

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

VOLUMEN 5, NÚMERO 1, 2017



REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE
<http://sobrelaeducacion.com/revistas/coleccion/>

Publicado en 2017 en Madrid, España
por Global Knowledge Academics
www.gkacademics.com

ISSN: 2255-453X

© 2017 (revistas individuales), el autor (es)
© 2017 (selección y material editorial) Global Knowledge Academics

Todos los derechos reservados. Aparte de la utilización justa con propósitos de estudio, investigación, crítica o reseña como los permitidos bajo la pertinente legislación de derechos de autor, no se puede reproducir mediante cualquier proceso parte alguna de esta obra sin el permiso por escrito de la editorial. Para permisos y demás preguntas, por favor contacte con <soporte@gkacademics.com>.

La REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE es revisada por expertos y respaldada por un proceso de publicación basado en el rigor y en criterios de calidad académica, asegurando así que solo los trabajos intelectuales significativos sean publicados.

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

Director científico

Enrico Bocciolesi, University eCampus, Novedrate, Italia

Editores

Enrico Bocciolesi, University eCampus, Novedrate, Italia

Cándida Filgueira Arias, Universidad CEU San Pablo, Madrid, España

Consejo editorial

Marisol Cipagauta, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Aleska Cordero, Universidad Nacional Abierta, Venezuela

Magda Pereira Pinto, Instituto Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Salvador Ponce Ceballos, Universidad Autónoma de Baja California, México

Antônio Vanderlei dos Santos, Universidade Regional Integrada, Brasil

Nancy Viana Vázquez, Universidad de Puerto Rico en Rio Piedras, Puerto Rico

Índice

Videos tutoriales: una alternativa de estudio para alumnos. Nivel de autoaprendizaje y motivaciones	1
<i>Yonathan Alejandro Solar Opazo, Andrés Eduardo Muñoz Jaramillo, Eladio Enrique Púen Marileo</i>	
Educación en la población femenina de los centros penitenciarios en Sinaloa, México	9
<i>Ana Imelda Coronel Cabanillas, Cristina Ávila Valdez, Marco César Ojeda Castro</i>	
Vinculación en materia de innovación entre la Universidad de Guadalajara y el sector productivo farmacéutico en Jalisco. ¿Refleja el tránsito hacia sociedades del conocimiento?	24
<i>Claudia Fabiola Sánchez Cervantes, Ricardo Arechavala Vargas</i>	
Análisis de una experiencia de prevención primaria en violencia de género en Educación Secundaria	33
<i>Jon Mikel Luzarraga, Juan Manuel Núñez-Lozano</i>	
La fonética, el vocabulario y la gramática hablada como barreras lingüísticas en la comunicación oral del idioma inglés	45
<i>Magdalena Inés Ullauri Moreno, Luis Alberto Machado Cevallos</i>	
La temática del dibujo infantil en niños y niñas con TEA: La figura humana	53
<i>Laura Orellana Martín</i>	
Discapacidad, Educación Especial y Educación Inclusiva: Reflexiones necesarias	59
<i>Carolina Lelia Schewe</i>	
La educación en valores como estrategia inclusiva: Delimitación conceptual de valor y paradigmas	65
<i>Luis del Espino Díaz, Fernando García-Cano Lizcano</i>	
Formación lectora en la universidad: Una mirada a su integración en el currículo	75
<i>Sofía Amavizca Montaña, Erika Patricia Álvarez-Flores, Patricia del Carmen Guerreto de la Llata, Denise Hernández y Hernández</i>	



Table of Contents

Tutorial Videos, an Alternative Study for Students: Level of Self-Learning and Motivations	1
<i>Yonathan Alejandro Solar Opazo, Andrés Eduardo Muñoz Jaramillo, Eladio Enrique Púen Marileo</i>	
Education in the female population of prisons in Sinaloa, Mexico	9
<i>Ana Imelda Coronel Cabanillas, Cristina Ávila Valdez, Marco César Ojeda Castro</i>	
Innovation Binding between the University of Guadalajara and the Pharmaceutical Production Sector in Jalisco. Does it Reflect the Transit towards Knowledge Societies?.....	24
<i>Claudia Fabiola Sánchez Cervantes, Ricardo Arechavala Vargas</i>	
Analysis of an Experience of Primary Prevention in Gender Violence in Secondary Education	33
<i>Jon Mikel Luzarraga, Juan Manuel Núñez-Lozano</i>	
Phonetics, Vocabulary and Spoken Grammar as Linguistic Barriers in Oral Communication of English Language	45
<i>Magdalena Inés Ullauri Moreno, Luis Alberto Machado Cevallos</i>	
The Thematic in the Drawings of Children with ASD. The Human Figure	53
<i>Laura Orellana Martín</i>	
Disability, Special Education & Inclusive Education	59
<i>Carolina Lelia Schewe</i>	
Values in Education as an Inclusive Strategy: Conceptual Definition of Value and Paradigms	65
<i>Luis del Espino Díaz, Fernando García-Cano Lizcano</i>	
Reading Training at University: A Look at their Integration in the Curriculum	75
<i>Sofía Amavizca Montaña, Erika Patricia Álvarez-Flores, Patricia del Carmen Guerreto de la Llata, Denise Hernández y Hernández</i>	





VIDEOS TUTORIALES: UNA ALTERNATIVA DE ESTUDIO PARA ALUMNOS

Nivel de autoaprendizaje y motivaciones

YONATHAN ALEJANDRO SOLAR OPAZO¹, ANDRÉS EDUARDO MUÑOZ JARAMILLO¹,
ELADIO ENRIQUE PÚEN MARILEO¹

¹ Universidad Católica de Temuco, Chile

PALABRAS CLAVE

*Aceptación tecnológica
Motivaciones
Educación
Aprendizaje
Tecnologías
Modelo educativo
Comunidad estudiantil
Desarrollo íntegro*

RESUMEN

La educación es un tema fundamental si queremos lograr un desarrollo íntegro. Este artículo tiene como objetivo indagar a través de estudios empíricos; los factores motivacionales que estimulan a los alumnos a utilizar herramientas tecnológicas como medio de aprendizaje, en conjunto con la influencia de las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes. De esta manera introducir la aceptación tecnológica en educación. La revolución tecnológica y el mayor acceso a internet han abierto nuevas plataformas como alternativas de educación ante las deficiencias del modelo educativo tradicional, permitiendo así potenciar autonomía del aprendizaje y reducción de costos en materias educativas.

KEY WORDS

*Technology Acceptance
Motivations
Education
Learning
Technologies
Educational Model
Student Community
Full Development*

ABSTRACT

Education is a fundamental topic if we want to achieve a full development. This article has as aim to investigate through empirical studies; the motivational factors that stimulate the students to use technological tools as a way of learning, thus looking at the influence of the methodologies of education used by the teachers. All to have a clearer perspective of the introduction of technological acceptance in education. Technological revolution and mayor access to internet have opened up new platforms as educational alternatives to the shortcomings of the traditional educational model, thus allowing greater autonomy of learning and reduction of cots in educational matters.

Introducción

En la actualidad la educación es un factor fundamental para el desarrollo sostenible de la humanidad; el avanzar en este campo permite establecer nuevas metodologías de enseñanza, que aportarán directrices más eficaces para la entrega de conocimiento hacia el alumno. Siguiendo este punto, los nuevos sistemas de enseñanza no solo deben considerar la entrega de conocimiento, sino que también deben enfatizar la intencionalidad y/o motivación del alumno, el cual posee un rol más protagónico respecto de su aprendizaje. (Castillo, S.S. 2012).

Según Müller & Vera (2015), a partir de la década de los ochenta se comienza a poner énfasis en las variables que afectan el aprendizaje, tales como, la condición biológica, socio afectiva, motivacional, cognitiva, etapa del ciclo vital y características de su entorno; los aspectos relativos a la situación de aprendizaje como lo es el educador y su dominio del tema, además de los recursos para la entrega de dicho conocimiento. De esto se puede concluir que las directrices de enseñanza aún dan pasos austeros hacia el rol preponderante que tiene la estimulación propia del alumno y su motivación por encontrar el contenido que el siente necesario.

En una época donde la sociedad está inmersa en una cultura de la información, ampliamente bombardeada por diferentes alternativas tecnológicas. Así también el alumno se motiva a encontrar herramientas que se adapten en sus gustos y preferencias, además de su ritmo de aprendizaje. Esto converge en los diversos instrumentos tecnológicos que existen actualmente y que sirven para complementar el proceso de autoaprendizaje de los estudiantes, los cuales, obtenidos de la red, son utilizados para cumplir con las respectivas tareas o responsabilidades académicas. Una de estas herramientas, preponderante para la ejecución de determinadas actividades de estudio; son las plataformas web de videos, las que se encargan de entregar diversos videos tutoriales de todo tipo, siendo estos utilizados por estudiantes para responder con sus actividades académicas de forma paralela y complementaria a su educación.

Estas nuevas herramientas, son vistas como alternativas educativas por parte de futuros profesionales, lo que viene a validar la forma en que las futuras generaciones están implementando nuevas TIC a sus metodologías de estudios y aprendizaje.

Lo anterior se asemeja a lo mencionado por Terrón, F. J. M. (2011). Quien hace referencia al coaching educativo, el cual trata de un aprendizaje paralelo entre docentes y alumnos, permitiendo ejecutar un modelo de enseñanza abierto y flexible, para así impulsar el protagonismo del estudiante. En consideración, se refiere a que el alumno a través de sus motivaciones y el apoyo debido de los académi-

cos, logre crear autonomía en su aprendizaje permitiéndole desarrollar sus habilidades.

El presente artículo tiene por objetivo investigar acerca de la real importancia de los videos tutoriales en los estudiantes de educación superior, indagando en «cuales son las reales motivaciones para utilizar este tipo de herramientas tecnológicas». Así también se estudia «que tan influyentes son las metodologías que utilizan los docentes para enseñar y como estas son valoradas por los estudiantes».

De esta manera se estima necesario examinar el grado de responsabilidad que poseen los docentes para motivar a sus alumnos hacia el autoaprendizaje. Dado que, como señala Castillo (2012), la autorregulación del aprendizaje no es una capacidad mental, como la inteligencia, o una habilidad, como la lectura, sino un proceso auto dirigido a través del cual los aprendices transforman sus capacidades mentales en habilidades educativas.

Orientación a un nuevo modelo de potenciación de enseñanza y aprendizaje

El tema de la educación es abordado a nivel mundial debido a la ingente controversia que existe en base a este concepto. Por ello surgen nuevas herramientas que le otorgan a la educación diferentes sentidos y le permiten adaptarse a las diversas metodologías aplicadas.

La educación es un proceso exclusivamente humano, intencional, intercomunicativo y espiritual, en virtud del cual se realizan con mayor plenitud la instrucción / información, la personalización y la socialización del hombre (Fermoso, 1976: 144).

Por tanto la educación se modela según las propias motivaciones e intenciones de los estudiantes; debiendo éstas ser instruidas por docentes, quienes incentivan la autonomía de aprendizaje. Esto es posible mediante la socialización que académicos y estudiantes tengan con las nuevas herramientas tecnológicas y como las empleen. Por su parte, las sociedades conjuntamente afectan parte importante de las nuevas alternativas educacionales que han surgido, pues son estas las encargadas de entregar una formación cultural que inspira a las generaciones coetáneas, tanto como las venideras.

El uso de las TIC y de las redes sociales impone a los adolescentes y adultos una responsabilidad de doble dirección, los jóvenes pueden adiestrar a los padres en el uso de las nuevas tecnologías, de su lenguaje y sus posibilidades; los padres, a su vez, deben enseñar a los jóvenes a usarlas en su justa medida (Odriozola, 2010:94).

En otros términos, la utilización de estas nuevas herramientas tecnológicas para suscitar un sujeto

activo en sus conocimientos, deben estar sujetas a retroalimentaciones, que fomentadas de manera mutua (entre padres e hijos/docentes y alumnos) promoverán un mayor aprendizaje.

Por otra parte la tecnología ha permitido crear diversas plataformas que aportan e incentivan la autonomía del aprendizaje en donde el alumno pasa a ser el protagonista, inspirado por sus propias motivaciones. Los autores Müller & Vera (2015), señalan que la motivación ayuda a obtener la energía necesaria para realizar una tarea, siendo ésta relevante para obtener el éxito educacional. Se hace especial énfasis en la existencia de diversas motivaciones, dado que, mientras algunos estudiantes se sienten motivados por aprender y generar autonomía y autoaprendizaje, otros solo presentan el interés del cumplimiento, ambas con el objetivo de conseguir eficacia didáctica.

Cabe preguntarnos, ¿Qué motiva a los estudiantes de educación superior a utilizar métodos no tradicionales de enseñanza? La respuesta a esta interrogante es muy compleja, puesto que primero debemos tener claridad del propósito de la motivación en las aulas. En este contexto Montico (2004), establece que el propósito fundamental en la motivación es generar un compromiso de parte de los alumnos con los objetivos de su formación, por ello es relevante presentar la importancia de la formación académica y otorgar las condiciones necesarias para potenciar la motivación individual de los alumnos. Es ahí la problemática «cómo hacerle ver a los alumnos la real importancia de su formación para su futuro» y «cómo la motivación puede radicar en el uso de las tecnologías para obtener conocimientos y aprendizaje».

El desafío está en fomentar la automotivación en los alumnos; teniendo en cuenta los beneficios que esta representa pero también los cambios que deberán hacerse en el modelo de enseñanza. Como señala el autor Scagnoli (2005) las nuevas tecnologías y entornos virtuales facilitan el autoaprendizaje, ya que cada individuo puede profundizar contenidos transmitidos en clase, pero no comprendidos a cabalidad por el alumno. Sin embargo esto requiere de un enfoque pedagógico basado en el constructivismo social que aliente al autoaprendizaje; dicho de otro modo, el cambio se debe realizar a nivel de comunidad educativa e incluyendo a todos los participantes para que con ello exista un aprendizaje colaborativo.

Se considera que los alumnos son los gestores de su aprendizaje, dado que son los encargados de recibir de acuerdo a su predilección, los contenidos que quieren interiorizar. Como señala Ortiz, R (2015:46), “queda claro que las intenciones, las metas, las percepciones y creencias que tienen los estudiantes deben potenciarse y/o transformarse para que alcancen un mejor rendimiento académico”. Además de aquello se asevera que en los métodos de enseñanza tradicional, impera el control, la autori-

dad, la evaluación del aprendizaje y la proposición de las tareas. Todos estos aspectos debilitan la motivación y el aprendizaje, produciendo una falla en el objetivo de la enseñanza.

Con el avance de las tecnologías se abre la puerta a nuevos sistemas; redes y plataformas que podrían servir como medio de aprendizaje, si se les da un buen uso. Según de Haro (2010) como las redes sociales son flexibles, esto hace que sus aplicaciones sean diversas y que dependa directamente del uso de parte del docente. En otras palabras el potencial de las redes sociales como plataforma de educación depende de los usuarios (comunidad educativa) los cuales determinan la funcionalidad del servicio.

Cabe citar a Burke & Snyder (2008), que menciona al gestor de videos YouTube (plataforma online de videos, a la que puede acceder cualquier persona y compartir diversos contenidos), como un recurso didáctico e ilustrativo que refleja las nuevas herramientas web que son identificadas por la nueva generación de estudiantes; esto permite adoptar un nuevo estilo de aprendizaje, que puede inspirar e involucrar de una manera superior a la tradicional a los alumnos. De la misma forma es pertinente que los profesores incentiven a los estudiantes a crear contenidos que sean significativos e interesantes. Cabe destacar que los videos tutoriales, en diversas plataformas se presentan como un medio gratuito, pudiendo servir para la enseñanza y consiguiendo reducir costos en los presupuestos educacionales.

El estudio de Lee, D. Y., & Lehto, M. R. (2013), da cuenta del impacto que tienen los videos tutoriales en los estudiantes. La muestra que en su mayoría eran universitarios, de entre 20 a 24 años, refleja que la enseñanza a través de videos es eficaz en el aprendizaje, con mejores resultados en procedimientos e instrucciones. La investigación fue realizada en el canal de videos YouTube, el cual es usado preferentemente como un medio de entretenimiento, lo que explica que las intenciones de los usuarios de esta plataforma no estén arraigadas preferentemente a la educación. Cabe destacar que actualmente existe una mayor cantidad de contenido de saber general, y una menor cantidad de recursos de conocimiento específico, lo que explicaría que estudiantes universitarios y de postgrados, no se inclinen en este momento al uso de estas plataformas de videos para obtener conocimiento. Sin embargo las visitas a gestores de videos con fines académicos va en aumento, de igual forma que el contenido que es ingresado al sistema para su libre uso.

Sin duda las acciones de acceso y control sobre los medios tecnológicos implica el desarrollo de habilidades específicas para ello y, a su vez, ocasiona que alguna forma de enseñanza que antiguamente resultaba exitosa ahora sean consideradas poco efectivas para el logro de los aprendizajes (Azucena G., Fierro S. y Landeros H. 2015: 17).

Esto quiere decir que las herramientas tradicionales, utilizadas por muchos docentes están quedando en la obsolescencia, ya que las nuevas tecnologías han permitido a los venideros estudiantes desarrollar nuevas habilidades.

Las investigaciones de "Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile." (2015) y "Rendimiento académico y titularidad de centro en España." (2012); Demuestran que la educación tanto en Chile como en España, está liderada por el sector privado, en términos de resultados académicos, debido a múltiples factores que tornan eficaz este tipo de educación. Debido a estos resultados ha existido un gran aumento de matrículas en el sector privado, y desde el último siglo gran parte de las familias de clase media han optado por este tipo de educación. Cabe destacar que los aspectos socioeconómicos merman las verdaderas posibilidades de optar por una educación privada, la cual incurre además en gastos anexos a la matrícula y escolaridad; que absorben gran parte de los ingresos totales que disponen como familia.

La desigualdad es un hecho, que puede ser disminuido por sus propios integrantes y una actitud colaborativa. Es por ésta y las anteriores razones, que es pertinente establecer modalidades que mermen las variaciones de aprendizaje debido al factor monetario y que sean un acopio al actual método de enseñanza. O mejor aún, una transformación del actual sistema educativo imperante en nuestra cultura, el cual sigue siendo atendido para solucionar sus debilidades. Se da cabida a una revolución académica de enseñanza. Los sistemas virtuales han ganado terreno, lo hemos visto en los negocios, en la entrega de información y en aspectos sociales. Entonces la pregunta que debemos hacernos, es "si ya es tiempo que la educación sea absorbida por estos medios tecnológicos". Esto en aras de establecer un medio de acceso con igualdad de oportunidades para todo quien, teniendo acceso a una herramienta que lo conecte a la red, pueda recibir a través de ésta todo el conocimiento que requiera.

Es por esto que resulta importante establecer los factores motivacionales que conllevan a utilizar las diferentes herramientas y plataformas que nos entrega internet. Conocer y determinar cuáles son estos factores determinantes es un punto de partida. Una de las razones posibles según Aguilar, Campos & Battle (2012) podría estar dada por la poca importancia que se le atribuye a las redes como método de aprendizaje de parte de los profesores, dejando esto a iniciativa de los alumnos; interpretándose como un acto de rebeldía de parte del alumno hacia las enseñanzas de profesorado, que acabaría llevándolo a aprender de forma autónoma. Esto podría incurrir a que la tecnología avanza a pasos agigantados, sin alcanzar a modificar el modelo de enseñanza tradicional, la que es unidireccional y poco integradora. Por ello, adaptar el método de enseñanza a los cam-

bios tecnológicos mejoraría el proceso de aprendizaje e integración.

Aceptación Tecnológica

Las variadas técnicas adquiridas por internet en los últimos veinte años, han permitido que los sujetos se comporten de manera autodidacta y presenten sus propias motivaciones por generar autonomía en su aprendizaje. Estas herramientas también han presentado modificaciones en el tiempo, desarrollando alternativas diversas que permiten desarrollar de mejor forma habilidades de aprendizaje en los estudiantes. Como lo señala Rubio A. (2003), la red de internet no posee limitaciones y por lo tanto sugiere propuestas y programas de colaboración, que potencian las posibilidades de formación de los docentes y ayudan a presentar diferentes realidades de enseñanza a los alumnos, entregando insumos metodológicos y actualizando la formación del docente, lo que genera un mayor impacto en el aprendizaje de estos individuos. Además, estas plataformas para educar y motivar a los estudiantes presentan novedades educativas que también han captado el interés de otros profesionales que desean profundizar sus conocimientos y transformarse en sujetos activos.

Es por esto que:

La sociedad de la información en la que vivimos, o sociedad digital, como lo denominan algunos teóricos, se caracteriza por la circulación ilimitada, rápida y barata de la información y por el desarrollo de métodos para captar dicha información (Rubio A. 2003: 2).

Una plataforma de libre acceso para la educación

Una de las variables que permite que internet se transforme en una de las herramientas más utilizadas y cotizadas por las personas para desarrollar un mayor conocimiento, es su fácil acceso debido a que muchos sitios presentan gratuidad o bajos costos para su ingreso. Las personas aprovechan estas oportunidades y se encargan de potenciar aquellas habilidades que la web les permite explotar con la entrega de una variada gama de alternativas para su conocimiento.

Conjuntamente con todas estas alternativas entregadas por la web para desarrollar la formación de las personas, están las redes sociales, las cuales en la actualidad son utilizadas como una nueva metodología de enseñanza. Esto gracias a que no poseen costos, lo que no limita el acceso, permitiéndoles llegar a un mayor número de personas.

Los gestores de videos son mayormente gratuitos para sus consumidores y para los miembros que suben contenido. Son por lo tanto una certera opción para enfrentar las falencias de la educación tradicional, siendo una modalidad flexible con un mundo

de cambios constantes. Esto permite a los alumnos revisar una clase o enseñanza, las veces que requiera o que le sean necesarias para aprender una temática. Además permite apreciar fácilmente el contenido, mediante opiniones generadas por los usuarios, los que evalúan los métodos de enseñanza y de recursos audiovisuales entregados y anexos que aportan los gestores del contenido.

Generalmente los temas de enseñanza son abordados de forma secuencial, esto permite a los alumnos no quedar atrás, lo que resolvería un problema frecuente de la educación tradicional.

El interés de estas redes en educación se visualiza, por ejemplo, en el que YouTube a partir del año 2009 implementara YouTube EDU en donde se imparten clases y videos conferencias, entre otros contenidos académicos, que ayudan a acceder con más facilidad a materiales educativos; beneficiando de esta manera tanto a académicos como a estudiantes. En ella incluye diferentes universidades europeas y colegios de Estados Unidos. Esta plataforma se adapta al idioma del lugar en donde se realice la búsqueda, además de elegir la categoría del tema a estudiar.

Estas plataformas nacen frente a las necesidades que existen en la actualidad, según López (2009) Las tecnologías web 2.0 actuales son útiles para reforzar conocimientos, ya que presentan contenidos audiovisuales que están a disposición de forma casi ilimitada. De esta forma los videos tutoriales impulsan el conocimiento en la sociedad en su conjunto, fomentando la igualdad de oportunidades y mejoras en el acceso a la educación. Visto desde ese punto, el avance de las tecnologías no solo soluciona problemas de comunicación, sino también problemas sociales fuertemente arraigados en el siglo XXI como lo es la desigualdad y difícil acceso a la educación en diversas realidades.

Ante todas las necesidades educacionales que han surgido en los últimos veinte años, se incorporan nuevas herramientas y alternativas web, intentando suplir las deficiencias de un modelo educativo tradicional. Por lo anterior es que se comienzan a implementar nuevas metodologías y técnicas de enseñanza, con el objetivo de captar de mejor manera los atributos, habilidades y motivaciones de los estudiantes; como lo son el cambio en modelos educativos.

Como se ha mencionado, estos nuevos procesos y cambios educativos, permiten conocer e identificar de mejor manera los atributos e inteligencia de los estudiantes. Por esto es de gran importancia potenciar este tipo de alternativas que desarrollan habilidades, siendo la web, el canal. Actualmente existen diversos sitios que aportan colaboración en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos. Tomando como ejemplo, en Chile existe la página "www.puntajenacional.cl", la cual entrega herramientas para potenciar los conocimientos específicos de la prueba de ingreso a las universidades de dicho país. Esto aparte de ser un aporte en el rol so-

cial de las casas estudiantiles, otorga marketing y reconocimiento. Conjuntamente se considera un potenciador en el mejoramiento de la imagen del establecimiento, como de los educadores, donde estos últimos incorporarían importantes atributos en su historial docente. Cabe destacar:

En muchos países la demanda de lugares con el sistema educativo convencional sobrepasa con mucho la oferta. Bajo las circunstancias apropiadas, los sistemas de enseñanza abierta y a distancia pueden proporcionar educación y enseñanza de calidad a gran número de estudiantes a costos unitarios inferiores que los sistemas educativos convencionales (Bates, A. W. 1999:32).

