballo, Cabrera y otros (1992) plantea que la educación física es una ciencia por dejar atrás la intuición, para dar paso a métodos y conceptos experimentales y científicos.

Ramírez (1996), refiere que existe un planteamiento epistemológico que identifica a la educación física como una ciencia independiente, de la actividad física y del deporte; con un objeto de estudio propio, con intentos de agrupar el conocimiento bajo un único descriptor. El señala, por ejemplo, que la kinantropología, como ciencia de la motricidad humana busca mejorar el funcionamiento del ser humano en relación a las dimensiones físicas que incluye ciencias tales como: la fisiología, la biomecánica, el desarrollo y aprendizaje motor, la psicología del deporte, y la didáctica, entre otras.

Por su parte, Da Silva (1999), señala que la preocupación de concebir a la educación física como ciencia o área autónoma de conocimiento puede ser tomada como un fenómeno reciente, teniendo en cuenta que al final del siglo XIX estaba considerada como una rama de las ciencias médicas, encaminada como una forma de simple adiestramiento de los cuerpos y también como instrumento para tener salud.

Sobre este aspecto particular, Lovisolo (1998), acota que la educación física antiguamente estaba centrada en la formación corporal y deportiva, perdiendo la capacidad de integrar actividades para afianzar valores, objetivos y campos de actuación diferenciados

como: educación escolar, deporte competitivo, formación corporal, salud, recreación, entre otras. Argumenta que, la diferenciación de los valores, objetivos y tipo de acciones ha evolucionado en la educación física hasta considerarla como una ciencia y le coloca la connotación de ciencias de los deportes y que su característica esencial y efectiva sería la de intervenir mediante programas de actividades físicas para lograr valores sociales, operacionalizados en sus objetivos. Sin embargo, Lovisolo (Op. Cit) indica que para aclarar la unidad y la identidad en la construcción de un objetivo teórico o de conocimiento en las ciencias del movimiento humano, es necesario tomar el aporte de diferentes disciplinas tales como: la física, la fisiología, la psicología, y la sociología.

Para Cecchini citado por López (2003), la educación física es "toda ciencia o actividad que gire en torno al hecho de educar con el empleo del movimiento humano" (p.1). Es decir, es educar al individuo por medio del movimiento con una visión que integre diversas dimensiones del trabajo científico. Además López (Op.cit) acota que la educación física se enmarca como una rama especializada dentro de las Ciencias de la Educación, con sentido amplio que constituye un término genérico que abarca las Ciencias del Movimiento Humano, y como ciencia cuenta hoy con un sistema de conocimientos científicos y tecnológicos consolidados. Igualmente Molnar (s/f), acota que la Educación física es la ciencia de la educación que educa al hombre por medio del movimiento, desde y en lo psicomotor, hacia lo cognitivo - socioafectivo en función del individuo al cual atiende y al cual va construyendo.

Por lo que para los efectos de este trabajo se asumirá la educación física como ciencia de la educación que educa al hombre, por medio del movimiento, desde y en lo psicomotor, hacia lo cognitivo - socioafectivo en función del individuo al cual atiende y al cual va construyendo, su característica esencial y efectiva sería la de intervenir mediante programas de actividades físicas para lograr valores sociales, operacionalizados en sus objetivos, con el apoyo de otras disciplinas.

Por otra parte, existe estudiosos en la materia plantean que la educación física no es una ciencia. En tal sentido, Parlebas (1997), nos permite introducirlo cuando expresa que la educación física no es una ciencia; que es más bien una práctica pedagógica, que cada vez más debe ir apoyándose en los conocimientos científicos. Y considera, además, que a los estudiantes del área hay que darles la oportunidad de profundizar en dichos conocimientos, para ser utilizados durante su práctica cotidiana. Lo que es en cierta forma es coincidente con lo que argumentan Casimiro, Ruiz y García (1999), en el sentido de que la educación

física está basada en la multidisciplinariedad de ciencias que tienen relación con la actividad física tales como: la pedagogía, la psicología, la biomecánica y la fisiología, pero que es desde el punto de vista escolar donde se advierte más el carácter interdisciplinario de la educación física. Es decir, cada vez se incorporan conocimientos científicos nuevos en el quehacer educativo, para lograr el desarrollo integral de los estudiantes a través del movimiento. Al respecto Dossier (1996), plantea que la educación física, por una u otra razón, ha necesitado salir de su propio campo para poder legitimarse. Por lo que toma saberes de otros campos académicos para fundamentarse y profundizarse. Agrega que sus contenidos terminan validándose a partir de los posibles aportes de otras disciplinas; por ejemplo de la psicología y de la sociología entre otras.

Lo anteriormente expresado ha permitido, en cierta forma que algunos estudiosos sobre la materia se refieran a la educación física como una disciplina pedagógica. Por ejemplo, Salas (1996), refiriéndose a la educación física en México, señala que es una disciplina pedagógica necesaria y fundamental para contribuir y fomentar el desarrollo integral y armónico de cada individuo, a través de la práctica sistemática de las actividades físicas. Igual consideración sobre el particular se hace en Venezuela, en el Programa de Estudio del Área, en la Segunda Etapa de Educación Básica, Ministerio de educación (1998).

En la actualidad señala Jungers (1999), “las pluralidades de las acciones implica aceptar qué es lo que no vuelve a los alumnos “iguales”, es justamente sus capacidades de expresarse de manera diferente” (p.2). Por lo que, considera que la educación física debe tomar en consideración las características de determinado grupo de individuos, considerando que cualquier gesto es una técnica corporal individualizada y establece que las diferencias entre los alumnos, deben ser valoradas independientemente del modelo ejecutado. De igual forma, Bellido (1999), señala que tradicionalmente la educación física tenía como propósito el desarrollo de una serie de aspectos motrices y físicos que capacitaban al alumno en la búsqueda del rendimiento físico.

En resumidas cuentas, se trataba de favorecer los condicionantes motrices, anatómicos, fisiológicos y físicos del alumno para la mejor ejecución de movimientos establecidos. Esta disciplina, según el precitado autor, debería entenderse como el desarrollo de todas las capacidades que giran en torno a la formación corporal, para lograr el más elevado progreso de posibilidades físicas, corporales, expresivas y motrices, entre otras. Todo ello, en función de que sirviera de base para mejorar la personalidad, la capacidad intelectual,

la capacidad afectiva y la relacional. En definitiva, para conseguir la evolución al máximo de las posibilidades de cada alumno, independientemente de la ejecución realizada.

Es así como, plantea que una educación física de base, entendida según los principios teóricos y pedagógicos, buscaría el aumento de todas las capacidades que giran en torno a lo corporal y que engloben la personalidad. Estas capacidades deberían favorecer en el alumno el desarrollo de sus potencialidades atendiendo a sus características físicas, motrices, afectivas y personales. De esa manera el estudiante valorará la actividad en función de cómo aprende, cómo disfruta, cómo le sirve para su crecimiento, de con quién la realiza y cómo la realiza; generando una opinión sobre la actividad motriz y no se dedicaría sólo a repetirla.

En resumen, la educación física buscaría el auge de todas las capacidades, y no sólo la ejecución técnica de los movimientos, teniendo presente las capacidades motrices, expresivas, físicas, rítmicas, afectivas y relacionales. Las capacidades motrices buscan mejorar todos los aspectos corporales y motores que sirvan de base para la práctica deportiva de cualquier disciplina. Las capacidades físicas, como base fisiológica y anatómica de la condición física, se desarrollarán dependiendo de las características de los alumnos quienes podrán formarse integralmente. Las capacidades rítmicas mejorarán el control del movimiento, la condición física, la capacidad creativa, expresiva y comunicativa y las propias condiciones motrices de coordinación, agilidad y destreza. Para ello se deben ofrecer propuestas variadas y tratadas al mismo nivel que otras actividades motrices surgidas de las disciplinas del baile: danzas grupales, folklóricas, clásicas, bailes libres y modernos entre otras. Las capacidades afectivas y relacionales se incrementarán en la medida en que se sistematicen las propuestas dirigidas a desarrollar otras capacidades tales como: el respeto, la aceptación, la valoración, la autoestima, el autocontrol y la colaboración entre otras. Es decir, bajo una perspectiva de satisfacción y realización del propio aprendizaje y la autoaceptación

Por otro lado, Ashmarin y Ruiz (1990), señalan que la educación física es un proceso pedagógico que fomenta todas las fuerzas que integran al hombre, ya que estimula la función orgánica del mismo, pero que el valor educativo no está precisamente en el trabajo muscular u orgánico, sino en el aprendizaje de conocimientos que propicien la elevación de la capacidad intelectual, permitiéndole mejorar su talento y fuerza hacia la misión específica de transformar su entorno.

Además plantean que por su carácter contextual se inserta en el ser humano y en su realidad social. Su potencial educativo se desprende de su capacidad por ofrecer y propiciar

situaciones pedagógicas que estimulen el aumento y ejecución de acciones que pongan en marcha su realidad social, a través de la puesta en práctica de la actividad física, entendida como materia vital en la evolución del individuo.

Hasta este momento de la discusión parece que hay cierto acuerdo en que la educación física, como disciplina pedagógica, estaría definida por su objeto o propósito que no sería otra cosa que el desarrollo de un conjunto de capacidades motrices, expresivas, físicas, rítmicas, afectivas y relacionales a través del movimiento como una contribución a la formación integral del alumno, pero considerando sus características individuales.

Sin embargo, las consideraciones que hace Vera (1999), dificulta la aceptación de tal conclusión. Según él, la educación física se originó en las actividades físicas que el hombre trató de sistematizar en la antigüedad, para tener mejor condición física para la guerra. Más adelante surge un ideal de hombre físicamente apto, como prototipo para la enseñanza de la educación física escolar, promoviendo el desarrollo armónico y equilibrado del cuerpo. Por otra parte, plantea que sobre la base de lo anteriormente expuesto se originan dos grandes vertientes: la pedagógica y la médica; que van a definir las características de la formación de los profesionales del área y también para fundamentar la base científica de la misma, en el desarrollo humano.