Siendo, por tanto, una opción en casos donde los costos de mantener una educación presencial, se elevan considerablemente.

Los beneficios de este tipo de educación han comenzado a visualizarse en el desarrollo de plataformas de apoyo virtuales por parte de universidades y colegios, aunque disponibles solo para sus estudiantes. El uso de plataformas de acceso libre, permitiría que estas clases grabadas sean también una opción para quienes, por motivo de trabajo u otros, no pueden acceder a una educación tradicional en el horario en la que ésta se realiza; admitiendo el acceso de mayor cantidad de personas gracias a que permiten acceder a ellas en cualquier momento y lugar.

Consideraciones finales

Según lo planteado, podemos afirmar que ha existido un creciente reconocimiento de las tecnologías de la información, específicamente las plataformas de video tutoriales, para solucionar una enseñanza tradicional desigual y que entrega un bajo nivel de motivación. Es imposible progresar y resolver los problemas, si se siguen haciendo las cosas tal como siempre se han hecho. Por lo tanto los videos son un medio que entregará nuevas herramientas, capaces de mermar parte de las falencias del sistema tradicional de educación actual.

Con una sociedad cada día más vinculada a la tecnología y sus redes, la educación no puede distanciarse de esa realidad. La motivación del alumno aumenta al aplicar este medio, en el que ya vive inmerso por voluntad propia durante su tiempo libre; siendo poseedor, por tanto, de las habilidades necesarias para desenvolverse en él. Esto le proporciona un ambiente de comodidad y libertad, en el que puede aprender a su propio ritmo, repitiendo o avanzando los contenidos en el momento en que esto sea necesario, en el lugar que prefiera; y siendo capaz también de elegir el docente y método con el que aprenderá entre varias opciones. Esto no implica el fin de la educación como la conocemos, el alumno continuará contando con la guía de su profesor y el apoyo de su clase en las clases dictadas, pero con la

oportunidad para docentes y estudiantes de contar con un recurso didáctico e ilustrativo.

Dejando de lado las preferencias del alumno, los videos tutoriales educativos serían una forma de acortar brechas sociales, entregando conocimiento de acceso libre, a disposición de cualquier persona, cuando lo necesite. Esto, además de ser una contribución en el ámbito social, conllevaría beneficios para los profesionales o las instituciones dispuestas a aportar a estas plataformas; generando una nueva forma de demostrar su prestigio y publicitar su imagen, mediante la aprobación y masificación de los contenidos que publiquen. Esto podría atraer nuevos alumnos, convirtiéndolo en una alternativa de marketing a nivel global.

Una de las mayores barreras en la educación son los costos incurridos para entregar el conocimiento. Dado que existen factores en el entorno donde se encuentran sus participantes, dificultando en ocasiones una enseñanza tradicional y presencial. La construcción de infraestructura para tener aulas de

clases, se ve amenazada por circunstancias como la distancia, dificultad de acceso, causas ambientales, baja cantidad de docentes y/o alumnos; privando a la comunidad estudiantil de una educación tradicional a nivel local.

Es preciso señalar que los videos tutoriales generan aportes beneficiosos a la comunidad estudiantil, para lo cual el aprendizaje colaborativo toma real relevancia, debido a que incluye a diversos participantes que influyen en la automotivación del estudiante. Esto crea una sinergia entre el modelo tradicional de enseñanza y los nuevos modelos educativos, debido al aporte entregado por los docentes, los estudiantes y las familias que apoyan este nuevo cambio de aprendizaje. Conjuntamente con lo antes mencionado, un modelo colaborativo permite a los docentes potenciar el contenido de sus clases y centrarse en las deficiencias de conocimientos de los alumnos.

Referencias

- Aguilar, M. G., Campos, S. R., & Batlle, P. F. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 19(38), 131-138.
- Azucena, G, Fierro, S. y Landeros H. (2015). Elementos de la comunicación visual a considerar en el desarrollo de material didáctico digital. *Volumen 2, Número 1, 2015*, 17-25, Common Ground.
- Bates, A. W. (1999). *La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. Trillas.
- Brunner, J. J., Elacqua, G., Tillett, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P., & Salazar, F. (2015). Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile.
- Burke, S. C., & Snyder, S. L. (2008). YouTube: an innovative learning resource for college health education courses. *International Electronic Journal of Health Education*, 11, 39-46.
- Castillo, S. S. (2012). La adquisición de competencias mediante la autonomía en el proceso de aprendizaje autorregulado. *Estudios sobre el mensaje periodísticos, Vol. 18 Pag. 850*.
- Choi, Á., & Calero, J. (2012). Rendimiento académico y titularidad de centro en España.
- De Haro, J. J. (2010). Redes sociales para la educación. *Ponencia Uso educativo de las*.
- Fermoso, P., & Fermoso, J. (1997). *Manual de economía de la educación*. Narcea Ediciones.
- Lee, D. Y., & Lehto, M. R. (2013). User acceptance of YouTube for procedural learning: An extension of the Technology Acceptance Model. *Computers & Education*, 61, 193-208.
- López, L. P. C. (2009). El cibernsalón: Educación superior y YouTube. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (106).
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 15(29), 105-112.)
- Müller P. y Vera N. (2015). Cambio de un sistema educativo de presencial a virtual: componente cognitivo y motivacional de los alumnos. *Revista internacional de aprendizaje y cibernsiedad. Vol. 19 Número 1, Common ground*.
- Odriozola, E. E., & de Corral Gargallo, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías ya las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones: Revista de sociodrogalcohol*, 22(2), 91-96.
- Ortiz, R., Vargas, X. (2015). *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo*, 2(1), 2015, pp.37-47.
- Rubio Moraga, Á. L. (2003). Internet y Enseñanza: la educación virtual
- Scagnoli, N. I. (2005). Estrategias para motivar el aprendizaje colaborativo en cursos a distancia.
- Terrón, F. J. M. (2011). Coaching educativo y académico: un nuevo modo de enseñar y aprender. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (24), 49-66.



EDUCACIÓN EN LA POBLACIÓN FEMENINA DE LOS CENTROS PENITENCIARIOS EN SINALOA, MÉXICO

ANA IMELDA CORONEL CABANILLAS¹, CRISTINA ÁVILA VALDEZ¹, MARCO CÉSAR OJEDA CASTRO¹

¹ Universidad de Occidente, México

PALABRAS CLAVE

*Educación
Reclusas
Discriminación
Centros penitenciarios
México*

RESUMEN

El presente trabajo analiza el estado que guarda la educación en la población femenina de los centros penitenciarios de Sinaloa, México. La realidad constatada en este estudio, permite afirmar que la educación en los reclusorios no responde a las necesidades de estas mujeres, ya que preferentemente ofrece acceso a programas educativos para el nivel básico (primaria y secundaria) y la mayoría de ellas no tienen las condiciones para seguir estudiando el nivel medio superior y superior. Se prioriza en cambio la formación educativa de carácter técnico, con actividades "estereotipadas" como: corte y confección, repostería, cultura de belleza y bordado.

KEY WORDS

*Education
Female prisoners
Discrimination
Prisons
Mexico*

ABSTRACT

This paper analyzes the state of education in the female population of the penitentiary centers of Sinaloa, Mexico. The reality verified in this study, allows to affirm that the education in the prisons does not respond to the needs of these women, since it preferably offers access to educational programs for the basic level (primary and secondary) and most of them do not have the conditions To continue studying the upper and upper middle level. Priority is given to educational training of a technical nature, with activities "stereotyped" such as: cutting and confectionery, confectionery, beauty culture and embroidery.

Introducción

El contexto de los reclusos en los centros penitenciarios de México presenta graves problemas estructurales, ya que “en la mayoría de las cárceles existe una gran insuficiencia de actividades laborales, capacitación para el trabajo, educativas y deportivas” (Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria (DNSP, 2015, p. 3). En lo que se refiere a las condiciones de los reclusos estatales, la Comisión de Derechos Humanos señala a través del DNSP (2015, p. 3) que las deficiencias detectadas con mayor incidencia fueron: hacinamiento, clasificación entre sentenciados y procesados, falta de personal de seguridad y custodia, así como la prevención y atención de incidentes violentos.

Ante este deficiente desarrollo del sistema penitenciario, el gobierno mexicano demuestra que no está en condiciones de cumplir con lo dispuesto en el artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016, p. 42) que establece entre sus objetivos principales “la reinserción del sentenciado a la sociedad” a través de un conjunto de métodos apoyados en el trabajo, la capacitación, la educación, la salud y el deporte, los cuales son factores esenciales para lograr un cambio en la actitud del interno y la prevención del delito, aprovechando el tiempo de privación de libertad para desarrollar sus capacidades y evitar con ello su reincidencia.

De acuerdo a este mandato constitucional, la educación es considerada uno de los factores primordiales para la reinserción social y con base a estudios realizados por la UNESCO (2008) se considera que “puede aumentar en más de un 80% las posibilidades de rehabilitación y resocialización”. Sin embargo, y a pesar de que la educación es la médula de la rehabilitación, los centros de reclusión femeniles en México no cuentan con la infraestructura, acceso a la enseñanza media superior, de licenciatura y material suficiente para garantizar este derecho. Feria (2013) señala al respecto que:

El sistema penitenciario sólo ofrece a las mujeres programas educativos para el nivel básico, impidiéndoles el acceso al nivel medio superior y/o superior. Además, generalmente sólo se proporciona formación técnica en actividades estereotipadas como costura, corte de cabello y pequeños trabajos artesanales, que son tomados por las internas como terapia ocupacional que como un medio a futuro para desempeñarlo como un trabajo formal una vez que logren la libertad.

En el caso del estado de Sinaloa hay 243 mujeres presas por delitos del fuero común y federal que se enfrentan a problemas y diversos obstáculos para acceder a la capacitación del trabajo y la educación, y quienes a pesar de que constitucionalmente “son

iguales ante la ley” (Artículo 4 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2016, p. 32) y deben gozar de los mismos derechos que los hombres para acceder a los programas educativos dentro y fuera de los reclusorios, esta posibilidad se ve limitada, por ser las presas un grupo vulnerable, minoritario y marginado que no recibe la atención especializada en función de las características propias de su género.

A raíz de esta problemática se realizó la investigación, a fin de conocer el estado que guarda la educación en los centros penitenciarios femeninos de Sinaloa y describir el contexto de los procesos educativos que se implementan en las cárceles, y de esta manera poder sugerir alternativas educativas que ayuden a mejorar las condiciones en este sector de la población. En este orden de ideas, se insiste que el respeto al derecho a la educación de las reclusas es un instrumento concreto para la transformación individual, les proporciona las herramientas para seguir superándose, les ayuda a construir un mejor futuro y mejora las condiciones para su reincorporación a la sociedad.

El régimen constitucional de la prisión en México

Para realizar un análisis del sistema penitenciario mexicano debemos partir de sus objetivos y encomiendas constitucionales. El principal referente normativo es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016, pp. 42- 54) que el artículo 18 consagra los derechos fundamentales de las personas privadas de su libertad y constituyen los mandatos y directrices para el Sistema Penitenciario:

Artículo 18. El sistema penitenciario se organizará sobre la base del respeto a los derechos humanos, del trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte como medios para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir, observando los beneficios que para él prevé la ley. Las mujeres compurgarán sus penas en lugares separados de los destinados a los hombres para tal efecto. La Federación, los Estados y el Distrito Federal podrán celebrar convenios para que los sentenciados por delitos del ámbito de su competencia extingan las penas en establecimientos penitenciarios dependientes de una jurisdicción diversa.

El sistema carcelario en México

México es el sexto país en el mundo en cuanto al número de población penitenciaria, con 260 mil internos a inicios de 2015, de los cuales 95% son hombres y 5% mujeres. Se tiene una tasa promedio de 207 reclusos por cada 100 mil habitantes,

mientras que Estados Unidos, que ostenta el primer lugar en este rubro, cuenta con 756 reclusos por cada 100 mil habitantes. El promedio internacional es de 145 reclusos por cada 100 mil habitantes (Arellano, 2011, p. 3).

La población carcelaria en México ha venido creciendo en las últimas décadas. Con base a los datos oficiales de la Secretaría de Seguridad Pública en sus Estadísticas del Sistema Penitenciario Federal para finales de 2015, la población en prisión superaba los 260 mil, es decir hay más de un cuarto de millón de presos en México, de los cuales solamente el 51% han recibido alguna sentencia.

En poco más de 10 años, la población en prisión de México se ha duplicado, lo que nunca antes había ocurrido en un período tan corto. De hecho, México tiene hoy en día una tasa que alcanza a 207 presos por 100 mil habitantes, mientras que hace 12 años, tenía una de 100 internos por 100 mil (Bergman, Azaola, 2007 p. 3) Por cuestión de género el aumento de la población penitenciaria se dio de la siguiente manera en la última década:

La población de varones en las cárceles se incrementó en 40% durante la última década; la de mujeres en 100%, ya que de seis mil 660 reclusas que había en 1992 al 2012 eran más de trece mil, lo que representa un 5% de la población penitenciaria (Azaola, 2015).

Entre los factores que han incidido al aumento de la población penitenciaria Bergman y Azaola (2007, p. 77) destacan los siguientes:

- a) Incremento en los índices delictivos
- b) Reformas a los códigos que han endurecido las penas
- c) Medidas administrativas que prolongan la estancia en prisión

Con ello se puede observar que en las cárceles de México se ha incrementado aceleradamente la población penitenciaria, debido al endurecimiento de las penas, incremento en los delitos considerados graves, duración de los procesos judiciales, abuso de la prisión preventiva, y falta de medidas alternativas. Así, el aumento de la población carcelaria desde los años noventa se debe en gran medida a un mal diseño de política criminal vinculada a la ampliación del catálogo de delitos graves y a la falta de criterios para imponer medidas cautelares distintas a la prisión preventiva. Ante este sombrío panorama, el experto en tema penitenciario Elías Carranza, citado por Zepeda et al. (2012, p. 42) ha señalado que la sobrepoblación o hacinamiento¹ “es un problema, que mientras no

se resuelva, hará inútiles o por lo menos limitará muy seriamente los esfuerzos que en otros ámbitos penitenciarios se realicen”.

Las reformas a los códigos penales que se implementaron desde 1994 en México, mediante las cuales se tipificaron como graves una gran cantidad de delitos², dieron como resultado el endurecimiento de las penas que a su vez ha provocado un incremento en la población penitenciaria y altos costos económicos y sociales que no han podido ser subsanados por el gobierno mexicano.

Según cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2012) el costo de un preso en México es de aproximadamente 137 pesos al día³, y los estados destinan alrededor de 8 mil 658 millones al año para el mantenimiento de sus centros penitenciarios. Un alto costo económico que se utiliza, en la mayoría de las veces, para castigar a personas que cometieron delitos menores y no violentos. Al respecto el centro de análisis del estudio “La cárcel en México: ¿para qué?” (Solís, Buen y Ley, 2013) exhibe que el 54.3% de los presos han sido sentenciados hasta con tres años de cárcel, a causa de estos delitos.

En este orden de ideas, la directora de la Organización “México Evalúa”, Edna Jaime, sostiene que la cárcel se usa de manera irracional y cita un ejemplo: “una persona que roba algún producto en un centro comercial como unas papitas o unos desodorantes representa en la cárcel una manutención anual de 50 mil pesos” (Cabrera, 2013), cantidad que es exponencialmente superior al costo del artículo hurtado. Entonces, en México cuesta más un hombre en prisión que lo que gana un trabajador con salario mínimo al año. Esta comparación alude que en términos sociales “es más útil invertir en mejorar las condiciones de los pobres que continuar encarcelando delincuentes” (Informe EPU, 2013, p. 7).

Ante esta problemática, y dada las condiciones actuales de la sobrepoblación de la mayoría de los centros penitenciarios de México, Bergman y Azaola (2007) se pronuncian por disminuir la sobrepoblación y así intentar un cambio cualitativo en los reclusorios. De tal manera, que la respuesta del Estado ante el aumento de los indicadores de ocurrencia delictiva y de violencia no sea, preferentemente, incrementar las penas que

lugares físicos que cumplan las normas mínimas de la entidad para el alojamiento (Ver a Institute of Justice: Measuring Progress Toward Safety and Justice: A Global Guide to the Design of Performance Indicators across the Justice Sector).

² En México, aproximadamente 95% de los delitos tiene contemplada pena de prisión. (Sánchez et al. 2012).

³ Esta cantidad incluye: salarios de custodios, alimentos, medicinas, indumentaria, uniformes, energía eléctrica, combustibles, trabajos de mantenimiento de inmuebles, materiales para la industria penitenciaria, labores educativas, artísticas, deportivas y culturales y es un monto cercano algunas veces de lo que robaron.

¹ El concepto comúnmente entendido de hacinamiento depende de calcular la capacidad de la prisión. Con demasiada frecuencia, la capacidad no es más que la medida de espacio físico en los planes de diseño y no una medida de la cantidad de internos que el personal puede controlar. La capacidad puede establecerse de forma más precisa a través de la proporción de personal respecto de los internos, en combinación con un recuento del número de

terminan convirtiendo la prisión en una solución inmediata de las conductas antisociales.

En el marco de esta reflexión -sobre la necesidad de reducir la sobrepoblación en los centros penitenciarios de México- surge la problemática de los tipos de delitos que predominan en los reclusorios mexicanos. De acuerdo al Informe EPU sobre el sistema penitenciario en México (2013, p. 4) “más del 50% de las sanciones se asocian con delitos menores y sólo el 12% de las mismas se vincula con delitos graves como homicidio, violación y robo con violencia”.

Lo anterior significa que una gran cantidad de los recursos dedicados a los sistemas de seguridad y justicia de los estados atienden delitos menores. Ante esta situación, la Coalición por los Derechos de las Personas Privadas de Libertad en el Sistema Penitenciario Mexicano (EPU, 2013, p. 4) se pronuncia porque se apliquen mecanismos de justicia alternativa y salidas al proceso penal para este tipo de delitos. De este modo, explica que los Sistemas de Seguridad y Justicia Penal estatales estarían en posibilidad de priorizar y enfocar sus recursos a la atención de delitos de mayor gravedad.

Situación de los Centros Penitenciarios de Sinaloa

El sistema penitenciario en Sinaloa se compone de tres centros de reclusión y cada uno de ellos cuenta con un área especial separada para albergar a mujeres. Los centros penitenciarios se ubican en los municipios de Culiacán, Mazatlán y Ahome; al corte del 31 de marzo del año 2016 la población carcelaria en Sinaloa era de 6 mil 795 internos. Con base a información proporcionada por la Secretaría de Seguridad Pública en Sinaloa (SSPS, 2016), de la población penitenciaria el 96.4% corresponde a hombres y 3.6% de mujeres. De acuerdo a la misma fuente, del total de la población reclusa 5 mil 468 son por delito del fuero común y mil 327 son por transgresión al fuero federal.

De la población total, 4 mil 458 ya han sido sentenciados, en tanto que los 2 mil 337 restantes está integrado por detenidos sin condena. En las cárceles de Sinaloa el 17 % de la población interna sentenciada cumple condenas de menos de tres años de prisión, esto significa que casi la quinta parte de quienes se encuentran en la cárcel fueron privados de su libertad por delitos no violentos ni graves, lo cual evidencia que en México se ha abusado de la cárcel como pena y se ha dejado de lado las sanciones alternativas que son más apropiadas y menos costosas para el sistema penal, situación que podría revertirse con el nuevo sistema de justicia acusatorio que entró en vigor en Sinaloa el 13 de junio del 2016 y que contempla no sólo juicios orales, sino penas alternativas para estos delitos menores.

El hacinamiento es de los problemas más graves que se presentan en las cárceles de México y los reclusorios de Sinaloa no son la excepción, resultando que la población carcelaria en la entidad está por encima de la capacidad que debe albergar. Según datos proporcionados por la Secretaría de Seguridad Pública de Sinaloa (SSPS, 2016) los establecimientos penitenciarios albergan a 6 mil 795 presos y la capacidad es de 6 mil 694 espacios; es decir, hay 101 presos que no tienen o comparten su lugar, lo cual sugiere que es necesaria una mejor distribución e implica mayor atención y compromiso en infraestructura, vigilancia y salubridad.

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos emitió el Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria (DNSP, 2015) donde se da a conocer que los penales de Sinaloa se encuentran reprobados con una calificación de 5.65, cuando la media nacional fue de 6.21. En este contexto, el gobierno de Sinaloa en el Plan Estatal de Desarrollo (2011-2016, p. 55) reconoce que “no cuenta con la infraestructura y recursos para rehabilitar a los internos, lo que obstruye su adecuada reinserción a la sociedad”.

Sinaloa está ubicado en la lista de los 13 estados de México que por las condiciones sus centros de reinserción social están reprobados. La calificación del 2011 al 2014 ha ido a la baja, es decir, mientras que en el 2011 y 2012 apenas pasó la evaluación de sus cárceles, con una puntuación de 6.14, durante el 2013 bajó la calificación a 5.83, en el año 2014 obtuvo una evaluación de 5.28 y en 2015 alcanzó una calificación de 5.65.

De los tres centros penitenciarios de Sinaloa, el DNSP (2015) señala que el de Ahome fue el que salió peor evaluado, alcanzando apenas 5.53 en la valoración; sin embargo, los otros dos reclusorios de Culiacán y Mazatlán no obtuvieron puntuaciones óptimas: ambos alcanzaron una calificación de 5.72.

El informe de la CNDH a través del DNSP (2015) destacó que el reclusorio de Mazatlán no tiene las condiciones para atender a la población indígena. En el caso del penal de Culiacán estableció que existen diversas irregularidades que se centran en la ingobernabilidad como el no tener los suficientes elementos para resguardar el alto número de presos que sobrepasa por sí mismo los límites de población establecidos.

Referentes teóricos

Educación, Prisión y Género

La educación se define como “el proceso de socialización de los individuos, a través del cual una persona desarrolla sus capacidades cognitivas y físicas para poder integrarse plenamente a la sociedad que la rodea” (ABC, 2016).

Flórez (1999, p. 20) se refiere a la educación como “el proceso social mediante el cual una

sociedad asimila a sus nuevos miembros incorporándolos a sus valores, reglas, pautas de conocimiento, saberes, prácticas, ritos y costumbres que las caracterizan”, pero aclara que la educación no sólo debe de cumplir con la función de adaptación social, sino a través de ella se debe sembrar en los individuos inquietudes, preguntas, espíritu crítico, de conjetura y creatividad que les permita rescatar de sí mismo lo más valioso, sus talentos y capacidades innovadoras, su potencial como personas, su compasión y su solidaridad.

Para el pedagogo brasileño del siglo XX, Paulo Freire (2009, p. 1) la educación verdadera es “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. En la concepción Freireana se pondera la concientización como eje central en la educación a través de la cual se “debe procurar dar al hombre la oportunidad de redescubrirse mientras asume reflexivamente el propio proceso en que él se va descubriendo, manifestando y configurando” (Freire, 2005, p. 19).

En el contexto carcelario la educación se convierte en el instrumento por excelencia, tanto para la opresión como para la liberación del recluso, quien no debe verse como un recipiente o banco donde se depositan conocimientos rutinarios y monótonos, sino como un ser con capacidad crítica-reflexiva que comparte su conocimiento a través del diálogo con el educador para redescubrir y entender que hay un mundo diferente.

Por su parte, el término prisión debe ser examinado en dos aspectos principales: uno como “el resultado de un juicio penal que concluye en una sentencia condenatoria” (Méndez, 2014, p. 6), otro, como “lugar o espacio destinado a reclusión de presos (DRAE, 2016). Solís, Buen y Ley (2013, p. 4) consideran que en teoría, la cárcel cumple con al menos tres funciones: incapacitar, rehabilitar y disuadir. En su artículo sobre la Cárcel en México (2013, p. 4), los autores citando a Jeremy Bentham (1780) explican los objetivos de los centros penitenciarios:

La incapacitación que se refiere a quitarle al sentenciado la posibilidad de cometer más delitos, la rehabilitación se centra en la eliminación del deseo de delinquir y por último la disuasión busca causarle temor, tanto al sentenciado como a la población en general, de violar la ley y ser sancionado por ese motivo.