De igual forma, expresa que las universidades que forman a estos profesionales han dejado atrás el concepto de educación física escolar, como alcance único de la disciplina y recurren a los conocimientos de otras disciplinas para profundizar en el área, entre ellas cabe destacar: las ciencias del movimiento, la actividad física, la fisiología del ejercicio, la condición física, la educación física y la recreación y las ciencias del deporte entre otras. Por lo que, incorporan en el más avanzado concepto de la educación física y de la recreación áreas de especial interés, tales como: las ciencias aplicadas, la salud, la informática, el deporte para todos, las instalaciones y el ambiente.

Tal idea, desatiende el enfoque de disciplina única de la educación física. Pero, es en el examen de la formación de los profesionales de la educación física donde se nota más el abordaje interdisciplinario y transdisciplinario.

Por lo que, es oportuno traer la idea de Dossier (1996), quien plantea que:

la transdisciplinariedad que se observa en todos los campos académicos, las hibridaciones que se producen en las áreas disciplinares, traen consigo la exigencia de formar profesionales competentes

para abordar objetos apropiándose de procedimientos, saberes técnicos y conocimientos de otras áreas. (p.1)

También, Lovisolo (1998), señala que es importante considerar el nivel de profundización de estas disciplinas, y que esto va a depender del tipo de profesional que se desea formar. Es decir, en la coherencia teórica, metodológica y práctica de los profesionales que van a atender atletas su formación debe apuntar hacia el rendimiento deportivo: resistencia, habilidad, fuerza y velocidad. Incorporando en su desempeño normativas de la fisiología y de la psicología para alcanzar en los atletas altos niveles de exigencia.

Pero aclara que existen profesionales que trabajan a favor de la conservación de la salud, de la calidad de vida y del bienestar, orientando las actividades de forma placentera, con conciencia de los límites y cuidados. Este grupo de profesionales enfatizan los conocimientos teóricos y observaciones prácticas a partir de la fisiología de la normalidad, de la patología y de las psicopatologías. Por lo tanto, los profesionales que se dedican a este tipo de actividad, no deben confundirse con los profesionales que se dedican al alto rendimiento. Es importante precisar el tipo de formación que debe dársele al profesional que labora en las escuelas e instituciones de enseñanza. Porque aquí, según Lovisolo (1998), se mezclan los elementos más diversos “iniciación al deporte competitivo, desarrollo físico y psicomotor, salud, recreación, formación moral y disciplinadora y reconocimiento institucional” (p.2).

En ese sentido, la educación física escolar debe pensarse teniendo como horizonte la totalidad de la estética de la dinámica escolar, más que el horizonte del desarrollo individual, porque este último cuenta cada día con mayores espacios especializados para esa finalidad. Por lo tanto, la educación física debe entenderse como la base fundamental para el posterior desarrollo de cualquier habilidad o destreza. De esta manera tendrá cada vez más importancia en la vida del hombre, como factor de desarrollo integral, de la salud, de la educación y como base del deporte.

Pero también, habría que considerar el planteamiento de Parlebas (1997), cuando se refiere a la formación del profesor de educación física. El apunta que hay dos concepciones: la primera consiste en yuxtaponer disciplinas científicas diferentes tales como: anatomía, psicología, sociología, estadística. Es decir, entrelazar diferentes disciplinas científicas para tener una alineación interdisciplinaria. La segunda, toma en cuenta la relevancia de organizar una disciplina más pertinente que observe la práctica física desde una visión motriz a veces llamada praxiología motriz; formada de las palabras praxis (que es la acción) y logos (los discursos). Lo primordial de tal planteamiento es tomar en cuenta la combinación de las

actividades físicas que se sitúan en el lema de la acción motriz, pero sin descuidar los aportes de la sociología, de la psicología y de la biomecánica.

En la actualidad según él, ambas posiciones están en pugna, dominando la primera concepción que se basa en acumular conocimientos exteriores. Por lo tanto, resalta la importancia de desarrollar un enfoque propio, sobre la enseñanza de la práctica de la actividad física, pero sin abandonar el trabajo en conjunto con biomecánicos, psicólogos o sociólogos, formando un equipo de trabajo para llevar a cabo investigaciones. Siendo los profesores de educación física quienes deben dirigir esos estudios.

Nótese en este último planteamiento, el esfuerzo conciliador de transferir el abordaje de la educación física como disciplina, hacia el manejo de su objeto mediante la formación de equipos interdisciplinarios. Sin embargo, esto no puede ser considerado como interdisciplinariedad si asumimos el planteamiento de Ander-Egg (1994):

La labor de cooperación interprofesional, no implica necesariamente que haya interdisciplinariedad, aunque cada uno aporte sus propias perspectivas y se tenga el propósito de establecer un puente entre conocimientos especializados de varias disciplinas. Esta conclusión proviene de considerar como indistinto o equivalente el trabajo interprofesional con el interdisciplinar. (p.19)

De acuerdo a las ideas descritas anteriormente, se percibe que existe una gran similitud en los argumentos teóricos en cuanto al aporte que brindan diversas disciplinas al área de la educación física. Es decir, que asimila saberes de otros campos para legitimarse y profundizarse.

Así pues, se pudiera decir que la educación física es una yuxtaposición o entrelazamiento de disciplinas que van a permitir al profesional ahondar en los conocimientos según su ámbito de acción y desenvolverse de manera efectiva en su campo de trabajo. También, en la educación física escolar se han incorporado áreas de especial interés tales como: las ciencias aplicadas, la salud, la informática, las instalaciones y el ambiente, entre otras para el desarrollo integral del individuo. Así como también se interrelacionan diversos elementos como: iniciación deportiva, salud, recreación, desarrollo físico y psicomotor para contribuir con el desempeño profesional y la formación del sujeto.

En definitiva, se podría decir que existen acuerdos y desacuerdos en cuanto a los propósitos de la educación física. Es posible que esta discusión se mantenga por más tiempo por la orientación que la aplicación que se le de al conocimiento del movimiento humano.

2.2. Escuelas bolivarianas

Abarcan la educación inicial desde cero a seis años hasta los periodos de educación básica desde los seis hasta los doce años. Así mismo tienen carácter experimental, jornadas escolares completas, flexibilidad del currículo y articulación de esfuerzos especiales por parte del estado. Son espacios donde se detectan necesidades, fortalezas y potencialidades del colectivo en general, al tiempo que se generen las experiencias, los aprendizajes organizacionales y el fortalecimiento institucional. La supervisión esta caracterizada por la orientación, acompañamiento, control y evaluación del proceso educativo en cada institución y a la preparación del personal directivo en la administración escolar democrática y participativa. El estado juega un papel importante pues es el encargado de crear las condiciones para la educación de calidad para todos.

Dentro de los principios como proyecto de las escuelas bolivarianas responden a la necesidad creada por diversos factores, tales como: deserción y exclusión escolar, desnutrición, bajo rendimiento escolar, formación permanente de hombres y mujeres, entre otros, en correspondencia con el momento histórico de transformación que vive la nación. Además de garantizar la esencia humana, ética, democrática, de calidad para todos, gratuita y obligatoria, como derecho propio de todo ciudadano, que se ajuste a la concepción Constitucional del Estado Docente y debe ser: transformadora de la sociedad, participativa y democrática, escuela de la comunidad y atención educativa integral.

En toda institución educativa debe existir los siguientes espacios: formación integral, innovaciones pedagógicas, quehacer comunitario, salud y vida, producción y productividad, cultura y creatividad, comunicación alternativa, TICs y paz.

La formación integral debe garantizar acciones intersectoriales con la familia e instituciones científicas, artísticas, deportivas para generar el desarrollo de todas las aptitudes del niño, niña y adolescente y a la vez cubrir las necesidades básicas como la alimentación y la salud preventiva. Los maestros y especialistas conjuntamente con los alumnos, padres y representantes deben elaborar el proyecto de aula a partir del saber, el conocer, el hacer y el convivir de los estudiantes y de la comunidad a la cual permanecen.

En definitiva, las escuelas bolivarianas deben consolidar un modelo pedagógico que minimice los índices la deserción y exclusión de los niños, niñas y adolescentes, derivados a causas sociales y económicas tales como: falta de alimentación, problemas familiares, mal

uso del tiempo libre, entre otros factores con la idea que tengan iguales oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo.

2.3. Administración curricular

El Currículo en la escuela bolivariana, debe atender a la diversidad social y cultural en una sociedad democrática, participativa, multiétnica y pluricultural, donde se promueva la participación, flexibilización y contextualización, tal como se plantea en las bases curriculares de la educación inicial en el Ministerio de Educación y Deporte (2005). En este marco el currículo se define desde una perspectiva de construcción cultural que según Grundy, (1998), enfatiza la experiencia humana como punto de partida para organizar la práctica educativa, dándole acumulación al hecho pedagógico como praxis social. Asimismo, como elemento para la transformación social (Kenmis, 1996), el currículo en un paradigma educativo que valora la participación y acción de las personas que interactúan en una misma comunidad, localidad, entidad federal y nación, destacando la producción social de significados culturales. En este sentido, se orienta hacia el desarrollo integral de la población desde la gestación hasta que cumpla 12 años; y promueve interrelaciones entre el niño y la niña con sus pares, con su grupo familiar, con los docentes y otros adultos significativos de la comunidad. En consecuencia, considera la diversidad social y cultural de las familias y comunidades donde las niñas y los niños crecen y se desenvuelven.

La Educación Inicial como primera fase de la Educación Bolivariana en el Ministerio de Educación y Deporte (2005), está dirigida a la población entre 0 y 6 años o hasta que ingrese al primer grado de Educación Básica. Tiene como centro al ser humano como ser social, capaz de responder y participar activamente en la transformación de la sociedad en la que vive. Se inserta en un enfoque integral globalizado que se vincula con la Educación Básica para darle continuidad y afianzamiento a la construcción del conocimiento, con sentido humanista y social, orientada a la formación de una cultura ciudadana, dentro de las pautas de diversidad y participación, que facilite el desarrollo pleno sus potencialidades, para que puedan encarar con éxito la escolarización de la Educación Básica. En tal sentido, concibe a la niña y al niño, como individuo de derecho, desde una perspectiva de género, seres sociales, integrantes de una familia y de una comunidad, que poseen características personales, sociales, culturales y lingüísticas particulares y que aprenden en un proceso constructivo y relacional con su ambiente, la atención integral del niño y niña en ese nivel educativo, se refiere al cuidado, educación, protección de sus derechos, higiene, recreación, alimentación y salud infantil; bajo la corresponsabilidad de la familia, el Estado y la sociedad.