En forma similar, Baltazar (2011) señala que el propósito de la prisión en México es volver a integrar en la sociedad a alguien que estuvo condenado penalmente o marginado y procurar que no vuelva a delinquir ayudándolo a dejar los hábitos que lo llevaron a infringir la ley y promover su transformación en un ser humano que sea útil a la sociedad. Sin embargo, en lugar de ser un espacio que permita reincorporar a la comunidad a alguien que estaba preso, “las prisiones mexicanas son

espacios hacinados, donde los derechos humanos no son respetados y la violencia prevalece” (Solís, Buen y Ley, 2013, p. 4). Espinoza (1995) y Mathiesen, (2003) coinciden al señalar que la cárcel, en vez de rehabilitar, en realidad inhabilita a las personas. En este sentido, Palacios (2009, p. 118) señala que la misión de los centros penitenciarios no sólo debe ser la readaptación, sino también la reinserción del preso a la sociedad y establece una diferencia conceptual entre “readaptación” y “reinserción”. Para él readaptar es:

Brindar al delincuente los elementos cognoscitivos, hábitos, costumbres, disciplina y capacitación necesarios para que logre introyectar las normas y valores que sirvan como contención en su psique ante el surgimiento de ideas criminales, así como otorgarle las armas con que pueda luchar lícitamente en la sociedad por su superación personal, volviéndose un sujeto que desea ser socialmente útil, pero sobre todo que puede serlo, amén de estar capacitado para lograrlo.

Y define a la reinserción social como “la última parte del tratamiento de la readaptación, que consiste en el regreso del individuo a la comunidad y al grupo familiar, en su caso, asistido, orientado y supervisado técnicamente por la autoridad ejecutiva” (Palacios, 2009, p. 119). Para el mismo autor (2009) la readaptación es el medio y la reinserción el fin, ya que aclara que la readaptación se da en cautiverio y la reinserción solo es posible en libertad.

El concepto de género, en un sentido amplio, se refiere al “estudio de las construcciones culturales y sociales propias para los hombres y las mujeres, lo que identifica lo femenino y lo masculino” (Chávez, 2004, p. 179). Así, el concepto de género se utiliza para describir aquellas características en hombres y mujeres que han sido construidas socialmente, en contraste con aquellas que están determinadas biológicamente. A partir de ello, resulta indispensable no sustituir sexo por género, “ya que el sexo es biológico y el género es una construcción social y simbólica” (Lassonde, 1997, p. 78).

Para la investigadora Marta Lamas (2000, p. 3) la nueva acepción de género se refiere al conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres. Por su parte, García, Camarena y Salas (1999, p. 27) hacen su propia definición de género al considerar que es:

La construcción sociocultural de la diferencia sexual, aludiendo con ello al conjunto de símbolos, representaciones, reglas, normas, valores y prácticas que cada sociedad y cultura elabora colectivamente a partir de las diferencias corporales de hombres y mujeres. El sistema sexo/género establece las pautas que rigen las relaciones

sociales entre hombres y mujeres, las cuales generalmente sitúan en desventaja a esta últimas, definen lo considerado masculino y femenino y establecen modelos de comportamiento para cada sexo en los diferentes planos de la realidad social.

En el contexto de la perspectiva de género, Lagarde (1996, p. 2) explica que a través de esta categoría “se permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. También, la autora añade que es a través de estos estudios, lo que permite:

Analizar las posibilidades valiosas de mujeres y hombres; el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diferentes relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y la manera cómo lo hacen (1996, p. 2).

El análisis de la investigación sobre las cárceles en Sinaloa se realizó desde un enfoque de género, es decir, tomando en cuenta el funcionamiento, estructura y dinámica de organización de los reclusorios femeniles, a través de los cuales se niega o limitan los derechos a las mujeres presas; puesto que el diseño y funcionamiento de las cárceles está definida en función de los varones bajo el erróneo argumento de que el número de mujeres privadas de su libertad es mucho menor que el de los hombres, lo cual no justifica la ausencia de una perspectiva de género en las políticas y decisiones que se toman al interior de los centros penitenciarios.

Consideramos que dicho enfoque es central para el estudio de esta población, ya que la cárcel constituye un escenario inequitativo en términos de género. Al respecto, (Kreisky, 2000) citado por Cárdenas (p. 12) señala que “a través de esta institución se han organizado políticamente las relaciones de género entre hombres y mujeres sobre la base de la opresión, explotación y dominación masculina”.

Las mujeres reclusas en Sinaloa son un grupo minoritario, vulnerable que representa solamente el 3.6% de la población penitenciaria total presa en esta entidad, que requiere de atención especializada en función de las características propias de su género. Además, como lo señalan Martínez, Carabaza y Hernández (2008, p. 302) “la mayoría de las mujeres encarceladas provienen de sectores socialmente desfavorecidos y que permanece encarcelada por delitos que son comunes a personas que han padecido maltrato, carecen de poder y han sido violentadas la mayor parte de sus vidas”.

Sobre esta misma problemática, Azaola (1996) destaca en su estudio que las mujeres reclusas en México tienen menos acceso al servicio médico y a los programas de educación y el trabajo y que las oportunidades laborales disponibles para ellas

suelen reforzar estereotipos de género. Alrededor del “96% de ellas son madres y a menudo son las únicas responsables de sus hijas e hijos, ya sea porque eran madres solteras antes de ser detenidas o por haber sufrido el abandono del padre de las y los hijos después del encarcelamiento” (Inmujeres, 2002, citado en DOF, 2014, p. 23).

Marco metodológico

El universo y la muestra

La muestra de esta investigación estuvo conformada por 185 mujeres presas de una población total de 243 que se encontraban privadas de libertad hasta el mes de mayo de 2016, que fue cuando se realizó el trabajo de campo de esta investigación en los tres centros penitenciarios estatales femeniles ubicados en los municipios de Culiacán, Mazatlán y Ahome del estado de Sinaloa.

Enfoque de la investigación

Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo y cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). En el enfoque cuantitativo y siguiendo los principios de Heriberto López Romo (1998) se aplicó una encuesta de 37 preguntas donde se abordaron las dimensiones de la vida personal, familiar, legal, de salud, seguridad, educativa y laboral de las mujeres reclusas en los centros penitenciarios de Culiacán, Mazatlán y Ahome, a fin de conocer su perfil sociodemográfico y obtener información cuantitativa, como: edad, estado civil, escolaridad, ocupación previa, ocupación en la prisión, número de hijos y delito por el cual está presa. Su percepción sobre algunos servicios que recibe en el establecimiento penitenciario como son el acceso a la justicia, la atención a su salud en los embarazos, el empleo en el reclusorio y su seguridad.

En el enfoque cualitativo se aplicó una entrevista en profundidad (Taylor y Bodgan, 1987) a las mujeres reclusas en los centros penitenciarios de Culiacán, Mazatlán y Ahome, a fin de conocer sus necesidades educativas, problemática para estudiar en prisión, la opinión sobre el proceso de enseñanza que reciben en su centro penitenciario y la importancia que le dan a la educación en su proyecto de vida.

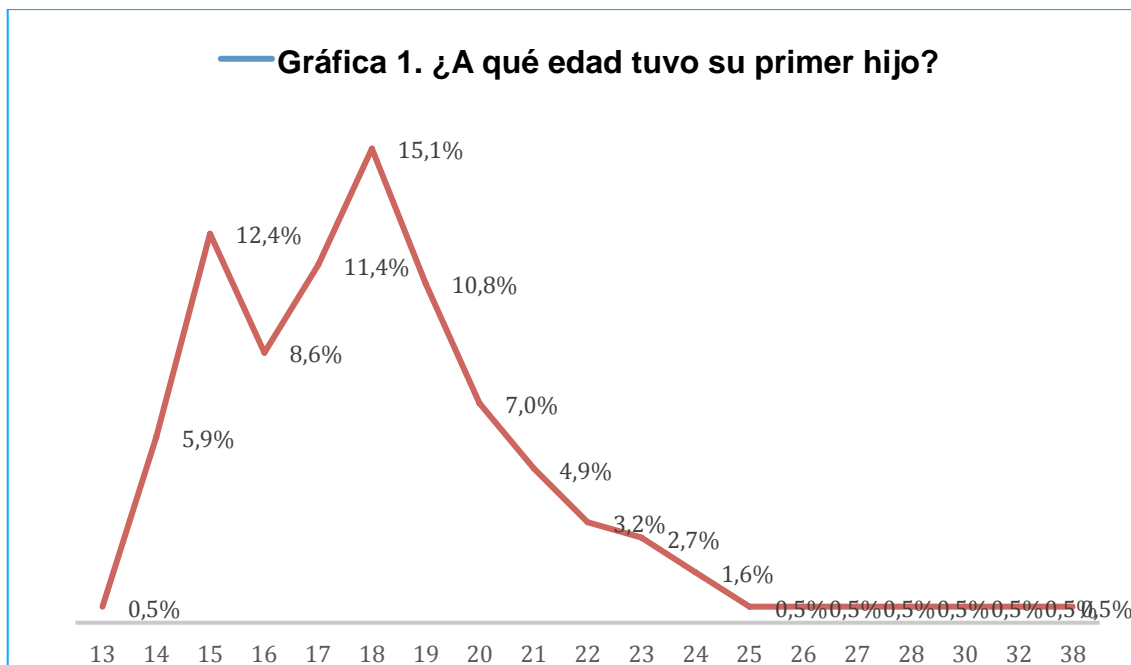
Resultados de la investigación

Con base a los resultados que nos arrojó el trabajo de campo de esta investigación realizado en las tres principales cárceles de Sinaloa, tenemos que el promedio de edad de las reclusas es de 34.5 años, personas adultas, mayores de 18 años quienes de acuerdo a la presunción legal ya cuentan con la capacidad plena para decidir y actuar en consecuencia.

El promedio de edad de las mujeres presas es similar a la media de otros estudios realizados en centros de reclusión femeninos a nivel internacional (Yagüe Olmos/ Cabello Vázquez, 2005; Ordóñez Vargas, 2006), lo cual sugiere que en Sinaloa las reclusas iniciaron su carrera delictiva a temprana edad y que hoy se encuentran privadas de libertad, principalmente por delitos contra la salud (30.8%), robo (20%) y homicidio (13.5%).

Con respecto al estado civil, casi el 50% de las mujeres presas declararon que tienen pareja (casadas o en unión libre), y el 47% manifestaron que no tenían una relación sentimental o amorosa con alguna persona. Los datos recogidos en esta investigación indican que las internas tienen en promedio 2.7 hijos y el 38.8% de ellas fueron madres por primera vez cuando eran menores de 18 años (ver Gráfica 1).

Gráfica 1: ¿A qué edad tuvo su primer hijo?



Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo realizado en mayo del 2016

Por lo tanto, la gran mayoría de la población femenina presa en el estado, está compuesta por mujeres reclusas madres, cuyos hijos menores de 18 años están principalmente cuidados por la abuela materna y cuya presencia o visita semanal constituye un factor primordial tanto “en el bienestar como en los procesos de rehabilitación de las mujeres reclusas” (Galván et. al. 2006, citado por Cárdenas, p. 28).

Una mujer condenada a una pena de prisión, el único derecho que puede ser restringido es el de la libertad, esto significa que sus demás derechos deberían quedar salvaguardados como: el de la salud, la convivencia familiar, el derecho a amamantar a sus hijos en prisión, dieta especial y consulta médica frecuente en su etapa de embarazo y los cuidados infantiles para los hijos que permanezcan con ellas, a fin de que las reclusas tengan las condiciones para participar en las diferentes actividades de la prisión (ONU, 2003).

Sin embargo, en el ámbito de ejecución penal mexicano, el derecho de los niños y las niñas a la convivencia con su madre se ve imposibilitado para la mujer presa, bajo la argumentación de que las condiciones de los centros penitenciarios no son

adecuadas (Inmujeres, 2002). En este aspecto, la presente investigación detectó que en los reclusorios femeninos de Sinaloa, sólo el 1% de las presas tienen a sus hijos viviendo con ellas, situación que en opinión de las mamás más jóvenes “es una necesidad afectiva que debería de ser resuelta con mejores condiciones como la instalación de guarderías y alimentación especial para las y los menores por parte de las autoridades”.

Al respecto, la investigadora Ana Cárdenas señala en su estudio sobre “Mujer y cárcel en Chile” (p. 29) que a nivel internacional los resultados son consistentes al puntar la necesidad de las reclusas por asegurar el cuidado de sus hijos mientras que ellas permanecen presas; características propias de la población femenina reclusa en los centros penales, que habrían de tomarse en cuenta al momento de elaborar programas y políticas a favor y en defensa de los derechos que como ser humano y mujer tiene este sector vulnerable de la sociedad.

Uno de los derechos fundamentales que consagra el artículo 18 de la Constitución Política Mexicana (2016, p. 42) a las personas que se encuentran en reclusión son el acceso al trabajo, la capacitación y la educación. En este aspecto, se destaca el hecho que en los tres reclusorios

femeninos de Sinaloa estudiados en esta investigación, las posibilidades de trabajo para las mujeres reclusas son nulas o muy difíciles de conseguir y se encargan generalmente de actividades como lavado y planchado ajeno con remuneraciones muy bajas. Además, la necesidad de un buen comportamiento que les ayude a reducir su condena conlleva a las mujeres presas a participar voluntariamente, pero sin remuneración económica, en labores como ayudante de cocina que las deja sin posibilidades de percibir un salario que ayude a solventar los gastos propios y los de su familia.

En cuanto a la capacitación se constató que se prioriza la formación educativa de carácter técnico, con actividades “estereotipadas” como corte y confección, repostería, cultura de belleza y bordado, que reproducen una segmentación ocupacional tradicional, pero que no elevan el nivel educativo de las mujeres. Además, estos cursos técnicos requieren la compra de material de trabajo, que no pueden costear muchas de las reclusas.

El nivel educativo general de las reclusas es el de una moda de escolaridad de secundaria. De las 185 mujeres que están en prisión en Sinaloa el 13% no han terminado la secundaria y el 9.7% tienen truncados sus estudios de preparatoria, lo que señala una necesidad grupal por estudios de educación básica y media superior, este último requisito indispensable para conseguir un empleo cuando salgan libres. Un dato relevante es el 7.6% de las mujeres en prisión que ostentan el grado de licenciatura (ver más abajo Gráfica 2).

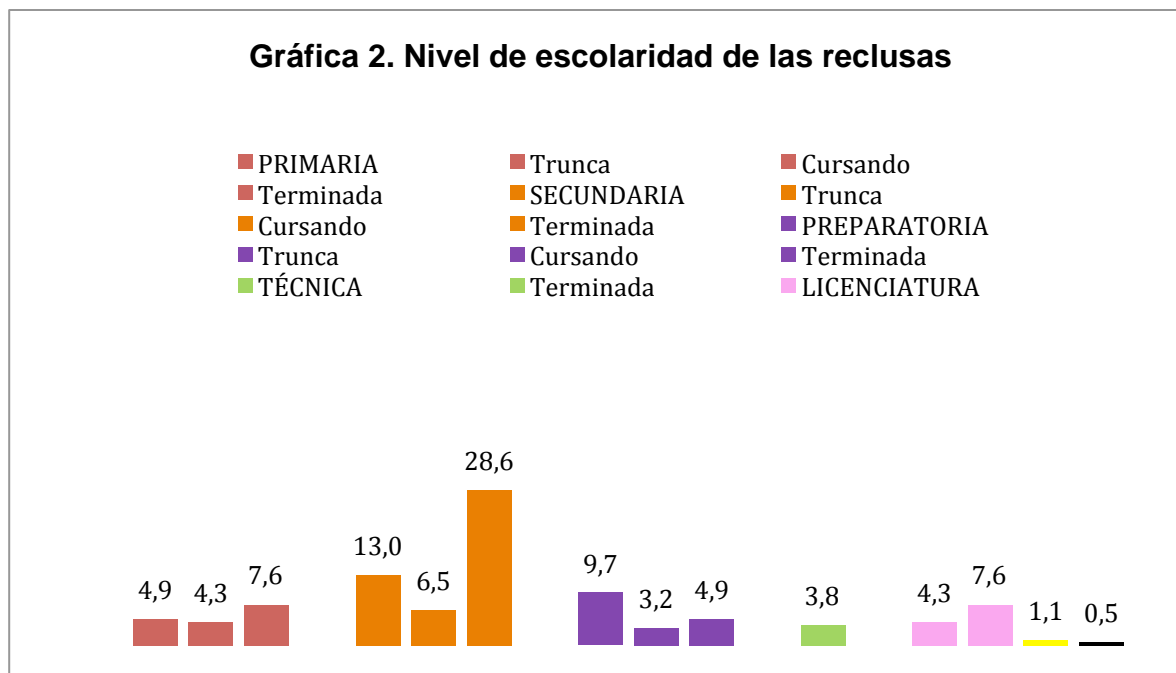
La educación es considerada uno de los factores primordiales para la reinserción social y se ha comprobado que “puede aumentar en más de un 80%

las posibilidades de rehabilitación y resocialización” (UNESCO, 2008) Sin embargo, y de acuerdo a lo constatado por las declaraciones de las mujeres presas, podemos afirmar que la educación en los reclusorios de Sinaloa no responde a las necesidades de estas mujeres, ya que preferentemente ofrece acceso a programas educativos para el nivel básico (primaria y secundaria) y la mayoría de ellas no tienen las condiciones para seguir estudiando el nivel medio superior.

Entre las necesidades educativas de las mujeres presas en Sinaloa se encuentra la demanda de tomar cursos diferentes y que superen la visión artesanal, ya que, de acuerdo a sus propios testimonios, la implementación continua de talleres como cultura a la belleza, repostería y corte y confección, tiende a ser repetitiva y con falta de interés, sobre todo para las mujeres que tienen varios años en prisión. Además, la gran mayoría de las reclusas externaron tener problemas económicos para costear el material, tal y como lo señala una de las entrevistadas:

Actualmente estudio la secundaria con unos maestros que vienen del ISEA (Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos), también voy a los cursos de belleza, pero siento que ya aprendí mucho de lo mismo. La clase que más me gusta es la de matemáticas. ¿Sabe algo? Siempre se me han dado. Los cursos de repostería sí son buenos, pero la mayoría de las que estamos aquí siempre nos quejamos porque no tenemos para comprar el material. Yo no le pido a mi familia para eso, porque prefiero que el apoyo se lo den a mis hijos.

Gráfico 2: Nivel de escolaridad de las reclusas



Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo realizado en mayo del 2016.

Otra de las entrevistadas ve la capacitación como una posibilidad de rehabilitación social, sin embargo, también le preocupa el aspecto económico para adquirir el material para los cursos, por lo que demanda el apoyo de las autoridades a través de becas para las mujeres que están en prisión:

Estudio la secundaria en el ISEA, aquí en las instalaciones del reclusorio, tengo un año cinco meses presa porque atropellé a una persona. También tomo las clases de costura, bisutería y repostería, pero a veces tengo problema con el dinero y me limito mucho. A mí me gustaría que nos apoyaran con el material y ya no tener ese mortífico. Yo creo que también nos podrían dar una beca, al final de cuentas es una oportunidad e inversión que nos darían para salir adelante, y ya no volver a cometer ningún delito.

En el centro penitenciario de Mazatlán, las reclusas que ya cuentan con la secundaria terminada, no han podido inscribirse en el nivel medio superior, porque las autoridades penitenciarias insisten que son muy pocas y el grupo no se completa, ante lo cual y su ánimo por seguir estudiando, ellas han sugerido que las incluyan con el grupo de los hombres, pero que no les limiten este derecho. Ésta es la voz de una de las reclusas que demanda el derecho por seguir estudiando y que a su vez se queja de lo burocráticos que son los trámites en su centro penitenciario:

Aquí todo es muy lento: primero te dicen, luego te apuntan en una lista, después te ponen obstáculos, y hasta el tiempo se sabe si se pudo o no. A mí me gustaría terminar la preparatoria, pero aquí me dan largas y me dicen que se tiene que completar un grupo para que nos den las clases...Nosotras, las que queremos seguir estudiando, les dijimos a las licenciadas que nos pongan con el grupo de los hombres, ellos son más y tienen esta opción de estudiar, y pues nosotras también queremos seguir estudiando, porque usted ya sabe "papelito manda".

Este tipo situaciones pone en evidencia "lo complejo y diferente que se establecen las relaciones entre ambos géneros" (Lagarde, 1996, p. 2). Como se puede observar, en el contexto carcelario de Sinaloa, el hecho que la mujer solamente represente menos del 4% de la cadena delictiva, agudiza el panorama de igualdad que debe haber entre el hombre y la mujer, ya que por ser la población varonil mayoría en prisión (96.4%), goza de más consideraciones y posibilidades para estudiar; circunstancias que tienden a oscurecer el cumplimiento de este derecho educativo constitucional y que se intenta justificar con el argumento del bajo índice que representan las mujeres en las cárceles del estado.

Los motivos por los que se les niega el acceso a la educación media superior a la población

penitenciaria en Sinaloa van desde la justificación de grupos incompletos hasta porque no tienen quién les reciba el certificado que las acredita que concluyeron la secundaria, la cual por normatividad penitenciaria no puede ser recibida por las propias reclusas, y eso obstaculiza el avance educativo de las mujeres presas que son de otros estados de la república y que no tienen algún familiar que realice este trámite, tal es el caso de una de mujer que tiene seis años y dos meses presa en Sinaloa, pero que su familia vive en Chiapas:

Estudí la secundaria y estoy presa por el delito de tráfico de drogas. Las clases son muy bonitas, a mí en lo personal me encanta la de pintura, pero a veces no tengo para comprar el material. Ya no seguí estudiando por un trámite "tonto", ya que las autoridades no me pueden dar a mí el certificado de secundaria, yo soy de Chiapas, no tengo familia aquí. Como le decía yo estudié con los del ISEA y según aquí en la cárcel no es posible entregar el certificado a las reclusas; ante ello, algunos familiares de mis compañeras se propusieron para recibir el documento, pero tampoco quisieron las autoridades de la cárcel, por eso, aunque no lo crea, no pude seguir estudiando. Ahorita ya no me interesa, porque este mes salgo libre y mi vida será otra.

En el centro penitenciario de Culiacán entrevistamos a una de las reclusas, cuyo caso estaba siendo atendido por Amnistía Internacional, organización que había solicitado su liberación al comprobar que la presa se había declarado culpable bajo tortura. En opinión de ella, el reclusorio debería tener un régimen educativo propio, tomando en cuenta que los maestros están tratando con mujeres adultas que sufren en su mayoría depresión, ante lo cual sugirió que las clases fueran más atractivas, reflexivas y con mayor participación entre docentes y alumnas:

Estudí la preparatoria y también para cosmética médica, tengo tres años y 10 meses presa acusada de homicidio agravado. Tomo todo tipo de clases, pero pienso que en el contexto carcelario las clases deben ser aún más atractivas, dinámicas para que no se conviertan en rutina, porque eso es lo que sobra aquí es eso "una vida monótona". La cárcel es el lugar más caro que yo conozco, falta mucho material para practicar lo aprendido, tal vez por ello algunas de mis compañeras faltan a clases y no le ponen el empeño que deberían. También, es importante que las clases no se vean como una obligación o como una manera de ganar puntos a tu favor para reducir la sentencia. Las clases, creo yo, deben ser tomadas con amor y de parte de los maestros con más empeño y con un método más atractivo... Siempre aquí la motivación es más importante que todo lo demás.

La educación que se imparte en los centros penitenciarios es para personas mayores de 18 años, mujeres adultas quienes al tomar las clases

esperan un tratamiento pedagógico atractivo, reflexivo y no convertirse en un depósito de información que después podrán repetir en sus exámenes. Es decir, este tipo de educación no sólo debe cumplir con la función de adaptación social, sino que debe fomentar en las reclusas el espíritu crítico, creativo y libre para rescatar de ellas su máximo potencial de ser humano. Al respecto, Freire insistió en fomentar la concientización como eje central en el proceso educativo, así como “procurar dar al hombre la oportunidad de redescubrirse mientras asume reflexivamente el propio proceso en que él se va descubriendo, manifestando y configurando” (Freire, 2005, p. 19).