Las actividades planificadas, deben propiciar la necesidad de la integración de familia, comunidad y escuela teniendo como fin la transmisión de valores, la formación de una conciencia acerca del respeto, cuidado de la vida y el medio ambiente.

Por otro lado, en los diseños curriculares de I y II Etapa de Educación Básica (1996; 1998) nacen con un significado de transformación total que implica reflexionar sobre las concepciones, las metas y los propósitos de la educación venezolana. Están basados en documentos y diagnósticos realizados en el país, como son: el Informe de la Comisión Presidencial para el estudio del Proyecto Nacional (1986), el Diagnóstico del Banco Mundial (1992), la Reforma una Prioridad Nacional (1994), y el Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995).

En ellos se contemplan varias teorías de aprendizaje: la integral sistémica, sustentada en el humanismo, la teoría genética de Jean Piaget, la teoría sociocultural de Vigotski, la teoría del aprendizaje de Ausubel, la teoría de procesamiento de la información, las teorías neurofisiológicas y la concepción constructivista. Por otra parte, la concepción humanista está identificada en los diseños curriculares, cuando se pone en práctica el eje transversal “desarrollo del pensamiento” y de “valores”, que considera el autodescubrimiento y la autorrealización individual dirigidos a la búsqueda de la libertad, el desarrollo de la creatividad y la autonomía. La teoría de Piaget se ve reflejada cuando se contempla la edad cronológica por niveles, así como también en el eje transversal del desarrollo del pensamiento.

La teoría sociocultural de Vigotski se aprecia en el eje “lenguaje”, como la comunicación, producción y comprensión. La visión holística cuando se toma en consideración cada uno de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. La teoría de Ausubel se basa en el aprendizaje significativo, donde todo lo que aprende el niño debe ser de su importancia y se refleja en el eje transversal “trabajo”. Lo que aprende el niño lo valoriza en el trabajo, es decir el aprendizaje significativo lo puede aplicar en el desarrollo de una actividad de calidad y productividad. Los diseños fundamentan su concepción en la teoría constructivista donde el perfil que aspira es que el sujeto aprenda en base a experiencias vividas o construya su propio aprendizaje.

En estos diseños se tomó en consideración la Constitución Nacional de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación (1961), el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, la Ley Orgánica de Administración Central, la Ley Orgánica de Descentralización y

Transferencia del Poder Público, la Tabla de los derechos del niño con el objeto de legitimizar el verdadero cumplimiento de los programas.

Tales diseños enfatizan el respeto a los derechos del niño, el fortalecimiento de la conducta democrática y educar para la vida, sobre la base de un plan de estudio formado por seis áreas académicas y la incorporación de los ejes transversales: lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores y trabajo. Explícitos en la planificación mediante la ejecución de proyectos de plantel y proyectos de aula. El perfil del alumno se organiza en torno a los cuatro aspectos fundamentales: el aprender a ser, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a hacer, en los cuales se integran las competencias cognitivas-intelectuales, cognitivas-motrices y cognitivas-afectivas a objeto de lograr una formación integral y holística del educando. Sus bases se puntualizan en la filosófica, sociológica y psicológica.

Por otra parte, los diseños en la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica contienen seis áreas académicas: lengua y literatura, matemática, educación física, educación estética, ciencias de la naturaleza y tecnología y ciencias sociales. También incorpora los ejes transversales y los proyectos pedagógicos de plantel y los proyectos pedagógicos de aula como parte de la planificación. Resaltando que en la segunda etapa se incorpora el eje transversal ambiente. Así mismo, contempla tres tipos de contenido: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

2.4. Bases legales

En este espacio se presentan los artículos emanados de diferentes fuentes legales donde se puntualiza aspectos que sustentan esta investigación:

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en su capítulo VI, de los derechos culturales y educativos: Artículo 103, 104, 111,
- Reglamento del ejercicio de la Profesión Docente, (1991): artículo 7, 8, 10, 11
- Ley Orgánica de Educación (1980): artículo 3, 12, 84
- La Carta de declaración de los Derechos Universales del Niño
- Ley Orgánica de Protección al Niño y al Adolescente, (1998)

3. METODOLOGIA

El estudio se inserta en la modalidad de investigación de campo, de carácter descriptivo.

3.1. Diseño de la investigación

Población: En esta investigación se tomó los 65 docentes que laboran en las escuelas bolivarianas del municipio Girardot adscritas al Ministerio de Educación y Deporte del estado Aragua. Es necesario acotar que aunque el Ministerio de Educación y Deporte en el (2004), estableció que la educación inicial y las escuelas básicas son consideradas bolivarianas en las primeras no existe docente de educación física por lo que se tomaron sólo lo de las escuelas básicas.