El índice de mujeres presas en México ha aumentado en un 100% en la última década (Azaola, 2015), pero no así, el enfoque de igualdad de género que debiera prevalecer en las políticas educativas de los centros penitenciarios femeninos. En este aspecto, encontramos que en el reclusorio femenino de Culiacán hace cuatro años se impartió la licenciatura en derecho y se daba también la opción del taller de carpintería, que hoy no existen. En las entrevistas, las reclusas demandaron la necesidad de un taller de electricidad, ya que con estos conocimientos consideraron que podrían resolver los constantes problemas eléctricos que tienen en su centro. Al respecto, nos habló una mujer en prisión que ostenta dos grados académicos de licenciatura:

Soy médico general y licenciada en derecho, tengo más de 10 años presa por el delito de homicidio. A mí me tocó vivir otra historia en el penal. Hace cuatro años yo estudié la carrera de derecho aquí presa, y también carpintería, estas opciones educativas ya no están. Pienso que estamos en un proceso de enfriamiento, donde los cursos se ven como obligación o rutina, eso es malo, ya que falta la pasión por hacerlo. Yo pienso que la mayoría de las reclusas necesitan dinero para comprar el material, pero también otras opciones de talleres, como el de electricidad, por ejemplo, el cual nos ayudaría mucho a resolver problemáticas cotidianas.

Para las reclusas, la capacitación y el acceso a la educación son factores importantes en su rehabilitación, y consideran que estas herramientas no sólo les ayudarán a conseguir empleo y ganar dinero, sino también les brindarán conocimiento que les ayudará a ser mejor persona y más consciente de su actuar, como es el caso de una de las mujeres que en situación de prisión estudió la licenciatura en derecho y que actualmente asesora en su proceso legal a sus compañeras:

Tengo mucho tiempo presa, por lo que he tenido tiempo para tomar todo tipo de cursos, yo soy de la generación que hace cuatro años se les dio la oportunidad de estudiar la licenciatura en derecho aquí en el reclusorio, fue una gran experiencia. Cuando salga libre me gustaría mucho ejercer mi

carrera; de hecho siempre he pensado que, si hubiera estudiado antes, no estuviera aquí. La educación te da conocimiento y armas para defenderte en la vida, no solamente te permite ganar dinero. Ahorita yo asesoro a mis compañeras en su proceso legal y me dicen que les ha servido mucho mis consejos. Con mis clases de derecho aprendí a ser la mejor defensora de mí misma.

Finalmente, las entrevistadas coincidieron al señalar que la capacitación para el trabajo y las clases formativas les proporcionan la esperanza de conseguir un empleo que les ayude a mantener una vida independiente y digna -una vez que recuperen su libertad-. Sin embargo, una situación que les preocupa, sobre todo a las que tienen el grado de licenciatura, es su situación legal con antecedentes penales, lo cual suponen, les impedirá su reincorporación a la vida laboral formal que bajo el esquema discriminatorio con que se trata a una ex reclusa parece ser que no hay “una segunda oportunidad” para las personas que justa o injustamente estuvieron presas.

Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue conocer el estado que guarda la educación en los centros penitenciarios femeninos de Sinaloa y describir el contexto de los procesos educativos que se implementan en las cárceles de Culiacán, Mazatlán y Ahome. A partir de ello, se observó que la educación que se realiza en estos centros penitenciarios femeninos presenta problemas y obstáculos para poder llevarla a cabo y afecta con especial relevancia a la población compuesta por mujeres, quienes a pesar de que tienen los mismos derechos que los hombres para acceder a los programas educativos dentro los reclusorios, esta posibilidad se ve limitada, por ser las reclusas un grupo vulnerable y minoritario, a quienes no se les da la atención especializada en función a sus necesidades, derechos y preferencias educativas.

Con base a los resultados de las encuestas y entrevistas realizadas, se puede concluir que el promedio de edad de las reclusas es de 34.5 años, con una moda de escolaridad de secundaria, tienen en promedio 2.7 hijos y la mayoría está presa por delitos contra la salud (30.8%), robo (20%) y homicidio (13.5%). Un alto porcentaje de las reclusas entrevistadas señalaron que participan en actividades laborales y de capacitación para el trabajo; sin embargo, es a ellas a quienes se les brinda una menor atención que a los varones en el acceso a la educación formal, aludiendo al justificante de que son minoría.

La realidad constatada en este estudio, nos permite afirmar que la educación en los reclusorios no responde a las necesidades de estas mujeres, ya que preferentemente ofrece acceso a programas educativos para el nivel básico (primaria y

secundaria) y la mayoría de ellas no tienen las condiciones para seguir estudiando el nivel medio superior. Se prioriza en cambio la formación educativa de carácter técnico, con actividades “estereotipadas” como corte y confección, repostería, cultura de belleza y bordado, que reproducen una segmentación ocupacional tradicional, pero que no elevan el nivel educativo de las mujeres. Además, estos cursos técnicos requieren la compra de material de trabajo, que no pueden costear muchas de las reclusas.

Pese a representar únicamente el 5% del total de la población penal en México y el 3.6% en Sinaloa, podemos observar que las mujeres presas son las que mayormente sufren de vulnerabilidad emocional y educativa; además al interior de las cárceles se siguen aplicando los mismos mecanismos de dominación de género que existen en la sociedad:

La prisión es una manifestación más del poder masculino, de tal manera que cuando las mujeres presas ya no resisten más los abusos y deciden protestar, son calificadas de flojas, difíciles, irresponsables, groseras, malas, indecentes, pues al exigir sus derechos quebrantan la perspectiva del sujeto femenino, que social e históricamente se ha construido bajo la imagen de sumisión y subordinación (Cavazos, 2005, pp. 145-146).

Tomando en consideración las necesidades y problemáticas específicas observadas en esta investigación, se propone:

- La generación de oportunidades laborales remuneradas en coordinación con empresas del exterior que les permita a las mujeres en prisión de Sinaloa cubrir sus gastos personales y ayudar con los de su familia, como por ejemplo: la confección de uniformes escolares para las escuelas.
- Que a la educación se le dé la misma importancia que al trabajo, puesto que las personas encarceladas son uno de los sectores más vulnerables de la sociedad y necesitan de políticas sociales integrales por parte del Estado que mejoren sus oportunidades educativas para una reintegración con éxito a la sociedad.
- Que se tomen en cuenta las necesidades particulares de la población femenina en elaboración de programas y la toma de decisiones para la organización y ejecución de los centros penitenciarios de Sinaloa, y que éstos dejen de estar diseñados bajo el

estigma del dominio del sexo masculino, con actividades estereotipadas para hombres y excluyentes para las mujeres.

- Mejorar las condiciones a fin de que las reclusas de Mazatlán puedan acceder a la educación media superior, tal como ya la reciben internas en los penales de Ahome y Culiacán, de tal forma que les permita a las mujeres situarse en mejores condiciones cuando salgan libres, ya que de acuerdo a los requisitos laborales, este grado de estudios, ya es necesario para conseguir empleo en México.
- Ofrecer programas de licenciatura para las reclusas que ya cuentan con estudios del nivel medio superior, tal y como sucedió hace cuatro años, cuando las autoridades implementaron la carrera de Derecho en el penal de Culiacán.
- Para las reclusas con el grado de licenciatura, ofrecerles opciones educativas como clases de inglés que vengan a enriquecer su nivel educativo.
- Procurar que la actitud, conocimiento y estrategias educativas de los docentes que imparten clases en los reclusorios, abonen en la motivación y mejoramiento del nivel educativo, tomando en cuenta las características que conlleva la educación para adultos.
- Propiciar y mantener las condiciones adecuadas para los hijos e hijas de las internas que viven o desean tenerlos con ellas, por ejemplo una dieta especial para niños y la instalación de guarderías que cuiden de los infantes mientras ellas estudian o trabajan.
- Abrir oportunidades laborales a personas sentenciadas que han recuperado su libertad, a través de convenios con algunas organizaciones u empresas que refleje que en verdad existe una segunda oportunidad para las personas que han estado en prisión.

Agradecimientos

Esta investigación fue posible gracias al apoyo institucional y financiero del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) con el número de oficio de la carta de liberación DSA/103.5/15/ 6838.

Referencias

- Arellano, C. (2011). *Creció 100% población de mujeres presas en la última década: experta*. Recuperado el 14 de septiembre del 2015 en el Periódico La Jornada en: (<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/04/29/crece-100-poblacion-de-mujeres-en-carceles-en-ultima-decada-experta-2842.html>).
- Arellano E. (2011). *El sistema Penitenciario en México ¿Una reforma en marcha?*, México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, Documento de trabajo núm. 104.
- Azaola, E. (1996). *El delito de ser Mujer*. México: Plaza y Valdés.
- ____ (2015). ____ México: CIESAS.
- Azaola, E. y Bergman M. (2007). *De mal en peor: las condiciones de vida en las cárceles mexicanas*. Revista Nueva Sociedad N° 208, México.
- Baltazar, E. (2011). *El nuevo juicio de amparo. Las reformas constitucionales de junio del 2011*. México.
- Bergan M. y Azaola E. (2007). *Cárceles en México: Cuadros de una Crisis*, Revista Latinamericana de Seguridad Ciudadana N°1, Quito: Programa de Estudios de la ciudad de FLACSO.
- Cabrera, R. (2013). *Así usa México sus cárceles*. Portal Animal Político. Recuperado el 2 de octubre del 2015 en: (<http://www.animalpolitico.com/2013/08/mexico>)
- Cárdenas, A. (s/d). *Mujeres y cárcel: Diagnóstico de las necesidades de grupos vulnerables en prisión*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales- ICSO.
- Cavazos, I. (2005). *Mujer, etiqueta y cárcel. Aproximaciones al sujeto mexicano femenino*. México: UAM-INACIPE.
- Censo Nacional de Gobierno, Seguridad Pública y Sistema Penitenciario Estatales (2014). México: INEGI.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2016). México: SISTA.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2015) *Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria*. México: CNDH.
- Chávez, J. (2004). *Perspectiva de Género*. México: Plaza y Valdes.
- Definición ABC, tu diccionario hecho fácil* (2016). Consultado el 20 de abril del 2016 en <http://www.definicionabc.com/general/educacion.php>.
- Diccionario de la Real Academia Española (2016). [Documento en línea] Consulta el 6 de enero del 2015 en: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.
- Diario Oficial de la Federación (2014). *Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia 2014- 2018*, México: Gobierno de la República [Documento en línea] Consulta el 21 de febrero del 2015 en: <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343087&fecha=30/04/2014>.
- Feria, G. (2013). *La reinserción social en México. El traslado internacional de sentenciados como método readaptatorio*. México: Flores.
- Flórez R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá, Colombia: McGraw Hill.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de lo oprimido*, México: Siglo Veintiuno.
- (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Galván, J. et. al. (2006). *La importancia del apoyo social para el bienestar físico y mental de las mujeres reclusas en: Salud Mental*. Vol. 29, N° 3. pp. 68-74.
- García, B., Camarena, M. y Salas G. (1999). *Mujeres y relaciones de género en los estudios de población en García B. (coord.) Mujer, género y población en México*, México: El Colegio de México.
- Hernández, S., Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill.
- Informe EPU sobre Sistema Penitenciario en México* (2013). Coalición por los derechos de las personas privadas de libertad en el Sistema Penitenciario Mexicano. México: Asilegal- Documenta- Instituto de Derechos Humanos Ignacio Ellacuría.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2002). *Niños y niñas invisibles. Hijos e hijas de mujeres reclusas*. México: INMUJERES/ UNICEF.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2012). *Estadísticas Judiciales en Materia Penal*. México: INEGI.
- Lagarde, M. (1996). *“La perspectiva de género”, en Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia*. España: Horas.
- Lassonde, L. (1997). *Los desafíos de la demografía ¿Qué calidad de vida habrá en el siglo XXI?*. México: UAM y FCE.
- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa, síntesis conceptual*. Lima: UNMSM.
- Martínez, Carabaza y Hernández (2008). *Factores de riesgo predisponentes a la delincuencia en una población penal femenina*, en Enseñanza e Investigación en Psicología. Volumen 12, N° 2 de Julio- Diciembre.
- Méndez, L. (2014). *Derecho Penitenciario*. México: Oxford University Press.
- Lamas, M. (2000). *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. Vol. 7, núm. 18, enero-abril, México: Escuela Nacional de Antropología e Historia Distrito Federal.

- López, H. (1998). La metodología de encuesta en *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.
- Ordóñez V. (2006). *Mujeres encarceladas: proceso de encarcelamiento en la penitenciaría femenina de Brasilia*, en: Universitas Humanística, N° 61.
- ONU (2003). Reglas de las Naciones Unidas para el tratamiento de las reclusas y medidas no privativas de la libertad para las mujeres delincuentes. [Documento en línea]. Consultado el 12 de junio del 2016 en: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/BangkokRules.aspx>
- Palacios, G. (2009). *La cárcel desde adentro*, México: Porrúa.
- Plan Estatal de Desarrollo (2011- 2016). Gobierno del estado de Sinaloa. [Documento en línea]. Consultado el 1 de agosto del 2015 en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Sinaloa/wo86956.pdf>.
- Sánchez et al. (2012). *La Transformación del Sistema Penitenciario Federal: Una visión de Estado*. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Secretaría de Seguridad Pública de Sinaloa (SSPS; 2016). Datos proporcionados a través de solicitud por CEAIPES.
- Solís, Buen y Ley (2013). *La cárcel en México: ¿Para qué?* México Evalúa. México Centro de Análisis de Políticas Públicas.
- Taylor, S. y Bodgan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO (2008). *Educación en prisiones en Latinoamérica, Derechos, Libertad y Ciudadanía*. Brasil: OEI.
- Yagüe O., Cabello V. (2005). *Mujeres jóvenes en prisión*, en: Revista de Estudios de Juventud, N°69, Documentos 2.
- Zepeda, G. (2006). *Los retos de la eficacia y la eficiencia en la seguridad ciudadana y la justicia penal en México*. México: CIDAC-Fundación Friedrich Naumann.
- (2012). *Situación y desafíos del sistema penitenciario mexicano*. México Evalúa. México: Centro de Análisis de Políticas Públicas A. C.



VINCULACIÓN EN MATERIA DE INNOVACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA Y EL SECTOR PRODUCTIVO FARMACÉUTICO EN JALISCO

¿Refleja el tránsito hacia sociedades del conocimiento?

CLAUDIA FABIOLA SÁNCHEZ CERVANTES, RICARDO ARECHAVALA VARGAS

Universidad de Guadalajara, México

PALABRAS CLAVE

*Vinculación
Innovación
Desarrollo económico
Universidad-Industria
Producción
del conocimiento*

RESUMEN

Este trabajo ofrece una caracterización del proceso de vinculación que se lleva a cabo entre la Universidad de Guadalajara (UdeG) y el Sector Productivo Farmacéutico de Jalisco (SFPJ) hacia el llamado modo 2 de Gibbons. Mediante la aplicación de entrevistas no estructuradas a los responsables de innovación en las empresas y a miembros de la universidad y con una revisión documental se muestra: el crecimiento de personas calificadas en las áreas de conocimiento específicas y la inversión gubernamental en el desarrollo de ciencia e innovación, para una temporalidad que comprende del año 2010 al 2015.

KEY WORDS

*Collaborative Work
Industry
University
Innovation
Economic Development*

ABSTRACT

This paper provides a characterization about the collaborative work between Universidad de Guadalajara and pharmaceutical industry. Through interviews applied to the responsible of innovation, we show how had been the development of researchers, government expenditure and the development of science and technology during 2010 to 2015.

1. Innovación en las sociedades del conocimiento

En la teoría del desarrollo económico de Schumpeter se considera que los procesos de innovación y desarrollo tecnológico en combinación con factores de producción, recursos naturales y humanos y con aspectos intangibles como el conocimiento, generan un proceso de transformación social y económico (Schumpeter, 1934). En las economías desarrolladas, este proceso de transformación ha impactado también a las universidades, las cuales persiguen un papel más emprendedor, por lo tanto necesitan desarrollar de forma conjunta la investigación publicable y la investigación comercializable (Chang, Yang, Martin, & Chi, 2016), es decir, aquella que puede ser transferida y generar un desarrollo económico.

Sin embargo, hasta principios de este siglo, en Latinoamérica esta transformación de las universidades aún está por realizarse de manera generalizada, pues aún mantienen un relativo aislamiento respecto a las comunidades que las sostienen (Arocena & Sutz, 2001), y se debaten entre la posibilidad de contribuir con conocimiento al desarrollo económico o atender lo que consideran su responsabilidad como instituciones públicas: atender la relevancia social de los problemas que intentan resolver (Arocena & Sutz, 2005).

En este contexto “las sociedades emergentes no pueden contentarse con ser meros componentes de una sociedad mundial de la información y tendrán que ser sociedades en las que se comparta el conocimiento” (UNESCO, 2005, p.5).

De acuerdo a la OCDE “México se ha tardado en darse cuenta de la importancia de la inversión en la innovación como un motor de crecimiento y competitividad” (OECD, 2008, p.7), en tal sentido destaca “la necesidad de crear políticas específicas para fomentar la ciencia, la tecnología y la innovación para mejorar el rendimiento del sistema que permita contribuir más al crecimiento económico” (OECD, 2008, p. 11), pero ¿qué es la innovación y como ocurre en la actualidad? De acuerdo con la OECD, la innovación implica introducir nuevos productos, procesos o métodos considerablemente mejorados, y es el motor de: crecimiento y empleo, mejora de los niveles de vida, aumento de la competitividad, diversificación de la economía y el camino a actividades de valor agregado más alto (OECD, 2010).

En la figura 1, se muestra un esquema que representa un diagrama de flujo y muestra los factores en el proceso de innovación. En el centro de este proceso se encuentra el capital humano que representa la esencia de la innovación al crear, difundir o adaptar tecnologías en el lugar de trabajo. Pero al mismo tiempo este capital humano actúa como consumidor de estas innovaciones, es

por eso que se puede observar un bidireccionamiento en esta relación. El capital humano puede jugar un papel de emprendedor, es decir, de aquel participante en el proceso capaz de convertir las ideas en aplicaciones prácticas mediante la creación exitosa de empresas. En este esquema se muestra que las instituciones de educación superior (IES) y los centros de investigación son los encargados de producir y atraer el capital humano necesario para el desarrollo de innovación. Las IES y los centros de investigación también actúan como puentes indispensables entre los demás participantes, empresas y gobiernos, que finalmente constituyen el triduo involucrado en la producción de innovación en los países (OECD, 2010).

Se puede observar entonces como “la creación, difusión y aplicación del conocimiento son imprescindibles para la habilidad de las empresas y los países para innovar y prosperar en una economía mundial cada vez más competitiva” (OECD, 2010). Es decir, “La ciencia sigue estando en el centro de la innovación” en tal sentido se exigen reformas para mantener la excelencia y aumentar la colaboración con el sector empresarial (OECD, 2010).

Lo anterior empata con la idea de la adopción de nuevas tendencias de producción y difusión del conocimiento hacia el llamado modo 2 de Gibbons, “caracterizado por un alejamiento de la búsqueda de principios fundamentales para avanzar hacia modelos de investigación orientados hacia resultados contextualizados” (Gibbons et al., 1997, p. 33).

En el contexto industrial, el tránsito de lo teórico a lo aplicable, se debe en gran medida a la “densidad de la comunicación” mostrada en los sistemas de ciencia y tecnología en dos niveles:

- Comunicación entre ciencia y sociedad. Las nuevas demandas de responsabilidad y de mayor comunicación entre expertos científicos y el público, que emanan de la difusión de la educación superior a través de la sociedad, y generan nuevas formas de comunicación que vincula diversos tipos de instituciones, dando paso al surgimiento de comunidades híbridas que requieren procesos de transmisión del conocimiento científico y tecnológico a la sociedad (Gibbons *et al.* 1997).
- Comunicación entre los científicos. Dada por la movilidad de los científicos, que genera en ellos ideas más creativas y novedosas debido al intercambio de experiencias, instrumentos y principios con otros científicos de diferentes lugares y en segundo lugar con la forma en que establecen prioridades y seleccionan los problemas a abordar (Gibbons *et al.*, 1997).

En el modo 2, el descubrimiento, la aplicación y el uso del conocimiento se encuentran interconectados, a través de un mecanismo de

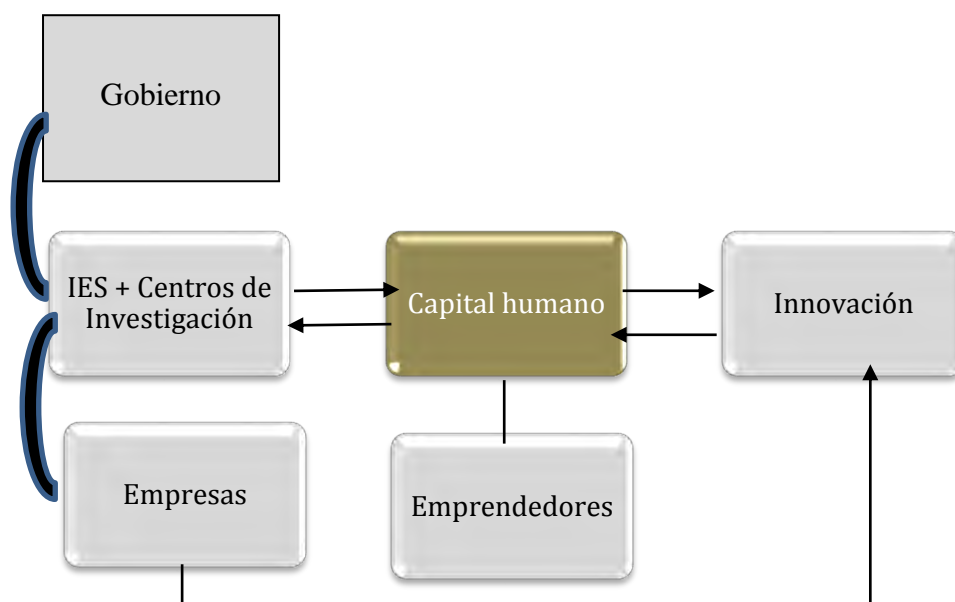
expansión del mercado para el conocimiento, en tal sentido las empresas tienden que buscar nuevos tipos de vínculos con las universidades. Para las empresas “las relaciones de colaboración son bienvenidas porque la acumulación de conocimiento específico para la empresa depende de un ambiente más amplio, posiblemente global, en el que se produce el conocimiento”(Gibbons et al., 1997, p. 68).

Esto puede ser visto como el desarrollo de capacidades para la generación de conocimiento que incidan en el desarrollo económico a través de vínculos estrechos entre universidades o centros de investigación, empresas, gobierno y sociedad; lo que engloba el concepto vinculación en términos de lo propuesto por Casalet y Casas que definen vinculación como una relación de intercambio y cooperación entre las instituciones educativas y el

sector productivo, que tiene como objetivos promover el avance académico, el desarrollo científico y tecnológico y la solución de problemas planteados por la sociedad (Casalet y Casas, 1998). Es decir construir una mejor sociedad basada en el conocimiento que usa la investigación y habilidades colectivas.

Según Figueroa Sepulveda (2013) las Universidades Públicas en latinoamericana no satisfacen la función de generar “conocimiento para la producción y, si es el caso, el procesamiento de las aplicaciones productivas del mismo” (Martínez de Ita, Piñero, & Figueroa Delgado, 2013, p.12). Esto no significa que I+D sea una función exclusiva de las universidades, otras organizaciones de la sociedad también cuentan con esta función, por ejemplo los departamentos de investigación y desarrollo de las empresas.

Figura1. Diagrama de producción de innovación



Nota: Adaptación propia del modelo de innovación estratégica descrito por la OECD.
Fuente: OECD. (2010). THE OECD INNOVATION STRATEGY: GETTING A HEAD START ON TOMORROW.

2. Universidad de Guadalajara y Sector Productivo Farmacéutico ¿Representatividad y extrapolación?

Saber sí en el estado de Jalisco (México) se ha adoptado a esta nueva forma de producción de conocimiento a través de una vinculación efectiva entre la Universidad de Guadalajara (UdeG) y el sector productivo Farmacéutico, es la tarea que ocupa a este trabajo de investigación.

¿Por qué el Estado de Jalisco, UdeG y el Sector Productivo Farmacéutico?

2.1 Jalisco

- Jalisco ocupa el lugar 4 a nivel nacional por su número de habitantes (INEGI, 2010).
- Se encuentra entre las economías más importantes de México con una aportación al Producto Interno Bruto (PIB) nacional que representó el 6.5% en 2014 (INEGI, 2014)

- Con una distribución del PIB estatal por sector de actividad encabezada por las actividades terciarias (comercio, servicios y transporte) que representó en 2014 el 63.27% (INEGI, 2014)
- Además cuenta con un número de investigadores que corresponde al 5.1% del total nacional distribuido por áreas de la ciencia como se muestra en la figura 2 (Secretaría de Economía, 2016).