Muestra: Para Arias (Op.cit) “la muestra es un subconjunto representativo de la población o universo” (p.51). En este caso, se tomará el cien por ciento (100%) de la población (65 docentes de educación física), ya que es de fácil acceso al investigador, por lo tanto, no se procederá al muestreo, sino que se constituye en una muestra censal, que según Busot (1994), “está constituida por un determinado o limitado número de elementos que se toman completamente” (p.273)

Técnica e instrumento para la recolección de datos: Para el estudio se utilizó la técnica de la encuesta que según Fidias (1997), “es una técnica basada en un diálogo o conversación “cara a cara”, entre el entrevistador y el entrevistado acerca de un tema previamente determinado, de tal manera que el entrevistador pueda obtener la información requerida” (p.73). Para ello se realizó la visita a las diferentes instituciones educativas del municipio Girardot del estado Aragua, con la finalidad de establecer el diálogo o conversación “cara a cara” con el profesor de educación física y extraer de ellos la información requerida para llevar a feliz término el hecho investigativo.

Instrumento para la recolección de datos: El instrumento utilizado para la recolección de los datos fue el cuestionario que para Ander-Egg (2000), contiene: “aspectos del fenómeno que se consideran esenciales, permite además aislar ciertos problemas que nos interesan, principalmente reduce la realidad a cierto número de datos esenciales y precisa el objeto de estudio” (p.124).

Validez y confiabilidad: Una vez elaborado el instrumento y codificado se procedió a la validación por parte del juicio de expertos.

Confiabilidad: Se le aplicó a los docentes que laboran en el municipio Mario Briceño Iragori del estado Aragua con características similares a las de la población, seguidamente se efectuó el estadístico de la prueba ∞ de Cronbach, el cual arrojó como resultado 0,76 determinándose la confiabilidad del mismo.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los datos se obtuvieron en función de los ítemes o planteamientos contenidos en el instrumento diseñado para la investigación. El respectivo análisis de los mismos se realizó mediante la utilización de los métodos estadísticos y se realizó el análisis de las frecuencias y porcentajes de cada una de las dimensiones establecidas. El instrumento se le administro a los 65 docentes de educación física que laboran en el municipio Girardot del estado Aragua.

5. CONCLUSIONES

En la educación física en el contexto de la educación bolivariana, no existen acuerdos en la concepción de si es una ciencia o no, por lo que no se comprobó la hipótesis planteada la educación física es concebida una ciencia en la escuela bolivariana. Se evidenciaron acuerdos generalizados que la educación física debe fomentar en el individuo el desarrollo armónico, natural y progresivo de sus posibilidades de movimiento pero considerando sus características individuales. En la administración del currículo la construcción del aprendizaje del estudiante es de acuerdo a sus necesidades e intereses. En el proceso de planificación los conocimientos de entrada de los estudiantes deben ser considerados, así como también las edades cronológicas. En la evaluación cada estudiante es un ser único y su evolución, avance, progreso depende de sus capacidades. Se confirmo la hipótesis que la administración curricular de la educación física es acorde con lo que se plantea en el Currículo Básico Nacional. En la práctica escolar los docentes deben apoyarse en un sistema de conocimientos científicos y tecnológicos. El docente utiliza las actividades físicas, el deporte, el juego como medios con fines educativos que constituyen un agente armónico de desarrollo del sujeto. Las condiciones ambientales y el espacio físico deben ser adecuados en la práctica pedagógica.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDER-EGG, E. (1994): *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de Plata.
- ANDER-EGG, E (2000): *Técnicas de investigación social*. Argentina: Editorial humanista
- AISENTEIN, A. (1996a): *El contenido de la educación física y la formación del ciudadano*. [Revista en Línea] Disponible: <http://www.sirc.ca/revista/efd1/12ang1.htm> [Consulta: 2003, Abril 04]
- AISENTEIN, A. (1996b): *La educación física en el nuevo contexto educativo en busca del eslabón perdido*. [Revista en línea] Disponible: <http://www.sirc.ca/revista/efd2/22ang11.htm> [Consulta: 2002, Julio 04]
- ASHMARIN y RUIZ. (1990): *Teoría y Metodología de la Educación Física*.
- ARIAS, F. (2004): *El Proyecto de Investigación: Inducción a la metodología científica*.
- BELLIDO, M. (1999): *Una educación física diferente*. [Revista en línea]. Disponible: <http://sauce.pntic.mec.es/~mbelli1/opiniones.htm> [Consulta: 2005, Julio 24].
- BOURDIEU, (1994).*El Oficio del Sociólogo*. México: siglo XXI editores.
- BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BUSOT, R. (1994): *Investigación educacional*. Maracaibo: Ediciones de la Universidad del Zulia.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, (1999): Caracas: Autor.
- CARABALLO P, CABRERA A, y otros (1992): *Concepto de Educación física*. [Documento en línea] Disponible: http://www.uhu.es/65111/temas/tema1_1ma.htm. [Consulta: 2007, Marzo 14]
- CAMPOS, N. (2002): *Escuelas bolivarianas como proyecto educativo en la formación y atención del educando ¿Utopía o realidad?* Trabajo de grado publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, El Mácaro.
- CASIMIRO, RUIZ y GARCÍA. (1999): *Reflexiones sobre el pasado, presente y futuro de la educación física*. [Revista en línea] Disponible: http://askesis.arrakis.es/numero_6/ponencias/cap%201.html . [Consulta: 2005, Julio 24]