Por último el argumento que sostiene la elección de Jalisco se basa en la visión propuesta en la Agenda de innovación para el estado que establece que “en 2030, Jalisco será un estado referente en innovación en la República Mexicana dentro de las industrias vocacionales del estado, ya con una cultura que impulse la creatividad y el emprendimiento de base tecnológica e innovador” (CONACYT, 2015, p.41)

2.2. Universidad de Guadalajara (UdeG)

Debido a que la UdeG es “la universidad pública estatal con el mayor número de miembros del SNI y se ubica entre las cuatro primeras instituciones de educación superior en este indicador en el ámbito nacional” (UdeG, 2016)

2.3 Sector Productivo Farmacéutico

- Se estima que en 2020, el centro de desarrollo tecnológico de la industria farmacéutica para América Latina estará en México (Secretaría de Economía, s/f). Para ese año, la industria farmacéutica será uno de los pilares del modelo industrial de producción de bienes y servicios de alto valor agregado y productividad en el país (Secretaría de Economía, s/f)
- El sector del comercio en Jalisco es el que tiene el mayor porcentaje de participación en el PIB estatal con un 23.5%; seguido por la industria manufacturera con un 21.3% (Secretaría de Economía, s/f), dentro del cual se ubica a la industria farmacéutica.

- Jalisco ocupa el segundo lugar a nivel nacional con mayor actividad económica por parte del sector farmacéutico (el primer lugar lo tiene el Distrito Federal) (Secretaría de Economía, s/f).
- Salud e industria farmacéutica han sido seleccionada como las áreas de especialización en la agenda de Jalisco (CONACYT, 2015), donde “se han identificado 10.034 unidades económicas en el estado según DENU, 9,905 enfocadas a la prestación de servicios de salud y 129 en el desarrollo de productos farmacéuticos” (CONACYT, 2015, p.62)
- De acuerdo al análisis FODA presentado en la agenda, para fines del propósito de este trabajo, cabe resaltar “la escasa vinculación entre academia y empresa”(CONACYT, 2015, p.63) en este sector, y la “posible centralización de la I+D global del sector en unos pocos destinos que ya lideran el sector tecnológicamente” (CONACYT, 2015, p.63)
- Por lo tanto focalizar este trabajo en el sector farmacéutico podría contribuir a incrementar el tamaño del clúster en Jalisco, favoreciendo el crecimiento económico del estado y el país, mostrar las fortalezas y obstáculos que existen en la vinculación entre universidad y empresa podría ayudar a incrementar las relaciones entre ambos fortaleciendo la producción de conocimiento articulado, que a su vez favorecería la descentralización este sector industrial propiciando el establecimiento de empresas en esta zona del país, las cuales podrían aprovechar el capital humano de la UdeG.

Caracterizar el proceso de vinculación que se lleva a cabo la Universidad de Guadalajara (UdeG) para establecer actividades de trabajo colaborativo con el Sector Productivo Farmacéutico. Con el fin de mostrar que tan alejado o cercano se encuentra el proceso de producción de conocimiento colaborativo tendiente a la innovación.

Figura 2. Número de Investigadores por área de la Ciencia, 2015



Fuente: Secretaría de Economía. (2016). PROMÉXICO. Inversión y Comercio Jalisco. Recuperado a partir de www.promexico.gob.mx

3. Metodología

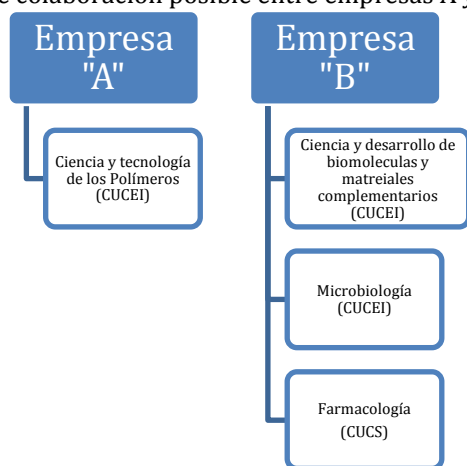
Con el fin de conocer las percepciones de los propios actores de la universidad y los requerimientos de la industria farmacéutica para concretar proyectos de vinculación con la UdeG, se diseñó una entrevista no estructurada la cual fue aplicada a dos responsables de investigación y desarrollo de las dos principales empresas de la industria farmacéutica establecidas en Jalisco, de estas entrevistas se rescatan hallazgos tales como variables y experiencias que nos permiten mostrar un panorama de datos reales sobre las practicas que se llevan a cabo en este proceso y mostrar una evaluación del acercamiento al modo de producción de bienes y servicios de valor agregado.

Las empresas seleccionadas como estudio de caso en este trabajo representan el primer y segundo lugar, dentro del estado de Jalisco, en

orden de participación en el mercado mexicano de productos OTC (over the counter) o de libre acceso. Seleccionar bajo este criterio es importante ya que el 43% de las ventas de este tipo de medicamentos (OTC) en el mundo está concentrado en 14 empresas (ProMéxico, 2013).

Las dos empresas visitadas han incluido innovación en diferentes áreas de conocimiento, la cual responde a la necesidad de ser más competitivas. A partir de las áreas en que los responsables de dichas empresas mencionaron que incluyeron innovación y además que buscaron un nexo con la UdeG, se han seleccionado 4 actores pertenecientes a la UdeG para ser entrevistados, los cuales representan cada uno un área de investigación de las mencionadas por las empresas. En la figura 3 se muestra esta línea de relación.

Figura 3. Áreas de colaboración posible entre empresas A y B con la UdeG



Nota: Elaboración propia.

Mediante las entrevistas realizadas a investigadores de la UdeG se obtienen las variables que permiten mostrar las fortalezas y oportunidades, internas en la universidad. Las fortalezas son las virtudes o capacidades internas que le permiten enfrentar con éxito cambios o retos (Villa Rivera, 2004) y las oportunidades aquellas circunstancias que se espera ocurran en el entorno y que pueden ser aprovechadas o pueden tener un impacto positivo en las organizaciones (Villa Rivera, 2004).

En esta fase del proceso metodológico se pondrá en análisis algunas de las consideraciones en la forma de producción de conocimiento propuesto por Gibbons en el modo 2, para conocer qué tan cercano se encuentra el binomio UdeG-sector farmacéutico a contribuir con el desarrollo económico de la sociedad.

Con la finalidad de enriquecer el panorama del entorno entre la vinculación UdeG-Industria Farmacéutica y empatar con la caracterización del modo 2 de Gibbons, es necesario realizar un análisis

documental acerca de las tendencias que nos permita verificar:

- I. El crecimiento de personas calificadas en las áreas de conocimiento mencionadas en la figura 3. Para tal efecto se ha considerado una trayectoria temporal 2010 a 2015, esto se realiza a través de un análisis de tendencia del número de investigadores miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) pertenecientes a la UdeG en relación con las áreas de conocimiento: Biología y Química clasificada como área 2 en el CONACYT, 3. Medicina y Ciencias de la Salud, 6. Biotecnología y Ciencias Agropecuarias y 7. Ciencias de la Ingeniería.
- II. La inversión gubernamental en el desarrollo de ciencia y tecnología en este ramo, mediante el análisis de financiamiento público obtenido a través del Programa de Estímulos a la Innovación, que es el "programa de apoyo para las empresas que

invierten en proyectos de investigación, desarrollo de tecnología e innovación dirigidos al desarrollo de nuevos productos, procesos o servicios” (CONACYT, 2014b).

Dicho programa comprende 3 modalidades:

INNOVAPYME (Innovación tecnológica para las micro, pequeñas y medianas empresas)

Modalidad dedicada exclusivamente a propuestas y proyectos cuyo proponente sea empresas MIPYMES.

En esta modalidad las empresas podrán presentar propuestas de manera individual o vinculada con IES, CI o ambos (CONACYT, 2014b).

INNOVATEC (Innovación Tecnológica para las grandes empresas)

Modalidad dedicada exclusivamente a propuestas y proyectos cuyo proponente sea empresas grandes.

En esta modalidad las empresas podrán presentar propuestas de manera individual o vinculada con IES, CI o ambos (CONACYT, 2014b).

PROINNOVA (Proyectos en red orientados a la innovación)

Modalidad dedicada exclusivamente a propuestas y proyectos que se presenten en vinculación con al menos dos IES, o dos CI o uno de cada uno (CONACYT, 2014b).

Se presentan los montos de financiamiento otorgados a empresas del ramo farmacéutico establecidas en Jalisco para los años 2009 al 2012, esta temporalidad obedece a la disponibilidad de los datos.

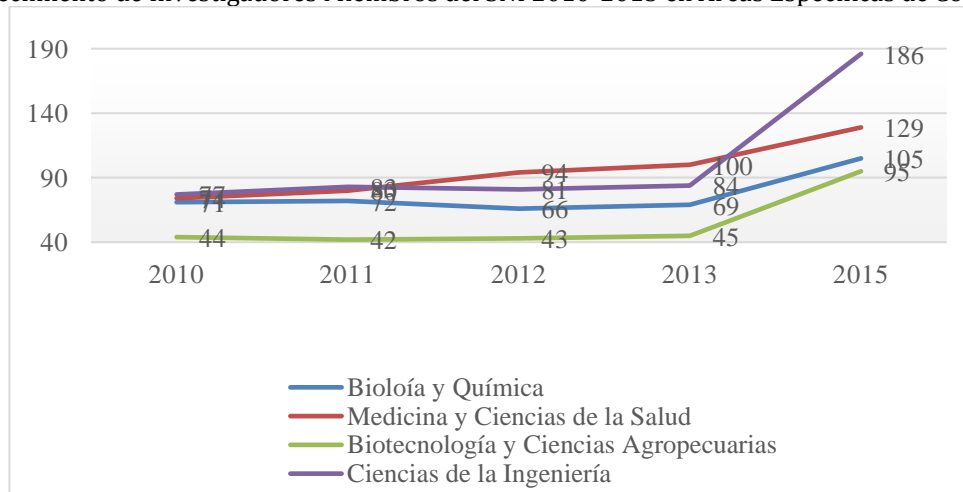
4. Resultados

De acuerdo a los datos de la figura 4, se mantiene un número de investigadores casi estable entre 2010 y 2013. En algunos casos como el área de Ciencias de Ingeniería, Biología y Química para 2012 hay una caída en la tendencia de crecimiento; de igual forma sucede en 2011 para Biotecnología y Ciencias Agropecuarias; solo el área de Medicina y Ciencias de la Salud mantiene una tendencia de crecimiento.

Cabe resaltar que para el año 2014, no se reportan datos por parte del SNI.

Como se muestra en la figura 4 de 2013 a 2015 hay un claro crecimiento de personas calificadas con experiencia empírica en todas las áreas determinadas como clave. Las áreas de Biotecnología y Ciencias Agropecuarias y Ciencias de la Ingeniería tuvieron un crecimiento de más del 100%; el área de Biología y Química de aproximadamente el 50%; y el área de Medicina y Ciencias de la Salud cerca de 30 puntos porcentuales de crecimiento.

Figura 4. Crecimiento de Investigadores Miembros del SNI 2010-2015 en Áreas Específicas de Conocimiento

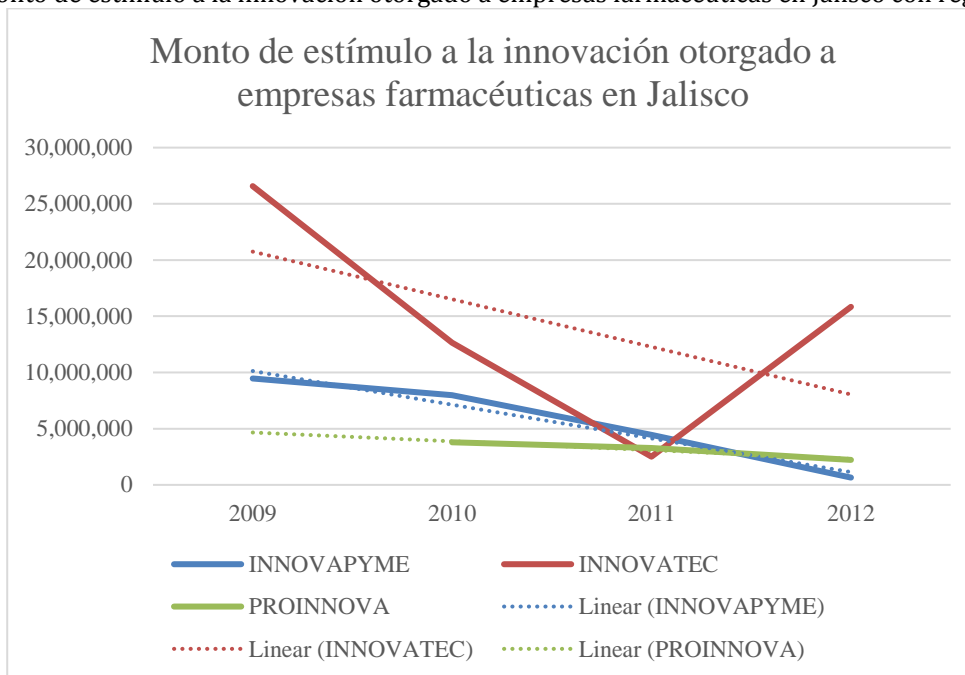


Nota: Elaboración propia. Fuente: CONACYT. (2016). Base de Datos Miembros SNI. Histórico 2015.(CONACYT, 2016).

En la figura 5 se muestra el comportamiento en el otorgamiento de fondos a través de las tres modalidades del Programa de Estímulos a la Innovación, se observa que el programa INNOVAPYME e INNOVATEC son los que han tenido un comportamiento más estable. El programa PROINNOVA refleja un decaimiento considerable

entre 2009 y 2011, para 2012 se da un crecimiento que representa cerca del 200%. Se aplica regresión lineal para establecer la tendencia en las tres modalidades, y se observa que la pendiente es negativa en todos los casos, siendo mayor la que corresponde al programa PROINNOVA.

Figura 5. Monto de estímulo a la innovación otorgado a empresas farmacéuticas en Jalisco con regresión líneal.



Nota: Elaboración propia.

Fuente: CONACYT. (2014a). Padrón de Beneficiarios 2009-2013 PEI. Recuperado a partir de <http://www.conacyt.mx/index.php/fondos-y-apoyos/programa-de-estimulos-a-la-innovacion> (CONACYT, 2014a).

En la tabla 1 se muestra una relación de las características que definen la producción del conocimiento hacia un sentido más enfocado a la innovación o al desarrollo de bienes y servicios de

valor agregado. Los parámetros han sido establecidos en apego al modelo de Gibbons para la nueva producción de conocimiento en sociedades contemporáneas (Gibbons et al., 1997, p.70-81).

Tabla 1. Resultados

Variable	Parámetro	Resultados
Personas Calificadas	Hay un crecimiento de personas calificadas en alguna disciplina científica o técnica con formación en investigación empírica.	Número de investigadores casi estable entre 2010 y 2013. Se muestran en la figura 4. Crecimiento de personas calificadas entre 2013 a 2015. Se muestran en la figura 4.
Disposición de la colaboración	Quienes poseen habilidades están dispuestos a reunirse para la resolución de problemas difíciles y desafiantes.	Por una parte existen académicos de la UdeG que manifiestan un alta disposición para el trabajo colaborativo en virtud de: <ul style="list-style-type: none"> • Acercarse a la dinámica de las empresas. • Demostrar que lo que hacen en el laboratorio de investigación es aplicable en la industria. • Involucrar alumnos • Producir publicaciones de la aplicación de proyectos. Por otra parte algunos de los entrevistados mencionan ya no querer trabajar con la industria , debido a que este trabajo colaborativo implica: <ul style="list-style-type: none"> • Estar impulsando la “maquinaria universitaria” para lograr concretar proyectos. • Invertir demasiado tiempo en múltiples funciones desde obtener insumos, gestionar recursos, realizar trámites. • Riesgo de no publicar y por lo tanto salir del SNI.
Producción de conocimiento	Las empresas participan en la producción del conocimiento, para poder comercializarlo, por lo tanto desarrollan nuevos vínculos con las universidades y los laboratorios gubernamentales y con otras empresas. Tanto el sector académico como el	Una de las empresas entrevistadas menciona que no está interesada en crear vínculos con la UdeG debido a la falta de confianza en la institución. Mientras que la otra detecta gran participación por parte de los académicos en los proyectos que la empresa ha necesitado, por lo tanto vincularse con la UdeG en la producción de conocimiento resulta sumamente fructuoso. Por su parte los académicos reconocen que:

Variable	Parámetro	Resultados
	<p>industrial se convierten en participantes en la producción de un conocimiento que tenga potencial para crear riqueza.</p> <p>La producción del conocimiento se ve configurada por las necesidades e intereses de algunos de sus consumidores potenciales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es muy difícil hacerles creer a las empresas que pueden resolver el problema, debido a que hay mucha desconfianza de las personas encargadas de generar desarrollo en una empresa en la UdeG como institución. • Falta como credibilidad en la universidad, algunos derroches de mala publicidad han hecho que el que se acerque lo haga con cierto recelo. <p>Desde el interior los investigadores se esfuerzan en demostrar que ellos hacen las cosas bien, que pueden resolver problemas, e intentan limpiar lo que está en sus manos de acerca de esa mala imagen.</p> <p>En cuanto a la configuración en la producción de conocimiento, los entrevistados coinciden en que los investigadores se apegan a los requerimientos que solicita la empresa, adaptando su metodología a las normas que se requieren a nivel industrial,</p>
Inversión gubernamental en ciencia y tecnología	Las políticas de ciencia y tecnología ponen mayor énfasis en la financiación pública para propósitos económicos.	El Programa de Estímulo a la Innovación enfatiza el otorgamiento de recursos económicos para ser invertidos en proyectos que impacten en el desarrollo económico. La tendencia en el uso de este recurso va a la baja. Se muestran en la figura 5.
Difusión del conocimiento	<p>La tarea de las unidades de investigación y de las universidades consiste en trasladar el conocimiento a través de fronteras institucionales.</p> <p>Aparece la necesidad de fortalecer la red de distribución y flujo del conocimiento desde las universidades y el gobierno hacia los centros de riqueza.</p> <p>La distribución de los resultados de investigación de los laboratorios gubernamentales o de las universidades va más allá de su comunidad de especialistas a cuyo servicio se han creado.</p>	<p>En la UdeG se cuenta con una oficina de vinculación lamentablemente coinciden académicos y empresarios en que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se otorga formalmente información sobre servicios que la UdeG ofrece en materia de vinculación. • La UdeG no sabe ofrecer y difundir servicios. • Falta mayor promoción. • La oficina de vinculación no sabe de lo que son capaces sus investigadores. • Los vinculadores no conocen los equipos con los que cuentan. <p>El acercamiento obedece al conocimiento de la UdeG debido nexos personales, no a una buena difusión de conocimiento, producto de una distribución de investigaciones.</p>

Nota: Elaboración Propia.

5. Conclusiones

Pocos académicos con aptitudes para la investigación desarrollo e innovación tienen la voluntad de trabajar de forma colaborativa, solo este reducido porcentaje ha detectado en la vinculación o transferencia de conocimiento una situación conveniente. Al hablar de voluntad, es interesante resaltar que aquellos casos exitosos que fueron compartidos en la elaboración de este trabajo, obedecen al comportamiento, perspicacia, actitud, aptitud y perseverancia de individuos particulares.

De acuerdo a los hallazgos detectados en este documento la mayoría de los académicos están cansados de direccionar sus fuerzas para librar batallas ante la burocracia institucional, con el fin de mejorar la respuesta en tiempo y procesos legales ante la industria. Lo anterior representa el riesgo de perder beneficios formales y establecidos, lo que permite constatar la incapacidad institucional “para incentivar entre investigadores y

estudiantes el contacto con empresas y el trabajo de investigación aplicada, e incluso de aplicación industrial” (Arechavala Vargas, 2013).

La producción del conocimiento entre la UdeG y el sector productivo farmacéutico tiene vínculos endebles que se deben a juicios de valor producto de conocimiento de malas prácticas dentro de la universidad. Los investigadores miembros de la institución muestran una voluntad férrea para fortalecer estos vínculos. Tal como propone la UNESCO, uno de los caminos para crear y restaurar la confianza proviene de la transparencia en los flujos de información (UNESCO, 2005). Es por esta razón que resulta apremiante tomar acciones que permitan acrecentar los nexos entre sector productivo y universidad.

La actuación gubernamental deja en evidencia políticas que buscan un acrecentamiento en el desarrollo económico a través de la otorgación de recursos concursables, pero el efecto de estas políticas de fomento ha ido en decaimiento.

Como sugiere la UNESCO, es necesario que se supere la brecha científica para lograr el tránsito hacia sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005). El desafío consiste en encaminar el desarrollo científico a los procesos productivos de forma interrelacionada, superando los factores endógenos presentes.

Finalmente en lo que refiere a la difusión de conocimiento se confirma una incapacidad por parte de la UdeG para “movilizar el conocimiento en labores de apoyo a la industria” (Arechavala Vargas, 2013).

Referencias

- Arechavala Vargas, R. (2013). *Las universidades públicas mexicanas: los retos de las transformaciones institucionales hacia la investigación y la transferencia de conocimiento*. Presentado en XV Latin Ibero-American Conference on Management of Technology.
- Arocena, R., & Sutz, J. (2001). Changing knowledge production and Latin American universities. *Research Policy*, 30(8), 1221–1234. [http://doi.org/10.1016/S0048-7333\(00\)00143-8](http://doi.org/10.1016/S0048-7333(00)00143-8)
- (2005). Latin American Universities: From an Original Revolution to an Uncertain Transition. *Higher Education*, 50(4), 573–592.
- Casalet, M., & Casas, R. (1998, septiembre). Un diagnóstico sobre la vinculación Universidad-Empresa CONACyT-ANUIES. *Revista de la Educación Superior*, 27(107), 1–5.
- Chang, Y.-C., Yang, P. Y., Martin, B., & Chi, H.-R. (2016). Entrepreneurial universities and research ambidexterity: Amultilevel analysis. *Elsevier*.
- CONACYT. (2014a). Padron de Beneficiarios 2009-2013 PEI. Recuperado a partir de <http://www.conacyt.mx/index.php/fondos-y-apoyos/programa-de-estimulos-a-la-innovacion>
- (2014b). Programa de Estímulos a la Innovación. Recuperado el 5 de febrero de 2016, a partir de <http://www.conacyt.mx/index.php/fondos-y-apoyos/programa-de-estimulos-a-la-innovacion>
- (2015). Agenda de Innovación de Jalisco. Recuperado a partir de www.agendasinnovacion.mx
- (2016). Base de Datos Miembros SNI. Historico 2015.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas* (1a ed.). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- INEGI. (2010). Población, Hogares y Vivienda. Recuperado a partir de <http://www3.inegi.org.mx/>
- (2014). Censos Económicos. Recuperado a partir de <http://www3.inegi.org.mx/>
- Martínez de Ita, M. E., Piñero, F. J., & Figueroa Delgado, S. A. (2013). *El papel de la universidad en el desarrollo* (1a ed.). México.
- OECD. (2008). OECD Reviews of Innovation Policy MEXICO Overall Assessment and Recommendations.
- (2010). THE OECD INNOVATION STRATEGY: GETTING A HEAD START ON TOMORROW.
- ProMéxico. (2013). Industria Farmacéutica. Unidad de Inteligencia de Negocios. Recuperado a partir de http://mim.promexico.gob.mx/work/sites/mim/resources/LocalContent/368/2/130820_DS_Farmacuetica_ESP.pdf
- Schumpeter, J. (1934). *The theory of economic development* (1a ed.). Estados Unidos de América: Harvard economics studies.
- Secretaría de Economía. (2016). PROMÉXICO. Inversión y Comercio Jalisco. Recuperado a partir de www.promexico.gob.mx
- (s/f). El sector farmacéutico en México. Recuperado a partir de embamex.sre.gob.mx
- UdeG. (2016). Inicia UdeG 2016 con 927 especialistas en el SNI [Noticia]. Recuperado a partir de <http://www.udg.mx/>
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*.
- Villa Rivera, E. (2004). Construir el futuro en el presente. Elementos conceptuales y metodológicos para la planeación y desarrollo de instituciones de educación Superior. Materiales para la Reforma No. 16. IPN.



ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE PREVENCIÓN PRIMARIA EN VIOLENCIA DE GÉNERO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Analysis of an Experience of Primary Prevention in Gender Violence in Secondary Education

JON MIKEL LUZARRAGA ¹, JUAN MANUEL NÚÑEZ-LOZANO ²

¹ Universidad del País Vasco, España

² Universidad de Cádiz, España

KEY WORDS

*Gender-Based Violence
Prevention
Secondary Education
Aggressiveness
Stereotype*

ABSTRACT

This paper presents a prevention program that examined gender-based violence carried out using the “The Mask of Love” program (TML). In order to evaluate the effectiveness of the TML program, we implemented a quasi-experimental design with repeated measures using pretest-posttest in a sample of fourth grade in Secondary Education. The results indicate an increase in knowledge and attitudes about gender violence within couples. The intervention sessions with the TML improve cognitive knowledge of the formal aspects of the program, but did not change the attitudes they held at the beginning of the study with regard to stereotypes and prejudices.

PALABRAS CLAVE

*Violencia de género
Prevención
Educación secundaria
Agresividad,
Estereotipo*

RESUMEN

Presentamos una experiencia de prevención en violencia de género realizada con el programa LMA (La máscara del Amor). Con el objetivo de evaluar la efectividad que tiene el programa LMA, se optó por un diseño cuasi experimental con medidas repetidas pretest-posttest en una muestra de 4º de Educación Secundaria. Los resultados mostraron incremento de los conocimientos, percepciones y actitudes relacionados con la violencia de género en pareja. El desarrollo de este programa muestra ser herramienta eficaz para la prevención primaria en violencia de género, pero no actúa en los estereotipos y prejuicios que puedan ser formados en relación al tema.

Introducción

En 1975, Naciones Unidas fue el primer organismo que reparó en la gravedad de la violencia ejercida contra las mujeres y fue en 1980 cuando reconoció que este tipo de violencia era el crimen encubierto más frecuente en el mundo. La preocupación de la comunidad internacional sobre la violencia siguió reflejándose en distintas Resoluciones en 1982, 1984 y 1985. El 11 de junio de 1986 el Parlamento Europeo, en su Resolución sobre agresiones a mujeres, recomendaba a los Estados miembros un conjunto de medidas que iban desde reformas legislativas, hasta pautas de actuación de la justicia, con formación especializada en este campo e información continua a las víctimas, pasando por políticas de la administración encaminadas a dotar de recursos a través de bolsas de ayuda, creación de casas de refugio y partidas presupuestarias específicas para campañas de concienciación y asesoramiento.

En 1975, Naciones Unidas fue el primer organismo que reparó en la gravedad de la violencia ejercida contra las mujeres y fue en 1980 cuando reconoció que este tipo de violencia era el crimen encubierto más frecuente en el mundo. La preocupación de la comunidad internacional sobre la violencia siguió reflejándose en distintas Resoluciones en 1982, 1984 y 1985. El 11 de junio de 1986 el Parlamento Europeo, en su Resolución sobre agresiones a mujeres, recomendaba a los Estados miembros un conjunto de medidas que iban desde reformas legislativas, hasta pautas de actuación de la justicia, con formación especializada en este campo e información continua a las víctimas, pasando por políticas de la administración encaminadas a dotar de recursos a través de bolsas de ayuda, creación de casas de refugio y partidas presupuestarias específicas para campañas de concienciación y asesoramiento.

A pesar de que no es en absoluto un fenómeno nuevo, su reconocimiento e identificación permitió a la población, reconocer la violencia de género como un problema social y no como una cuestión privada (De Miguel, 2005; Ferrer y Bosch, 2006). Como respuesta a este verdadero problema social (Bosch, Ferrer, Alzamora y Navarro, 2005; Peixoto y Rodríguez, 2010) y gracias en gran parte a las continuas reivindicaciones y denuncias, en diciembre de 2004 se aprueba la primera Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género en España, en la que se institucionaliza la utilización del concepto "violencia de género" para referirse a la violencia que ejercen los varones sobre las mujeres en las parejas. A día de hoy, la violencia de género representa uno de los problemas que más importan en la sociedad, tanto por la enorme magnitud del fenómeno, como por las consecuencias personales y sociales derivadas del mismo.

Actuar sobre la población adolescente ayuda a retrasar e incluso, a evitar el inicio de la violencia cuando aún no está establecida. La revisión de distintas investigaciones subraya la importancia de este tipo de violencia entre las parejas de adolescentes y jóvenes (Jackson, Cram y Seymour, 2000), por lo que poner especial énfasis en estas etapas resulta totalmente imprescindible. Además, La violencia de género en adolescentes se evidencia cada vez más en nuestra sociedad. Las parejas jóvenes muestran una falta de habilidades para la comunicación, la asertividad y la empatía.

La prevención primaria es una tentativa de reducir la tasa de incidencia de un determinado problema en la población, abordando las causas identificadas del mismo, antes de que éste pueda llegar a producirse. El objetivo es reducir la probabilidad de aparición del problema. Los esfuerzos, por lo tanto, se dirigen tanto a transformar el entorno de riesgo como a reforzar la habilidad del individuo para afrontarlo (Echeburúa y De Corral, 2006). De esta manera, el uso de programas de prevención primaria o secundaria es una manera muy interesante para ayudar a las parejas, actuales y futuras, a que aprendan y mantengan patrones conductuales no violentos (Aroca, Lorenzo y Miró 2014; Hickman, Jaycox y Aronoff, 2004). Cowen (1982) señala 3 exigencias estructurales para hablar de prevención primaria. La primera es que el programa debe dirigirse a un grupo o comunidad, y no a individuos. La segunda, se debe intervenir antes de que emerja el problema y estar dirigido a la población en riesgo o vulnerable. Y la tercera, se debe apoyar en sólidos conocimientos emergentes de la investigación del problema que se trate.

Especialistas del ámbito educativo e instituciones, han coincidido en que los centros educativos son un lugar ideal para implantar este tipo de programas y trabajar la prevención de la violencia de género (Garaigordobil, 2006; Amurrio, Larrinaga, Usaregui y Del Valle, 2010; Fernández-Montalvo, López-Goñi y Arteaga, 2011). Los centros educativos cuentan con un espacio físico, así como con los recursos materiales y humanos que ayudan al desarrollo de las actividades orientadas a la transformación social. Desde este espacio, se debe intentar conseguir que los chicos aprendan a respetar los derechos de las chicas en las relaciones interpersonales mediante el aprendizaje de actitudes y valores no sexistas, prosociales e igualitarios. Esta vía, que podemos llamar "tradicional", se basa en tres premisas: la primera es la asunción de que los agresores de mujeres lo son porque sus valores les inducen a considerar a las mujeres como personas a las que pueden imponer por la fuerza su voluntad. La segunda premisa es que si los jóvenes aprenden actitudes y valores diferentes, esa violencia posterior no se producirá. Y la tercera es que un contenido impartido en el

ámbito educativo es la herramienta adecuada para producir dicho cambio. (Aroca y Garrido, 2005).

Sin embargo, abordar la violencia desde el ámbito educativo no es una tarea sencilla. Son muchas las causas y sus formas; y su impacto también es múltiple. Por eso, buscar soluciones generales es tarea compleja, ya que no permite contemplar los matices de cada situación, las necesidades y las características del medio social donde está inscrito cada centro escolar. Además, la mayor dificultad reside en combinar los esfuerzos de los centros escolares con el ambiente familiar y los medios de comunicación. Por mucho que en las escuelas se enseñe a los/as niños/as que todos merecemos igual trato y respeto, si en las familias ven modelos de relación de dominancia y si la televisión transmite imágenes y valores inadecuados, la socialización en la igualdad de género será muy difícil (Alberdi, 2005).

El desarrollo de programas educativos relacionados con la prevención en distintos países ha ampliado el conocimiento que tenemos sobre violencia de género y está permitiendo que los centros docentes sean espacios idóneos para trabajar en la prevención de la violencia de género, la protección de víctimas y la provisión de servicios de apoyo, tomando siempre como prioridad la seguridad y atención a las víctimas, y extendiéndolo a la reeducación de agresores.

Los primeros programas de prevención primaria en relación a la violencia en las relaciones de pareja, tuvieron su comienzo en Estados Unidos y Canadá en la década de los 80 y han servido como base en lo relativo al diseño y realización de programas de prevención en el entorno escolar (Hernando, 2007 y Martínez Gómez y Rey Anacona, 2014). Skills for Violence Free Relationships (Levy, 1984), es considerado un programa pionero desarrollado en Estados Unidos. Este programa se diseñó para su implementación dentro del currículum de estudiantes de séptimo a duodécimo grado. Los resultados mostraron un incremento en el conocimiento sobre la violencia en el noviazgo y su afrontamiento, sin embargo, una medida de seguimiento cinco meses después, no reveló diferencias significativas entre el grupo experimental y el control.

A partir de estos primeros trabajos, muchos han sido los estudios realizados a nivel internacional. Las meta revisiones de Close (2005), Whitaker et al, (2006) y Cornelius y Resseguie (2007), recogen de una manera bien organizada muchos de los programas realizados hasta estas fechas. En primer lugar, el incremento de la concienciación sobre la violencia de género. En segundo lugar, el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos. Y en tercer lugar, el desarrollo de habilidades sobre la influencia de los roles de género. Además de las citadas meta revisiones, también es interesante el trabajo realizado Martínez Gómez y Rey Anacona (2014). Los dos profesores realizan una revisión de programas de

prevención de violencia en el noviazgo publicados entre 1990 y 2012. Los artículos reportan una disminución en actitudes violentas e incremento del conocimiento sobre la violencia, aunque la mayoría no realizó una evaluación de cambio conductual y en los pocos en donde se hicieron mediciones de seguimiento, no reporta el mantenimiento de los logros. Como conclusión, subrayan que es necesario, para el avance del conocimiento sobre el tema, realizar estudios con metodologías más rigurosas, centrados en el cambio afectivo de conductas y mejorar la capacidad de generalización de estos estudios con poblaciones diferentes de adolescentes y jóvenes escolarizados/as.

En España, el trabajo realizado en el ámbito de la prevención no es tan amplio como a nivel internacional. El formato de los programas consiste normalmente en un curso-taller, organizado en 10-12 sesiones de aproximadamente una hora de duración. Uno de los primeros programas fue el llevado a cabo por Díaz-Aguado (2002), en el que desarrolla un programa llamado "Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad", subvencionado por el Instituto de la Mujer. El resultado más destacable fue que los adolescentes que participaron en el programa de prevención, en comparación con los participantes del grupo control, mostraron mejorías en todas las áreas evaluadas. Mejoraron los conocimientos acerca de la discriminación y la violencia de género y se desarrolló una identidad menos sexista.

Los años comprendidos entre 2003-2004 y 2007-2008, Casas y Garrido realizan 6 pruebas piloto del programa denominado La Máscara del Amor con el objetivo último de Prevenir la violencia en la pareja entre adolescentes a través del taller "La máscara del Amor" (LMA). El fruto final de todas estas pruebas realizadas con alumnos/as de la Educación Secundaria Obligatoria de distintos centros escolares de las Comunidades Autónomas de Canarias y Valencia, se puede consultar en la tesis doctoral realizada por Casas (2013) dirigida por Garrido. A modo de síntesis, los resultados obtenidos en las diferentes pruebas realizadas, dan por hecho que el programa de la Máscara del Amor es una herramienta eficaz para prevenir la violencia común de pareja, así como para la violencia de género en el contexto de una relación amorosa.

Bajo el título "la prevención de la violencia de género en adolescentes", Hernando (2007), desarrolló un programa preventivo con alumnado de 16 y 18 años organizado en 9 sesiones. El objetivo principal del taller fue sensibilizar al alumnado acerca de situaciones reales de violencia en la etapa del noviazgo. Además, se quería capacitar a los participantes para detectar y reconocer los diferentes tipos de maltrato, además de eliminar los mitos e ideas erróneas. Con todo esto, se quiso trabajar el desarrollo de distintas habilidades en relación a la violencia de género. Por

último, se quiso favorecer al desarrollo de habilidades. Los resultados del programa revelaron que el programa fue eficaz para aumentar los conocimientos, cambiar actitudes y aumentar la intención de búsqueda de ayuda.

Garrido y Casas (2009), retoman el ya validado programa LMA y lo desarrollan con 564 alumnos/as de 4º de ESO. Los instrumentos de medida que utilizan son tres. En primer lugar, el cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes; en segundo lugar, el cuestionario de conocimientos; y en tercer lugar, un cuestionario de opinión del alumnado. Respecto al primer instrumento, los resultados revelaron que el abuso psicológico tiene mayor incidencia y prevalencia. Los abusos físicos presentan porcentajes significativamente más bajos. Las mayores diferencias se encuentran en las manifestaciones de abuso psicológico como "humillaciones". Mediante el segundo cuestionario, Pretest: La media del nivel de conocimientos previo fue más alta en las chicas que en los chicos (22,6 vs. 20,75), así como el nivel de aprendizaje tras la participación en el programa (7,81 vs. 7,25). Mediante el tercer cuestionario, el alumnado manifestó una valoración favorable o muy favorable al programa LMA.

Años más tarde, Alba (2010), utiliza también el programa de prevención LMA. En total son 275 alumnos/as de 4º de ESO los que toman parte y en este caso, se utilizan 5 instrumentos para evaluar el programa. Los resultados mostraron un incremento en los conocimientos del maltrato de pareja, una percepción positiva acerca del programa por parte de los estudiantes, mejoras significativas en las habilidades sociales y cognitivas, así como un cambio en las actitudes y estrategias cognitivas sociales.

Por último, la tesis elaborada por Fernández González (2013) aplica y valora su propio programa para adolescentes bajo el título "Prevención de la violencia en las relaciones de noviazgo". En primer lugar, desarrolla un estudio piloto para luego y en segundo lugar, implementa el Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo. Los resultados de los análisis pretest y postest del grupo experimental y grupo de control mostraron una mejora significativa en sus conocimientos acerca de la violencia en las relaciones de pareja. Por otra parte, el programa fue eficaz a la hora de modificar actitudes relacionadas con el uso de agresiones físicas y psicológicas hacia la pareja. No obstante, no fue eficaz para mejorar las habilidades entrenadas. Mejoraron los recursos de afrontamiento y búsqueda de ayuda. El sexo de los/as participantes no influyó en el efecto del programa. Por último, las altas prevalencias de agresión encontradas confirman la necesidad de trabajar preventivamente durante la adolescencia.

Descripción del programa LMA

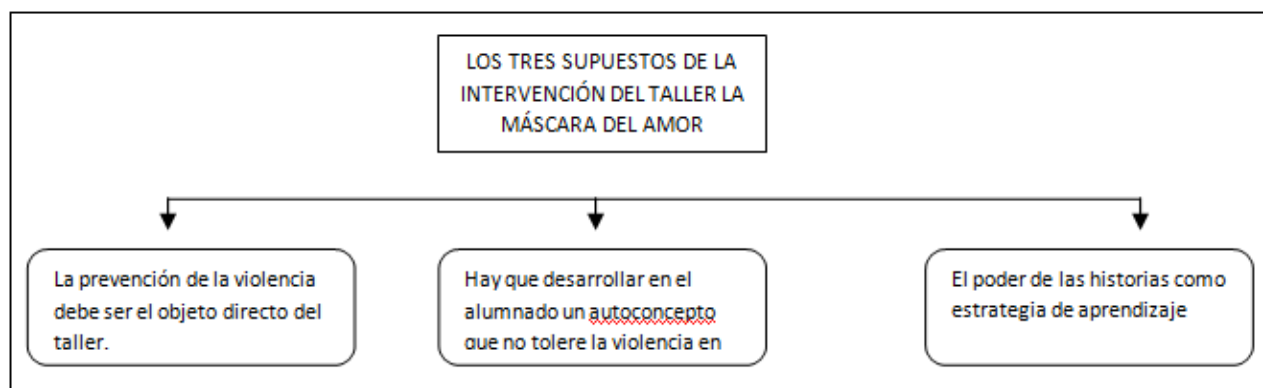
Se trata de un programa realizado a modo de taller diseñado por Aroca y Garrido (2005). El programa de prevención primaria en violencia de género LMA es diferente al modelo de intervención habitual. En líneas generales, la prevención que se lleva a cabo en este taller es más explícita y su diseño se centra en el entrenamiento de los/as adolescentes en habilidades que les permitan identificar futuras relaciones violentas; con ello, se pretende el desarrollo de un autoconcepto que no tolere la violencia.

- Conocer los tipos de abuso y sus consecuencias.
- Favorecer el autoconocimiento.
- Desarrollar un autoconcepto intolerante con el abuso.
- Desarrollar habilidades de comunicación: estilo asertivo.
- Concienciar al alumnado de que los abusos físicos y psicológicos afectan la calidad de vida de las personas y que además son un delito tipificado en el código penal.
- Sensibilizarse ante el problema de la violencia de género.
- Conocer indicadores conductuales de agresores.
- Desenmascarar los mitos del amor y de la violencia.
- Conocer los recursos comunitarios de ayuda a las víctimas de abuso.

El taller tiene está del todo estructurado y para tal fin se emplea un manual de conocimientos del profesorado (con la fundamentación teórica necesaria de cada unidad), un manual práctico de las sesiones (con el contenido paso a paso de cada sesión), y un cuaderno del alumnado (con actividades para trabajar en el aula y fuera de ella). En un primer momento, está dirigido a alumnado de la ESO, aunque adaptando los materiales se podría llevar a cabo con otros colectivos. En el cuadro de abajo se muestran los tres supuestos de intervención de LMA.

La estructura y la dinámica de las sesiones empieza con la lectura de la novela "El infierno de Marta" (Alapont, 2003). A partir de esto, cada sesión tiene una duración de casi una hora y está compuesta fundamentalmente: de un breve repaso de la sesión anterior, seguida de una serie de preguntas clave, acompañadas de fichas, que los/as alumnos/as deben rellenar con la finalidad de conocer el nivel de partida de conocimientos, favorecer la participación y detectar creencias erróneas e irracionales. Cada actividad o pregunta clave se apoya en una transparencia o material gráfico que contiene ideas básicas de cada sesión.

Gráfica 1. Supuestos de intervención LMA



Fuente: Garrido y Casas, 2007.

Tabla 1. Organización de las sesiones

	Sesión
Unidad didáctica 1 ->	El amor y el enamoramiento.
Unidad didáctica 2 ->	Los mitos del amor.
Unidad didáctica 3 ->	El autoconocimiento; la teoría de los círculos concéntricos.
Unidad didáctica 4 ->	La intuición.
Unidad didáctica 5 ->	El abuso psicológico
Unidad didáctica 6 ->	El acoso
Unidad didáctica 7 ->	El abuso físico y sexual.
Unidad didáctica 8 ->	Los agresores dependientes
Unidad didáctica 9 ->	Los agresores psicópatas.
Unidad didáctica 10 ->	¿Cómo se sale de una relación violenta?

Fuente: Elaboración propia, 2016.

El taller LMA determina los siguientes elementos como mecanismos de prevención de la violencia afectiva entre adolescentes: aprender a conocerse uno/a mismo/a, identificando sus valores, sentimientos y necesidades afectivas y a escuchar su intuición; reconocer y desechar falsos mitos sobre el amor; y finalmente, detectar los indicadores que nos advierten de un abuso psicológico, físico o sexual

El resultado del programa de prevención LMA es una doble experiencia educativa. La primera, mediante la novela "El infierno de Marta", a través de la cual se produce un impacto emocional, una vivencia vicaria de gran intensidad que muestra la magnitud y puntos esenciales del drama de la violencia. La segunda se logra mediante el aprendizaje sistemático e intencionado de los conocimientos y actitudes que todo/a joven necesita para rechazar y evitar las relaciones donde se emplee la violencia. El procedimiento a seguir para la consecución de estas experiencias educativas será, en primer lugar, el aprender a conocerse uno mismo, es decir, sus valores y sentimientos; en segundo lugar, aprender a reconocer y rechazar mitos y falsas creencias sobre el amor y en tercer lugar, aprender a

detectar indicadores que nos adviertan de un abuso físico y/o psicológico.

Objetivos e hipótesis de la investigación

El objetivo principal de este trabajo de investigación es analizar y/o evaluar la efectividad que tiene el Programa de prevención primaria "La máscara del amor" elaborado por Garrido y Aroca (2005), en un contexto educativo de 4º curso de Educación Secundaria.

- Identificar los factores que inciden en la efectividad del Programa.
- Determinar en qué medida el Programa "La máscara del amor" influye en la percepción que los/as alumnos/as tienen de sus propios/as compañeros/as o grupo de iguales.
- Establecer criterios de mejora en los Programas de intervención educativa en violencia de género.
- Identificar las conductas de los/as alumnos/as en el transcurso del Programa.

Con respecto a los objetivos planteados, se plantearon 5 hipótesis:

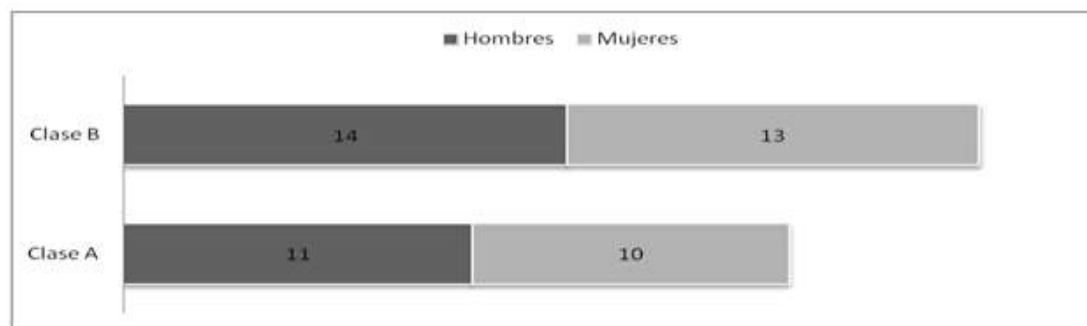
- Hipótesis 1: La aplicación del Programa "La máscara del amor" en el contexto descrito, provocará un incremento de los conocimientos relativos a la violencia de género.
- Hipótesis 2: El Programa influirá en las elecciones que los/as alumnos/as tomen en la totalidad de los dilemas morales que se les presenten, aumentando su conducta prosocial e incrementando los pensamientos de carácter positivo que se tienen al respecto.
- Hipótesis 3: El rendimiento y la implicación que cada alumno/a tenga en la realización de las actividades del Programa, provocará un mayor incremento en las medidas posttest que se llevarán a cabo.
- Hipótesis 4: Así mismo, la aplicación del Programa fomentará un cambio significativo

en la percepción que los/as alumnos/as tienen de sus compañeros/as.

Muestra

La muestra corresponde a un total de 48 alumnos/as de 4º curso de la Educación Secundaria

Gráfica 2. Muestra del estudio por grupo y género



Fuente: Elaboración propia, 2016.

Diseño de la investigación

En esta investigación se ha optado por un diseño cuasi experimental con una medidas repetidas pretest-postest a dos grupos, sin grupo control. Para esto, antes y después de llevar a cabo el programa, se aplicó una batería de tres instrumentos de evaluación al alumnado participante con la finalidad de medir tres variables: conocimientos, resolución de dilemas y agresividad entre iguales. El grupo elegido tenía un perfil socioeconómico y cultural medio-bajo, pertenecía a un centro educativo con claros y numerosos problemas de convivencia y comportamientos disruptivos, que a su vez, está ubicado en un municipio el cual está altamente comprometido con la lucha contra la violencia de género.