- CONTRERAS, J (1994): *Enseñanza, curriculum y profesorado (2ª ed.)*. Akal. Madrid.
- DA SILVA, M. (1999): *La educación física en Río Grande Do Sul durante la República Vieja. Apuntes sobre el momento histórico y sobre la formación de profesores*. [Revista en línea] Disponible: <http://www.sirc.ca/revista/efd13/rvemaeh.htm>. [Consulta: 2004, Abril 04]
- DOSSIER, A. (1996): *La educación física y deportes*. [Revista en línea]. Disponible: <http://www.sirc.ca/revista/efd1/12dosier.htm> [Consulta: 2004, Abril 04].
- DEFINICIÓN DE CURRÍCULO (s/f). [Documento en línea] Disponible: <http://www.definicion.org/curriculo>. [Consulta: 2006, diciembre 02]
- GONZÁLEZ, M (1993): *La educación física: Fundamentación teórica y pedagógica, en V.V.A.A: Fundamentos de educación física para enseñanza primaria, vol. 1* Barcelona, INDE..
- GRUNDY S. (1998): *Producto o Praxis del Curriculum*. Madrid: Taurus
- JUNGERS, P. (1999): *Entre dos concepciones pedagógicas de educación física escolar: una síntesis como propuesta*. [Revista en línea] Disponible: <http://www.sportquest.com/revista/efd/11/abibe.htm>. [Consulta: 2005, Julio 02]
- HERNÁNDEZ y otros. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill. Interamericana de México. DF. México.
- HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ y BAPTISTA (2004): *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- KENMIS, S. (1993): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (1980): *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela (Extraordinario)* Caracas: Venezuela.
- LEY ORGÁNICA PARA LA PROTECCIÓN DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE (1998): *Gaceta oficial N° 5266. (Extraordinaria)* Caracas: Venezuela.
- LÓPEZ, A (2003): *¿Es la educación física, ciencia?* [Revista en línea]. <http://www.efdeportes.com/efd62/ciencia.htm>. [Consulta: 2007, Marzo 10].

- LOVISOLO, H. (1998): *El panorama actual de los grupos de la educación física*. [Revista en línea] Disponible: <http://www.sportquest.com/revista/efd12/hlove.htm> [Consulta: 2006, Julio 18]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1998): *Programa de Estudio del Área Educación Física Segunda Etapa de Educación Básica*. Caracas: Venezuela.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1996): *Programa de Estudio del Área Educación Física Primera Etapa de Educación Básica*. Caracas: Venezuela.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1998): *Currículo Básico Nacional Nivel de Educación Básica*. Caracas: Venezuela
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES, (2004): *La educación Bolivariana. Políticas, programas y acciones "cumpliendo las metas del milenio"*. [Documento en línea]. <http://www.me.gob.ve/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=221> [Consulta: 2006, Octubre 21].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES, (2005): *Educación Inicial Bases Curriculares* [Documento en línea]. <http://www.edumedia.org.ve/inicial/pdf1.pdf>. [Consulta: 2007, Febrero 21].
- PARLEBAS, P. (1997): *Problemas teóricos y crisis actual en la educación física*. [Revista en línea] Disponible: <http://www.sic.ca/revista/efd7/pparl71.htm> [Consulta: 2006, Julio 08]
- SALAS, J. (1996): *La educación física en México*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.adr.uam.es/~vmartha/mexicohtm>. [Consulta: 2005 Abril 04]
- RAMÍREZ, F. (1996): *Análisis de la formación universitaria en las ciencias del deporte. Su adecuación a los perfiles profesionales*. [Revista en línea] Disponible: [//www.iusport.es/OPINIÓN/amador98.htm](http://www.iusport.es/OPINIÓN/amador98.htm). Consulta: [1999, Agosto 14]
- RAMOS, Y. (1996): *La educación ante el cambio de paradigma*. Caracas: Anaya.
- REGLAMENTO DEL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE (1991): *Gaceta Oficial N° 4338 (Extraordinario)*. Reforma Parcial. Caracas: Editorial Educen.
- RISQUEZ, G. FUENMAYOR, E y PEREIRA, B. (1999): *Metodología de la investigación. Teórico-Práctico*. Maracaibo: Universidad Bellos Chapín.

ROYERO J (2005): *Las reformas educativas en el mundo*. [Documento en línea].
<http://www.monografias.com/trabajos38/reformas-educativas/reformas-educativas.shtml> [Consulta: 2006, Octubre 21].

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR, VICERRECTORADO
DE DOCENCIA (2000): *Políticas de Docencia*. Caracas: Autor.

TOCQUEVILLE, J. (1999): *Teoría de la educación física*. Colombia: Editorial Kinesis.