Variables

- Variable independiente: El programa de prevención LMA.
- Variables dependientes: Conocimientos, resolución de conflictos, agresividad entre iguales
- Variable interviniente: Sexo

Instrumentos de evaluación

1. *Cuestionario de conocimientos sobre la violencia de género:* Este cuestionario se basó, fundamentalmente, en el cuestionario que utiliza el mismo Programa de prevención "La máscara del amor" para evaluar en qué medida se han asimilado los conocimientos que el Taller pretende que sean adquiridos por los alumnos. El cuestionario utilizado contiene 36 ítems o cuestiones, de opción

Obligatoria. La muestra estuvo organizada en 2 grupos según las dos líneas del centro educativo y las edades de los mismos están comprendidas entre los 15 y 17 años. En la Gráfica 2 mostramos una representación de la muestra del estudio por grupo y por género.

múltiple, basadas todas ellas en los principales contenidos del Programa. Su calificación oscila entre 0 y 36, dando un punto por respuesta correctamente señalada. El resultado final del cuestionario se traspone a una escala de 0 a 10. A continuación presentamos el primer ítem del cuestionario:

ITEM 1. Las personas que se dejan maltratar son:
A. Enfermas o masoquistas (les gusta)
B. débiles o tontas
C. Personas normales

2. *Cuestionario de Dilemas morales:* Un dilema moral es una narración breve en la que se plantea una situación problemática que presenta un conflicto de valores, ya que el problema moral que exponen tiene varias soluciones posibles que entran en conflicto unas con otras. Esta dificultad, para elegir una conducta obliga a un razonamiento moral sobre los valores que están en juego, exigiendo una reflexión sobre el grado de importancia que damos a nuestros valores. El procedimiento tiene su origen en los estudios elaborados por Kolbergh para el análisis evolutivo de la moralidad. Los dilemas morales en el tema de la violencia de género, son un excelente recurso para formar el criterio ético en los alumnos, a la vez que les ayudan a tomar conciencia de su jerarquía de valores. Al proponerles la resolución de un caso práctico, que con frecuencia podría ocurrirles a ellos, la discusión de dilemas es más motivadora y estimulante que la mera exposición de principios éticos teóricos. Para el estudio de plantearon 5 tipos de dilemas morales diferentes con el objetivo de analizar

en qué medida el Programa afectaba a las elecciones de los alumnos:

- a. *Dil_11 (Dilema de afrontamiento ante conflicto o dificultad)*: Dilema en el que el protagonista de la historia ya ha tomado una decisión y ejecutado una conducta, y se trata de que el participante emita juicios de valor sobre esa solución que se le ha dado al caso. “María ayer por la tarde quedó con su novio en el parque. Este le confesó que hace ya unas semanas, había conocido a otra chica con la que había comenzado otra relación. Tras contárselo le comunicó que su relación se tenía que acabar. ¿Cómo afrontarías lo que le ha ocurrido a María si te sucediera a ti?”
- b. *Dil_12 (Dilema sobre asesoría ante conflicto o dificultad)*: Plantea una situación conflictiva sacada de un problema de la vida cotidiana. Los alumnos pueden hacer intervenir su experiencia al lado de la lógica discursiva para tomar su decisión. “El otro día vino mi amigo Pedro a mi casa porque no se encontraba demasiado bien. El me decía que no sabía cómo llevar adelante su relación de pareja. Siente que no es capaz de complacer a su pareja, siempre discuten y nunca se ponen de acuerdo en nada. Ante esta situación Pedro se siente inseguro, frustrado y angustiado, porque no sabe qué hacer para solucionarlo. ¿Si Pedro fuese tu amigo qué le aconsejarías?”
- c. *Dil_13 (Dilema de solución libre o abierta)*: El problema se plantea abierto, es decir, que se limita a exponer el caso y sus circunstancias, pero sin presentar una solución concreta, para que el participante sea el que tome la decisión sobre el curso de acción más correcto a su entender. “Si tu pareja se negara a mantener relaciones sexuales contigo ¿Cómo te lo tomarías?”
- d. *Dil_14 (Dilema de decisión o reacción)*: No proporciona una información completa sobre las circunstancias concurrentes en el dilema, haciendo un planteamiento a grandes rasgos, sin detalles. Ante esta falta de definición, los participantes tendrán que hacer un esfuerzo reflexivo para discernir ellos mismos bajo qué circunstancias tomarían una decisión en un sentido u otro. “Imagínate que sales una noche con los amigos de tu pareja y comienzas hablar con uno de sus amigos. Cuando menos lo piensa se

acerca tu pareja y te pega una bofetada. ¿Qué harías o cómo reaccionarías ante una situación así?”

- e. *Dil_15 (dilema hipotético)*: Plantea un problema que no es probable que les suceda a los alumnos, pues, a priori, está alejado de su realidad. “Imagínate que ves a un amigo tuyo que se enfada con su novia por que le ha engañado con otro chico (“le ha puesto los cuernos”). Tu amigo grita a su novia y termina dándole unas cuantas bofetadas. ¿Te has encontrado alguna vez en esta situación? (si es así, descríbela):¿Cómo reaccionarías tú si presenciaras la agresión de tu amigo a su novia?”

La calificación de cada uno de los dilemas oscila entre 1 y 3, puntuándose con un 3 una respuesta que se aproxime a una conducta prosocial que muestre interés por resolver el dilema de forma dialogante, positiva, reflexiva, etc. Con 2 se puntuarían las respuestas que muestran poco interés por resolver los dilemas, mostrando una conducta pasiva y/o intermedia ante el problema; finalmente, con 1 se calificarían las respuestas que muestren una conducta negativa ante el problema y que, más que solucionarlo, pueda tender a agravarlo. En este último grupo incluiríamos respuestas que hagan uso de violencia, tanto verbal como física, así como la omisión explícita de querer solucionar el problema descrito.

3. *Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares (BULL-S; Cerezo, 2000)*: El test Bull-s, compuesto por 15 ítems, está diseñado en torno a 3 categorías de información: el estudio de la estructura interna del aula, la dinámica bullying y una última relativa a aspectos situacionales. Este cuestionario de aplicación colectiva, está elaborado específicamente para la medida de la agresividad entre iguales en contextos escolares. A pesar de que este test recaba información desde una doble perspectiva, la del/la alumno/a y la del/la profesor/a, en nuestro estudio tan solo ha sido utilizada la perspectiva de los/as propios/as alumnos/as, ya que el interés se centraba en analizar la posible modificación de dichas percepciones ante la influencia ejercida por parte del Programa de prevención de violencia en la pareja utilizado.
4. *Cuaderno de actividades del programa LMA*: El cuaderno de actividades valora el trabajo realizado por cada alumno/a en cada sesión, puntuando cada sesión del 1 al 10.

El instrumento utilizado con los/as alumnos/as de Secundaria se conoce con el nombre “La máscara del amor”, desarrollado por Aroca y Garrido (2005). Este es un Programa de prevención en violencia de género para adolescentes el cual tiene 3 presupuestos de

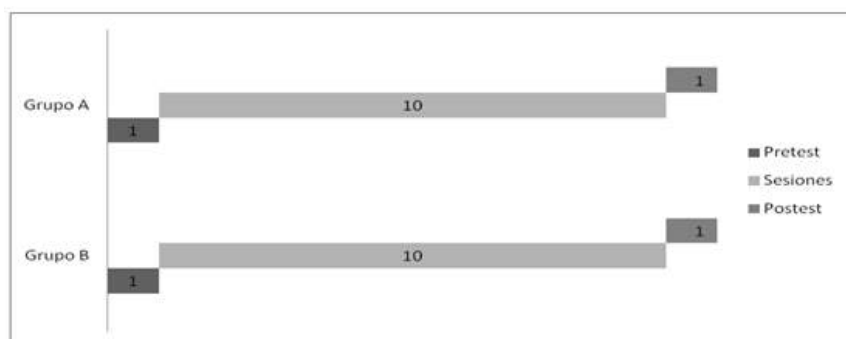
intervención; en primer lugar, la prevención de la violencia debe ser el objeto directo del taller; segundo, hay que desarrollar en los/as adolescentes un autoconcepto que no tolere la violencia en las relaciones afectivas; y por último, el poder de las historias puede ser utilizado como estrategia de aprendizaje.

Procedimiento

Una vez seleccionado los dos centros escolares y conseguidos los permisos para el desarrollo del programa en horarios lectivos, se forma el equipo de trabajo. En total fueron 4 los adultos que participaron en la puesta en práctica del programa, 2 adultos por cada grupo para poder desarrollar el Programa. Una vez conformado el equipo de trabajo, se accedió al centro en 3 sesiones ajenas al Programa, actuando como observadores, con la finalidad de que la muestra tuviera un primer contacto con los adultos que llevarían a cabo el Programa y/o dirigirían las sesiones. A partir de aquí, el grupo de trabajo estudió tanto los

materiales del taller como los instrumentos de evaluación. Los materiales que se utilizaron en el programa fueron los siguientes: El Programa consta de un Manual de Conocimientos para el profesor (Fundamentación teórica de cada unidad y bibliografía complementaria), Manual Práctico del profesor (Recursos didácticos, actividades y sus objetivos), Cuaderno del alumno y la novela "El infierno de Marta" (Alapont, 2003). En total fueron 12 las sesiones que se realizaron con cada grupo. En la gráfica 1 se puede observar como hubo una primera sesión en la que se pasaron los distintos instrumentos de medida (pretest). Seguidamente 10 sesiones en la que se trabajaron los 10 temas planteados en el programa que se pueden ver en la tabla 1. Y por último, una última sesión para evaluar el efecto del programa (postest). Cada sesión tuvo una duración aproximada de una hora. Los/as alumnos/as participantes lo hicieron de manera voluntaria, encontrando distintos grados de implicación en esta actividad.

Gráfica 3. Temporalización de las sesiones del Programa



Fuente: Elaboración propia, 2016.

Todas las sesiones siguieron una estructuración similar, tal y como se ha descrito anteriormente. Fueron dirigidas por los adultos mencionados anteriormente y se contó con la colaboración de la profesora-tutora del propio grupo para mantener la disciplina en cada sesión. Al acabar con las 10 sesiones de las que consta el Programa, se llevó a cabo la fase de postest, pasándose a los/as alumnos/as los mismos instrumentos que fueron pasados en la fase de pretest. Para su realización tampoco se dio a los/as alumnos/as ninguna pauta que pudiera guiar el modo en que cumplimentaban los cuestionarios, los dilemas morales y los test, actuando de la misma manera que anteriormente se había hecho con las medidas pretest.

Resultados

Cuestionario de conocimientos

Una vez llevadas a cabo las 10 sesiones programadas del taller LMA, tal y como se aprecia en la gráfica 4, los resultados obtenidos en el

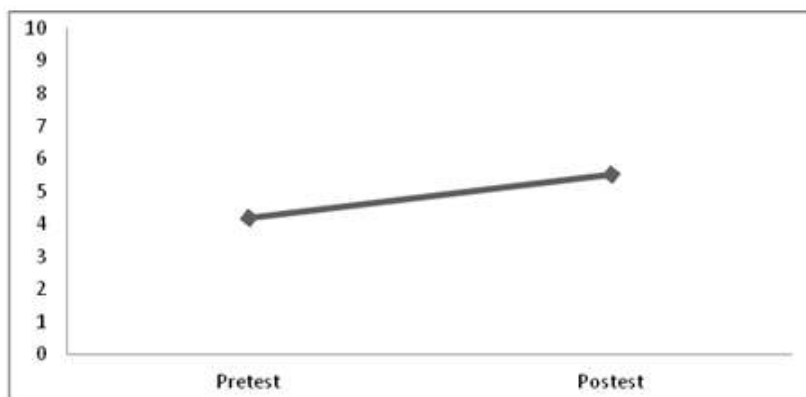
postest mostraron un incremento de los conocimientos y actitudes acerca de los hechos que definen la realidad de la violencia de género en pareja. Este incremento fue de 1.34 puntos siendo la media del pretest 4.2 y la del postest de 5.54 puntos. El incremento obtenido en el cuestionario fue significativo y hubo un incremento en el nivel de este ($t(47) = -4.471, p < 0.05$) entre las mediciones efectuadas antes y después de asistir al taller.

Tabla 2. Descriptivos Pretest-Postest cuestionario conocimientos

	n	Min	Máx	M	DT
Pretest	48	1	9	4.21	1.913
Postest	48	1	9	5.54	1.935

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Gráfico 4. Cuestionario de conocimientos



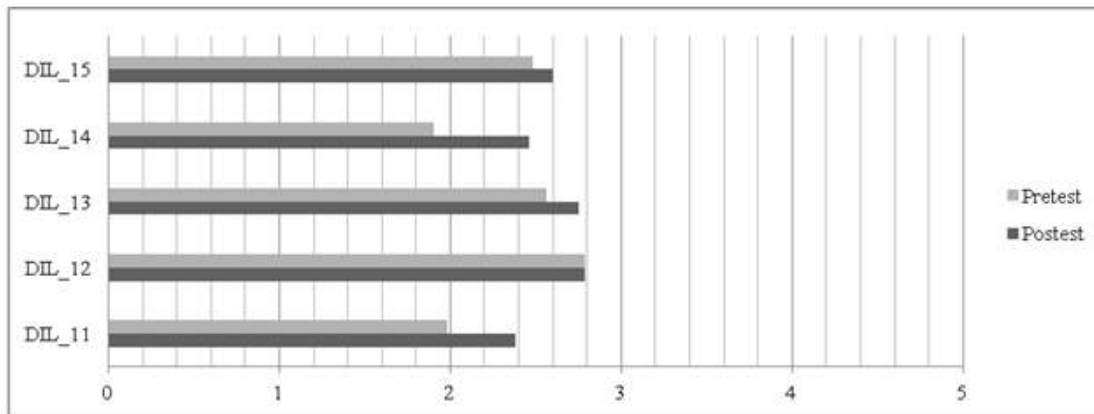
Fuente: Elaboración propia, 2016.

Dilemas morales

El análisis de los dilemas morales fue realizado uno a uno, ya que a diferencia del cuestionario de conocimientos, cada uno de los dilemas era cualitativamente diferente. De esta manera se encontraron diferencias en los resultados obtenidos en cada uno de ellos. Por un lado, los dilemas de afrontamiento ante conflicto o dificultad (DIL_11), de solución libre o abierta (DIL_13) y el dilema de

decisión o reacción (DIL_14) incrementaron sus puntuaciones significativamente del pretest al posttest siendo estas ($t(47) = -3,156, p < 0.05$), ($t(47) = -2.441, p < 0.05$), ($t(47) = -4.595, p < .05$) respectivamente. Por otro lado el dilema sobre la asesoría ante conflicto o dificultad (DIL_12), mantiene la misma puntuación en el pretest y en el posttest. Por último, el dilema de caso improbable (DIL_15), aunque mejora su puntuación, esta no fue significativa.

Gráfica 5. Resultados del pretest-posttest Dilemas Morales



*DIL_11 (Dilema de afrontamiento ante conflicto o dificultad); DIL_12 (Dilema asesoría ante conflicto o dificultad); DIL_13 (Dilema de solución libre o abierta); DIL_14 (Dilema de decisión o reacción); DIL_15 (Dilema de caso improbable)

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares

Las medidas pretest-posttest tomadas para valorar la percepción que cada alumno/a tiene del resto de compañeros/as no demuestran ninguna

mejoría en ninguna de las tres dimensiones valoradas; aquí, las diferencias apenas se aprecian, e incluso, se puede ver una variabilidad importante con respecto a tal diferencia.

Tabla 3. Resultados del análisis Pretest Postest

	Pretest				Postest				Dif. Medias		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>t</i>	<i>GL</i>	<i>p</i>
DIM_1 Comp.	2.98	1.42	0	6	2.79	1.75	0	8	.783	47	.437
DIM_1 No comp.	2.17	2.92	0	11	2.35	2.97	0	12	-.815	47	.419
DIM_2 Fuerte	2.08	5.46	0	21	2.21	5.38	0	22	-.651	47	.518
DIM_2 Cobarde	2.17	4.15	0	21	2.17	3.32	0	16	.000	47	1.00
DIM_3 Maltrat	.71	2.11	0	10	.77	2.06	0	9	-1.00	47	.322
DIM_3 Víctima	.96	2.75	0	13	.77	1.94	0	10	.912	47	.366

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Cuaderno de actividades

A diferencia de los anteriores tres instrumentos, las actividades solamente se valoraron una vez realizadas por lo que no se puede realizar el postest. Las puntuaciones más bajas se obtuvieron en las sesiones 2-5-8 mientras que las más altas en las sesiones 1-6-7. Los resultados obtenidos en cada sesión fueron los siguientes:

Tabla 4. Puntuaciones obtenidas mediante el cuaderno de actividades

	Sesión	Puntuación
Sesión 1	El amor y el enamoramiento.	7.2
Sesión 2	Los mitos del amor.	5.8
Sesión 3	El autoconocimiento; la teoría de los círculos concéntricos.	6.5
Sesión 4	La intuición.	6.2
Sesión 5	El abuso psicológico	5.8
Sesión 6	El acoso	7.2
Sesión 7	El abuso físico y sexual.	7.4
Sesión 8	Los agresores dependientes	5.9
Sesión 9	Los agresores psicópatas.	6.5
Sesión 10	¿Cómo se sale de una relación violenta?	6.1

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Por último, se analizaron las correlaciones existentes entre el promedio de todas las actividades realizadas en el transcurso del Programa y cada una de las medidas postest. Este análisis trató de correlacionar el rendimiento e implicación de cada alumno/a con respecto al Programa, con los posteriores resultados obtenidos. En la tabla 5 se aprecia correlación significativa entre el promedio de las actividades realizadas y la medida de evaluación de conocimientos sobre la violencia de género ($r = .504$; $p < .000$). Así mismo, también encontramos correlación significativa con el dilema moral real ($r = .304$; $p < .036$) y el de solución ($r = .354$; $p < .14$).

Tabla 5. Correlaciones entre el promedio de actividades del Programa y las medidas postest de los/as alumnos/as

	<i>rs</i>	<i>p</i>
Conocimientos	.504**	.000
DIL_11	.232	.112
DIL_12	.304*	.036
DIL_13	.354*	.014
DIL_14	.258	.077
DIL_15	-.032	.829
DIM_1 Comp.	.161	.276
DIM_1 No comp.	-.151	.306
DIM_2 Fuerte	-.260	.074
DIM_2 Cobarde	0.61	.679
DIM_3 Maltrat	-0.86	.561
DIM_3 Víctima	0.32	.522

*DIL_11 (Dilema de afrontamiento ante conflicto o dificultad); DIL_12 (Dilema asesoría ante conflicto o dificultad); DIL_13 (Dilema de solución libre o abierta); DIL_14 (Dilema de decisión o reacción); DIL_15 (Dilema de caso improbable)

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Conclusiones

La aplicación del Programa “La máscara del amor” ha provocado un incremento en el conocimiento que los/as alumnos/as previamente tenían con respecto a la violencia de género. Las diferencias entre el pretest y el postest así lo han confirmado y nos permiten interpretar que el Programa es útil para el aumento en esta variable. Tanto los datos comparativos pretest-postest, como el análisis de varianza y las correlaciones así lo confirman. Esto sugiere que las sesiones de intervención con el programa mejoran el conocimiento cognitivo de los aspectos formales del programa. Otra cosa es el cambio de los componentes emocionales. El cambio de conducta necesita ir precedido de un cambio de actitudes, y éstas requieren mejorar el conocimiento. En este sentido la secuencia de aprendizaje se cumple. Sin embargo, un cambio de

actitudes no repercute automáticamente en un cambio de conductas. Así pues, el Programa genera conocimientos acerca de la violencia de género que pueden servir para prevenir, en cierto modo, este problema real, partiendo de la base de que el Programa da la información necesaria y suficiente para tener una base de conocimientos sólida que permita a los/as alumnos/as conocer más de cerca, los conceptos fundamentales, la definición, características e indicadores de la violencia de género (Hipótesis 1). De manera más específica se ha podido comprobar que la implicación y el rendimiento que se obtiene en las actividades del Programa por parte de los/as alumnos/as, también correlaciona significativamente con los conocimientos que los/as alumnos/as adquieren; por ello, podemos interpretar que el rendimiento y la implicación con que cada alumno/a desarrolla las actividades del Programa, provoca un mayor incremento en los conocimientos que los/as alumnos/as asimilan en relación con la violencia de género (Hipótesis 3).

El Programa ha modificado las elecciones que toman los/as alumnos/as cuando se enfrentan a dilemas de afrontamiento ante conflicto o dificultad, dilemas de solución libre o abierta y dilemas de decisión o reacción. No obstante, no ha generado tal modificación (o si lo ha hecho, no significativamente) cuando se enfrentan a dilemas morales hipotéticos o reales. De esta información podemos concluir que el Programa, no tiene el efecto esperado cuando los/as alumnos/as deben reflexionar y tomar decisiones de resolución de problemas que tengan relación con la violencia de género, pues las correlaciones encontradas no son suficientes para confirmar la hipótesis 2.

En base a los datos analizados, podemos afirmar que la Hipótesis 4 planteada no se cumple; la aplicación del Programa no actúa en la percepción que los/as alumnos/as tienen de sus compañeros/as. Tanto es así que, se puede comprobar que los datos recogidos en la fase de pretest con el Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares (Cerezo, 2000), son muy similares a los que se recogieron en la fase de postest, en todas las subescalas evaluadas (compañero, no-compañero, fuerte, cobarde, maltratador y víctima).

La percepción de los maltratadores se mantiene prácticamente igual en la fase pretest que en la de postest. En todos los casos, los alumnos que son percibidos como maltratadores por la mayoría de sus compañeros/as, son también percibidos, de la misma forma, como fuertes. Estos alumnos son los que peor promedio han tenido en las actividades llevadas a cabo en el programa, situándose sus

calificaciones, en todos los casos, entre los peores promedios de la clase. Así mismo, si nos centramos en analizar en estos casos los cambios generados por influencia del programa (pretest-postest) podemos ver que mientras que en el cuestionario de conocimientos sí que se aprecia un incremento de los ítems contestados correctamente, en la mayoría de los casos las conductas mostradas en los dilemas morales se modifican negativamente, mostrando una conducta más agresiva, negativa, violenta, etc... en los dilemas de la fase postest, que en la de pretest.

La percepción de las víctimas también se mantiene igual en la fase pretest que en la postest. Los/as alumnos/as percibidos/as como víctimas por la mayoría del grupo, coinciden con los que más son percibidos/as como cobardes en el mismo test. Si bien es cierto que en estos/as alumnos/as no se aprecia nada representativo con respecto al promedio de sus actividades (se sitúan dentro de la media de cada grupo), sí que es cierto que los resultados obtenidos en la fase postest, son significativamente superiores a los obtenidos en la fase pretest; así, estos/as alumnos/as incrementan sus aciertos en los ítems del cuestionario de conocimientos y a su vez, la conducta mostrada en los dilemas morales se vuelve más positiva, dialogante, prosocial, etc.

Como conclusión final, podríamos afirmar que el Programa "La máscara del amor", actúa tan sólo parcialmente en las variables que deben ser tenidas en cuenta a la hora de llevar a cabo una intervención para la prevención primaria en la violencia de género. Es cierto que el Programa actúa directamente en los conocimientos adquiridos por parte de los/as alumnos/as, pero débilmente influye en el enfrentamiento a dilemas morales por parte de los mismos. Además, el Programa no ha mostrado ningún signo de modificar la percepción que los/as alumnos/as tienen del resto de iguales, por lo que difícilmente actúa en los estereotipos y prejuicios que puedan ser formados en relación al tema que nos ocupa.

Esta experiencia nos muestra que el Programa "La máscara del amor", en su formato original y mediante la sistematicidad que se presenta en el manual de aplicación del Programa, poco motiva a los/as alumnos/as sobre los que pretende actuar. Su excesiva estructuración, unida a una dinámica repetitiva de presentación de material gráfico y realización de fichas, no despierta, en muchos casos, el interés que se requiere en los/as alumnos/as para que el Programa cumpla los objetivos de efectividad que pretende.