VERA, C. (1999): *Educación física y recreación en el siglo XXI*. [Revista en línea]
Disponible: <http://www.sirc.ca/revista/efd13/veraguar.htm>. [Consulta: 2004, Abril, 16]

Listado de autores

Aguilar González, Luz Eugenia. Universidad de Guadalajara. Guadalajara- México

Alberte Castiñeiras, José Ramón. Universidad de Santiago de Compostela. A Coruña-
España

Alezones, Jeanette. Universidad de Carabobo. Naguanagua- Venezuela

Álvarez Franco, Josely Marina. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Barquisimeto -Venezuela

Andueza, Alexis. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay-
Venezuela

Arnález Muga, Pablo. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay-
Venezuela

Arráz Rojas, Thaiz Virginia. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Maracay-Venezuela

Barrios Briceño, Nancy Coromoto. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara". Maracay-Venezuela

Bigott Suzzarini, Belkis. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay-
Venezuela

Blanco de Mariño, Carolina. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Maracay-Venezuela

Bolívar Calderón, Evelin. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay-
Venezuela

Bolívar Calderón, Ramona. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Maracay-Venezuela

Bolívar Montoya, Griselle. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Maracay-Venezuela

Cabezuelo Lorenzo, Francisco. Universidad San Jorge. Zaragoza- España

Carrillo de Brito, Kleidy Luz. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Maracay. Maracay-Venezuela

Castañeda, Audy Y. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay-
Venezuela

Colmenero Ruiz, M^a Jesús. Universidad de Jaén. Jaén-España

Corbo, Gerardo. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Barquisimeto -Venezuela

Delgado Mayoral, Belkys. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay-Venezuela

Fanjul Peyró, Carlos. Universidad San Jorge. Zaragoza- España

Fermín González, Marlene C. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay-Venezuela

Galindo Navas, Reina Lisbeth. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Maracay . Maracay-Venezuela

Gamardo, Pedro F. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas-Venezuela

Gamargo Lagonell, Carmen. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay-Venezuela

Garmendia Arellano, Nelson Reinaldo. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay-Venezuela

Gómez Barrios, Xiomar Arleth. Universidad de León. León-España

Hernández Fernández, Antonio. Universidad de Jaén. Jaén-España

Hernández, Alfredo R. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay-Venezuela

Jiménez Alegre, M^a Dolores. Universidad de Alicante. Alicante-España

Larrosa Martínez, Faustino. Universidad de Alicante. Alicante-España

López de D'Amico, Rosa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay-Venezuela

Madrid Rubio, Victorino. Universidad de León. León-España

Mara, Daniel. Universidad Lucian Blaga. Sibiu- Rumania

Mariño Carpio, Aldo Enrique. Colegio Universitario "Francisco de Miranda". Caracas-Venezuela

Marrero García, José Luis. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria-España

Martín Teixe, Gilberto. Universidad de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife- España

Martínez Figueira, M^a Esther. Universidad de Vigo. Pontevedra-España

Martínez Perdigón, Luisa Margarita. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara". Maracay-Venezuela

Martínez, William Reinoso. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay-Venezuela

Mendoza, Mireya. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay-Venezuela

Morales Santana, Miriam. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria - España

Morán Palao, Antonio. Universidad de León. León-España

Murillo Cedeño, Josil Josefina. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas-Venezuela

Nava Ramírez, Mirlene Jeanneth. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas-Venezuela

Navarro Crespo, Alfredo. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Maracay . Maracay-Venezuela

Nieves Sequera, Freddy Enrique. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Maracay . Maracay-Venezuela

Olívar Linares, Rafael José. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro". Turmero-Venezuela

Oropeza, Rebeca. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay-Venezuela

Ortega, Alfredo José. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas-Venezuela

Osorio, Belén. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas-Venezuela

Pablos González, Laura. Universidad de León. León-España

Padrón Fragoso, Juvenal. Universidad de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife- España

Pérez Serrano, María José. Universidad San Jorge. Zaragoza- España

Petrovic, José Luis. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay-Venezuela

Plata Suárez, Julián Ramón. Universidad de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife-España

Quintero Rodríguez, Salvador. Universidad de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife-España

Ramírez Ramos, Misset. Universidad de Oriente. Cumaná-Venezuela

Ramírez, Elvis. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas-Venezuela

Ramírez, Lilia Isabel. Universidad Nacional Experimental del Yaracuy. San Felipe-Yaracuy, Venezuela

Ramos de Balazs, Argenira. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro". Turmero-Venezuela

Raposo Rivas, Manuela. Universidad de Vigo. Pontevedra-España

Rodríguez González, M^a del Pilar. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria - España

Rodríguez Pulido, Josefa. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria - España

Romero Pérez, Yrida Helena. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay-Venezuela

Salazar, Neyer. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay-Venezuela

Sánchez Morán, Marta Elena. Universidad de León. León-España

Santamaría González, Fernando. Universidad de León. León-España

Suárez Lantarón, Belén. Universidad de León. León-España

Tineo Deffitt, Evelina. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez". Caracas-Venezuela

Torres, José Antonio. Universidad de Jaén. Jaén-España

Valle García Carreño, Ingrid del. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid-España

Zapata Leal, Chinger Enrique. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Barquisimeto -Venezuela