Referencias

- Alapont, P. (2003). *El infierno de Marta*. Barcelona: Algar Editorial.
- Alberdi, I. (2005). *Cómo reconocer y cómo erradicar la violencia contra las mujeres*, en *Violencia: Tolerancia cero. Programa de prevención de la Obra Social "la Caixa"*. Barcelona: Obra Social. Fundación "la Caixa".
- Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E. y Del Valle A.I. (2010). Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao. *Revista de Servicios Sociales*, 47, pp. 121-134.
- Aroca, I. y Garrido, V. (2005). *La máscara del amor. Un programa de prevención de violencia en la pareja*. Valencia: C.S.V. y Universidad de Valencia.
- Aroca, C., Lorenzo, M., Miró, C. (2014). *La violencia filio-parental: un análisis de sus claves. Anales de la psicología*, 30(1), pp. 157-170. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.149521>
- Bosch, E., Ferrer, V., Alzamora, A. y Navarro, C. (2005). Itinerarios hacia la libertad: la recuperación integral de las víctimas de la violencia de género. *Psicología y Salud*, 15(1), pp. 97-105.
- Cerezo, F. (2000). *Bull-s. Test De Evaluacion De La Agresividadentre Escolares*. Bizkaia: Cruces-Barakaldo.
- Córdoba de la Llave, R. (1993). *Violencia sexual en la Andalucía del siglo XV, "Las mujeres en Andalucía"*. Málaga: Diputación Provincial de Málaga.
- Close, S.M. (2005). Dating violence prevention in middle school and high school youth. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 18 (1), pp. 2-9.
- Cornelius, T.L., & Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12, pp. 364-375.
- Cowen, E. (1982). Prevención Primaria. En Vélaz de Medrano, *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación* (pp. 30-31). Málaga: Aljibe.
- De Miguel, A. (2005). La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, pp. 231-248.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002) *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Programa para Educación Secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Echeburúa, E. y Del Corral, P. (2006). *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández-Fuertes AA, Fuertes A, Orgaz B. 2008. El CADRI en el estudio del comportamiento agresivo en las relaciones de pareja adolescentes. In: González-PiendAJA, Núñez-PérezJC (eds), *Psicología y Educación: Un lugar de encuentro* (pp. 1622-1630). Oviedo, Spain: Universidad de Oviedo.
- Fernández González (2013). Prevención de la violencia en las relaciones de noviazgo: aplicación y valoración de un programa para adolescentes (Tesis doctoral). UNAM. Madrid
- Fernández-Llebrez, F. y Camas, F. (2012): *Cambios y persistencias en la igualdad de género de los y las jóvenes en España (1990-2010)*. Madrid: Estudios, Injuve.
- Fernández-Montalvo, J., López-Goñi, J.J. y Arteaga Olleta, A. (2011) . Tratamiento de agresores contra la pareja en programas de atención a drogodependientes: un reto de futuro. *Adicciones: Revista de sociodrogalcohol* 23(1), 5-9
- Ferrer, V.A., y Bosch, E. (2006). El papel del movimiento feminista en la consideración social de la violencia contra las mujeres: el caso de España. *Revista Labrys*, 10.
- Garaigordobil, M. (2006). Psychopathological symptoms, social skills, and personality traits: a study with adolescents. *The Spanish journal of psychology*, 9(2), pp. 182-192
- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 25(3), pp. 325-340
- Hickman, L.J., Jaycox, L.H., & Aronoff, J. (2004). Dating violence among adolescents: Prevalence, gender distribution, and prevention program effectiveness. *Trauma Violence Abuse*, 5(2), pp. 123-142
- Jackson, S.M., Cram, F., & Seymour, F.W. (2000). Violence and sexual coercion in high school students' dating relationships. *Journal of Family Violence*, 15, pp. 23-36.
- Levy, B. (1984). *Skills for violence free relationships: Curriculum for young people ages 13-18*. St. Paul: Minnesota Coalition for Battered Women
- Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género en España (2004). En BOE num. 313, de 29/12/2004
- Martínez Gómez, J. A. y Rey Anacona, C. A. (2014). Prevención de violencia en el noviazgo: una revisión de programas publicados entre 1990 y 2012. *Pensamiento Psicológico*, 12 (1), pp. 117-132.
- Pazos Gómez, M., Oliva Delgado, A. y Hernando Gómez, A. (2014): Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), pp. 148-159.
- Peixoto, J. M. y Rodríguez, Y. (2010). Violencia de género: un problema de conflicto social. La situación en España. *Conflicto Social*, 3 (4), pp. 110-127
- Whitaker, D. J., Morrison, S., Lindquist, C., Hawkins, S. R., O'Neil, J. A., Nesius, A. M., et al.. (2006). A critical review of interventions for the primary prevention of perpetration of partner violence. *Aggression and Violent Behavior*, 11, pp. 151-166.



LA FONÉTICA, EL VOCABULARIO Y LA GRAMÁTICA HABLADA COMO BARRERAS LINGÜÍSTICAS EN LA COMUNICACIÓN ORAL DEL IDIOMA INGLÉS

Phonetics, Vocabulary and Spoken Grammar as Linguistic Barriers in Oral communication of English
Language

MAGDALENA INES ULLAURI MORENO, LUIS ALBERTO MACHADO CEVALLOS

Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

KEY WORDS

*Linguistic Barriers
Spoken Grammar
Phonology
Oral Communication*

ABSTRACT

This work deals with the linguistic barriers that 7th semester students of Language Career have for communicating orally. The problem was found through a test and by observation. When speaking, they had problems in understanding the spoken message and in grammar they tried to use a correct structure which made difficult to convey in a fluent and accurate message. A book guide, "Defeating some English Linguistic Barriers," was elaborated and applied solving linguistic problem aspects. After the application, it proved that students improved their oral communication fluently.

PALABRAS CLAVE

*Barreras lingüísticas
Gramática hablada
Fonología
Comunicación oral*

RESUMEN

Este trabajo trata de las barreras lingüísticas que los estudiantes del séptimo semestre de la carrera de Idiomas tienen para comunicarse oralmente. El problema se determinó a través de la observación. Al hablar, los estudiantes tuvieron problemas en la comprensión del mensaje hablado y en gramática ellos trataron de utilizar una estructura correcta lo cual dificultó producir un mensaje exacto y fluido. Para enfrentar este desafío, se elaboró y aplicó un libro guía denominado "Defeating some English Linguistic Barriers," solucionando los aspectos del problema lingüístico. Luego de su aplicación, se probó que los estudiantes mejoraron su comunicación oral con fluidez.

Recibido: 30/06/2016

Aceptado: 29/10/2016

Introducción

Inglés es considerado un idioma mundial. Hay aproximadamente 320 – 380 millones de hablantes nativos de Inglés. La meta educacional de aprender un idioma internacional es permitir a los aprendices a que comuniquen sus ideas y cultura a otros. Esta investigación parte del hecho que los aprendices de un idioma internacional no necesitan internalizar las normas culturales de los hablantes nativos de ese idioma.

Por medio de diagnóstico y su sistematización se identificó claramente el problema sobre las barreras lingüísticas. Estas barreras consistían en problemas de escuchar, hablar, manejo de vocabulario y gramática, que son parte de la comunicación oral.

Como resultado del diagnóstico, se elaboró el libro guía “Defeating some English Linguistic Barriers,” que trató sobre pronunciación, vocabulario y gramática. Este producto se aplicó a los estudiantes del último semestre de la carrera de Idiomas.

Se investigaron tres aspectos, a saber: comunicación oral, el uso de vocabulario y la estructura gramatical. Para la comunicación oral se consideró escuchar y hablar. El indicador para escuchar fue la comprensión del mensaje; para hablar se consideró tres subvariables: frecuencia al hablar, participación equilibrada y niveles aceptables de fluencia y exactitud. Para la valoración de vocabulario el indicador fue las palabras que son más comúnmente utilizadas cuando se habla. Para la evaluación de la gramática el indicador fue específicamente la gramática oral, siendo ésta una nueva característica que se considera al enseñar.

La metodología utilizada para la recolección de la información incluyó una pre y post prueba como criterio general para evaluar los indicadores. Para medir la destreza de escuchar se utilizó una prueba escrita que contenía 30 ítems y se midió la comprensión. Para las otras variables e indicadores se utilizó paneles de discusión y los datos se recogieron en matrices de cotejo diseñadas para el efecto. El post test se aplicó luego de la utilización del libro guía “Defeating some English Linguistic Barriers.”

Las efectivas destrezas comunicativas orales, o sea escuchar y hablar, son muy importantes en la vida diaria actual ya que los estudiantes mejoran su rendimiento académico, aumentan sus probabilidades de obtener un trabajo, consecuentemente expanden su subsecuente competencia profesional, y mejoran su efectividad personal. En la escuela y en la vida, los estudiantes enfrentan diferentes situaciones que requieren destrezas comunicativas; para tener éxito, éstas deben ser efectivas, al recibir y al producir.

Desafortunadamente, al comunicarse oralmente en inglés, los estudiantes usualmente enfrentan algunos problemas de orden lingüístico que hacen que la comunicación se torne difícil.

Es bien conocido que los estudiantes quienes se matriculan en la carrera de Idiomas ingresan a ella sin presentar ninguna prueba de sus proficiencia en el idioma para continuar la carrera de enseñanza de inglés como idioma extranjero o como segunda lengua, con el gran obstáculo de recibir el conocimiento docente en inglés. Aún más, la mayoría de estudiantes ingresan a la carrera con el único objetivo de aprender sólo el idioma Inglés como si se tratase de una academia de lenguas. Es importante considerar que los estudiantes, una vez que se gradúan de la universidad, ellos llegarán a ser profesores de inglés; ergo, ellos deben dominar no solo el idioma sino también las destrezas para la enseñanza de un idioma extranjero, como el Inglés.

La mayor parte de práctica que hacen los estudiantes en clase es con sus compañeros de aula y con los profesores sobre aspectos de las diferentes asignaturas, 85% de las cuales son entregadas en inglés; las asignaturas generales son entregadas en español. Los estudiantes también tienen la oportunidad de estar en contacto con lenguaje real a través del uso de laboratorio de idiomas accediendo a sitios de internet sobre escuchar y gramática.

De la experiencia de haber trabajado como docente en el nivel medio y nivel superior del sistema educativo ecuatoriano, puede notarse que los estudiantes tienen dificultades de entender mensajes orales. Puede inferirse que esta dificultad sería mayor si ellos trataran de entender mensajes orales producidos por hablantes nativos que por profesores hispano hablantes.

Al revisar los resultados de la prueba de la destreza de escuchar, es notorio que los estudiantes enfrentan dificultades. Generalmente, para probar esta destreza los estudiantes escucharon grabaciones de conversaciones protagonizadas por anglo hablantes acerca de diferentes tópicos. Una prueba escrita de selección múltiple fue administrada para valorar la comprensión de escuchar un mensaje oral. El resultado fue que los estudiantes entendieron 30% de la grabación. Para contrastar con este resultado, el profesor de destrezas de lenguaje (hispano hablante) leyó dos veces las transcripciones de las grabaciones interpretadas por anglófonos, los estudiantes comprendieron mejor. Una prueba de selección múltiple e administró para valorar esta destreza y el resultado fue 60% de comprensión.

En una entrevista al profesor de destrezas del idioma, él dijo que los estudiantes enfrentan esta dificultad cuando son expuestos a una conversación hablada por anglo hablantes, específicamente Inglés americano. Los estudiantes solicitaron que se repita la grabación hasta cuatro veces para tener una idea

del contenido. Cuando el profesor que es hispano hablante leyó el mismo diálogo tratando de dar énfasis americano a su pronunciación, los estudiantes sólo solicitaron que se repita una vez más para entender el contenido. Cuando el profesor solicitó a los estudiantes que dramaticen un diálogo sobre un tópico común, él dijo que los estudiantes utilizaron vocabulario básico y cometieron errores gramaticales.

Ya que los sonidos objeto de prueba no están presente en el idioma español, los estudiantes evidenciaron que producen errores al pronunciar estos sonidos. El sonido /t/, por ejemplo, está presente en español y esa es la razón por la cual los estudiantes lo pronuncian relativamente bien. Los estudiantes tienen dificultad en distinguir fonemas tales como /d/ en posición final, el fonema /v/ produciendo una mala transferencia lingüística.

Los problemas gramaticales se identificaron en el diagnóstico: los estudiantes del séptimo semestre "B" de la carrera de idiomas tienen problemas en el reconocimiento y producción de ciertos fonemas, el uso de estructuras gramaticales e importantes aspectos de vocabulario los cuales constituyen barreras lingüísticas que hacen que el escuchar y hablar en inglés se difícil de aprehender.

Objetivo

Esta investigación se llevó a cabo para demostrar que la elaboración y aplicación del libro guía *Defeating some English Linguistic Barriers* contribuyó a reducir las barreras lingüísticas de los estudiantes de séptimo semestre de la carrera de idiomas para que se comuniquen con efectividad oral en Inglés.

Preguntas de investigación

¿Cómo mejora la comunicación oral de los estudiantes del séptimo semestre de la carrera de inglés al aplicar el libro guía *Defeating some English Linguistic Barriers*?

¿Cómo mejora el vocabulario para la comunicación oral de los estudiantes del séptimo semestre de la carrera de inglés al aplicar el libro guía *Defeating some English Linguistic Barriers*?

¿Hasta qué punto, la aplicación del libro guía *Defeating some English Linguistic Barriers* mejora el uso de las construcciones gramaticales como conocimiento procedimental de los estudiantes del séptimo semestre "B" de la carrera de idiomas?

Justificación

Esta investigación se justifica en el campo académico porque llena un vacío de conocimiento en lo referente a las barreras lingüísticas de nuestras estudiantes ya que aquellas pueden superarse. Los resultados de esta investigación

pueden extenderse a los estudiantes de los otros semestres, ya que siendo diferentes, están influenciados por las mismas características ambientales de aula y del medio. El desempeño de las variables mutuamente se relacionan y los resultados pueden generalizarse.

Desde el punto de vista personal, esta investigación ayudó a incrementar el conocimiento del autor sobre las barreras lingüísticas y su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés.

Contexto general de la investigación

Esta investigación se llevó a cabo con estudiantes del séptimo semestre de la carrera de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas, y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo (Unach) en Riobamba, Ecuador. La carrera de Idiomas forma docentes para la enseñanza de Inglés como lengua extranjera dentro del marco del sistema educativo ecuatoriano: básico, bachillerato y Superior. El grupo investigado estuvo constituido por 24 estudiantes. El principal problema que ellos afrontan es la comprensión al hablar. Cuando el grupo de estudiantes ingresó a la carrera, tenían problemas en las cuatro destrezas lingüísticas. Durante su paso por la carrera ellos superaron la mayoría de problemas en entender cuando mantenían una conversación, aunque no de manera fluida; los estudiantes tenían problema al entender una conversación debido a que algunos fonemas que son de uso común en inglés, pero que no existen en español.

Variables de la investigación y sus definiciones

Variable independiente: libro guía *Defeating some English Linguistic Barriers*.

Instrumento de apoyo formado por un conjunto de procedimientos secuenciales que permite un desarrollo lógico de actividades en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Variable dependiente: Comunicación oral en Inglés.

Proceso para comunicar mensajes decodificados (hablar) y codificados (escuchar) producidos por el tracto oral y recibidos por el oído a través de un medio.

Marco de referencia

Existen algunas barreras para una Buena comunicación y para el caso de esta investigación considero las siguientes:

Barreras del lenguaje: son barreras que se presentan en los aspectos de vocabulario, cuando una persona no conoce todas las palabras al hacer oraciones simples. Por otro lado, hay símbolos

fonéticos que representan a sonidos que no existen en la lengua materna y, en consecuencia, hay dificultad al pronunciarlas. También está presente la diferencia entre gramática hablada y gramática escrita, las cuales suceden en inglés y español.

Destrezas para escuchar: existe diferencia entre escuchar y oír. La escucha activa significa oír con el apropiado entendimiento del mensaje emitido. Al hacer preguntas, el/la hablante puede darse cuenta si su mensaje ha sido o no entendido por el receptor en la manera que fue emitida por el hablante.

Sobrecarga de información: Los comunicadores deben saber cómo priorizar la información que quieren comunicar. Es crítico no sobrecargar a cualquier audiencia con información innecesaria. Por ejemplo, tener programada una reunión con demasiados aspectos a ser tratados en solo dos horas de reunión no contribuirá a una buena comunicación, así como un solo aspecto no será tratado en detalle debido a la falta de tiempo para su tratamiento. Es aconsejable ser exacto y preciso en el momento de hablar.

Fonología

La mejor manera de aprender un nuevo sonido es practicarlo cuantas veces sea posible. El secreto para hablar Inglés con claridad y exactitud es practicándolo lenta y exactamente. Aprender a hablar Inglés con el normal acento norteamericano es un proceso gradual, pero si la gente trabaja en ello regularmente y practica con tanta frecuencia como sea posible, van a mejorar.

Hay sonidos que no existen en el idioma Español; su pronunciación es un tanto difícil para los hispano hablantes especialmente con los sonidos [dʒ] [tʃ] [ŋ] [ʃ] [ʒ] [θ] [ð] y hay una razón para que la pronunciación de estos sonidos sean considerados como una barrera del lenguaje en el proceso comunicativo de los estudiantes.

Gramática

Las estructuras gramaticales no son simples de construir desde la óptica de los aprendices del idioma. Este es un aspecto importante en la comunicación y cuando un aprendiz algunas veces no sabe la estructura, él/ella detiene su habla y utiliza “completadores” (fillers); en consecuencia, la comprensión no es clara.

La gramática puede ser usada de manera oral y escrita. La más difícil es la escrita porque en este caso, el escritor tiene que tomar en cuenta todos los elementos estructurales que son necesarios en la construcción de oraciones, frases y párrafos. Las descripciones formales de la gramática inglesa se basan en los estándares del inglés escrito.

Gramática hablada

Recientemente, como resultado del análisis de un gran cuerpo de datos hablados y un énfasis en la comunicación hablada, los investigadores y los lingüistas han empezado a enfocar en la descripción de las características de la gramática hablada. En la actualidad, debido a la importancia de la comunicación, la utilización de la gramática hablada es mucho más importante que antes.

Aprender acerca de las características de la gramática hablada y las maneras de enseñarlas le empoderan a que sus estudiantes mejoren la fluencia en una conversación frente a frente, aumente la autenticidad de las clases de hablar y evite que los estudiantes hablen como en un texto de inglés.

A pesar que la gramática hablada no ha sido conocida por la mayoría de profesores y estudiantes; sin embargo, es muy utilizada en la comunicación. Los estudiantes y profesores que hablan inglés utilizan la gramática hablada.

Es importante tomar en cuenta que una diferencia del inglés escrito, el inglés hablado usualmente es espontáneo y no planificado y se lo produce en tiempo real sin oportunidad para editarlo. Esta espontaneidad produce algunas características a medida que los hablantes hablan y se adaptan a las presiones del “procesamiento en tiempo real”, resultando un “ensamblaje paso a paso” para hablar. Además, el habla usualmente sucede cara a cara, dando como resultado una situación altamente interactiva en un “contexto compartido” (McCarthy, M. 2006).

Características de la gramática hablada

Ellipsis

La ellipsis es la omisión de elementos que normalmente son parte de ciertas estructuras y se encuentran tanto en la gramática hablada, cuanto en la escrita en Inglés. Por ejemplo: “Do you have any questions?” “Any questions?” Se observa que en la ellipsis se omiten sujeto y verbo. La ellipsis se divide en situacional y textual. La ellipsis situacional es cuando omiten elementos que son aparentes, dada la situación inmediata; es mucho más común en el inglés hablado. Por otro lado, la ellipsis textual es cuando hay omisión de elementos en el texto. La ellipsis situacional con frecuencia resulta de la omisión de sujetos y verbos. Se presenta de la combinación de la informalidad y del contexto compartido y permite que los hablantes reduzcan la longitud de la complejidad de sus componentes. (McCarthy, et. al. M. 2006).

Completadores (Fillers)

Los completadores son palabras o expresiones comunicativas como “er”, “um”, “well” que no tienen un significado específico, pero que más bien llenan el tiempo y permiten al /la hablante a que ordene sus pensamientos. También ocurre en el lenguaje nativo cuando el hablante no sabe la palabra que continúa en el discurso. Es necesario el uso de los completadores para mantener el discurso y la atención del auditorio. La utilización de éstos es muy importante en una conversación y se explica el por qué es muy difícil tener una conversación sin ella.

Población y muestra

Para el desarrollo de esta investigación fue necesario trabajar con todo el grupo de estudiantes de 7º semestre de la Carrera de Idiomas que hizo un total de 24. Porque la población es muy pequeña no fue necesario tomar una muestra.

Metodología

El problema se diagnosticó a través de varias técnicas tales como la observación, encuestas y entrevistas con los estudiantes.

Tomando como base el diagnóstico establecido, se elaboró el libro guía “Defeating Some English Linguistic Barriers” que se lo aplicó a los estudiantes del séptimo semestre de la carrera de Idiomas.

La variable independiente es el libro guía *Defeating some English Linguistic Barriers*. Esta variable se la midió a través de dos variables intervinientes: vocabulario y estructura gramatical. Para medir estas variables se realizó un panel de discusión y se diseñaron hojas de cotejo para tomar datos de las observaciones pertinentes.

La variable interviniente, vocabulario, se la trató desde la dimensión frecuencia de utilización, cuyo indicador fue las palabras más frecuentemente utilizadas. Para medir este indicador, durante el panel de discusión, toda la participación oral fue grabada para posterior análisis.

La otra variable interviniente, estructura gramatical, se considera la dimensión gramática hablada cuyos dos indicadores fueron la elipsis situacional y los completadores.

La variable dependiente es la comunicación oral en la cual se consideraron dos dimensiones: escuchar y hablar. Para la toma de datos se partió del criterio de una pre test y un post test que fueron administrados.

El indicador para la destreza escuchar es la comprensión oral. Para tomar datos relacionados a este indicador, se administró una prueba de comprensión. Antes de la aplicación del libro guía, se administró una prueba de listening. Después de la aplicación del libro guía *Defeating some English*

Linguistic Barriers, se administró una post prueba. La prueba fue una conversación común reproducida de un CD.

En la dimensión speaking hubo cuatro indicadores: la frecuencia del habla, participación equilibrada, nivel aceptable de exactitud y nivel aceptable de fluidez. Los datos se obtuvieron a través de un panel de discusión. Para el efecto se organizó cuatro grupos con seis participantes en cada uno. Previamente, a cada grupo se le asignó dos tópicos. Los estudiantes prepararon notas con sus ideas. Para el panel se seleccionó, al azar, el tópico de discusión. Cada grupo tuvo 15 minutos de participación. Se filmó y grabó la participación de los grupos. Durante el panel de discusión se tomaron los datos que luego fueron depurados mediante la revisión de las grabaciones.

Para la frecuencia de hablar, la investigadora fungió como moderadora de la discusión. El objetivo fue medir la frecuencia de habla de los participantes versus la frecuencia de habla del moderador.

Para el indicador participación equitativa, a cada grupo se le asignó un estudiante cuya fluencia en inglés es muy aceptable. El objetivo fue medir cuántas veces habla el estudiante fluido versus cada miembro del grupo.

El indicador exactitud se midió a través del número de errores de los estudiantes mientras hablaban en el panel de discusión.

El indicador fluidez se midió registrando la presencia o ausencia de nerviosismo mientras se hablaba.

Resultados

Recolección de datos

Para recolectar la información, la investigadora diseñó las matrices. Estos instrumentos previamente fueron validados con otro grupo de estudiantes. Después de la validación fue necesario mejorar la calidad del instrumento.

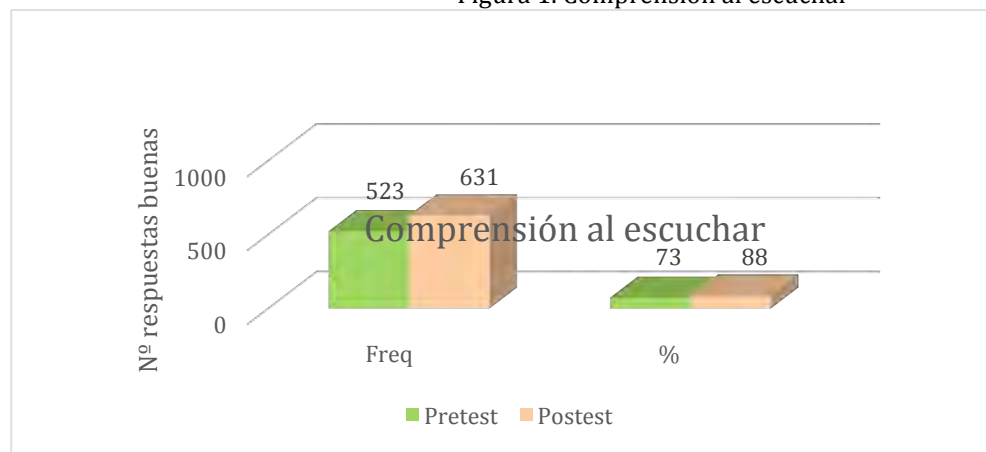
Presentación y discusión de resultados

Variable dependiente: comunicación oral

Comprensión al escuchar

Para medir la comprensión al escuchar, antes de la aplicación del libro guía, se administró una prueba. Ésta se calificó sobre 30 puntos a los 24 estudiantes quienes obtuvieron un total, como grupo, de 523 puntos. Después de la aplicación del libro guía se administró una prueba de comprensión de lectura. Los estudiantes obtuvieron una mejoría del 15% en su exactitud de comprender un mensaje oral.

Figura 1. Comprensión al escuchar



Fuente: Grabación de intervenciones de estudiantes, 2015.

Hablar

Para la destreza de hablar, el indicador considerado fue la frecuencia al hablar. Antes y después de la aplicación del libro guía se tomaron datos. Para medir este indicador, cuatro grupos de estudiantes se conformaron, con seis estudiantes en cada grupo. El formato fue un panel de discusión. A cada grupo de se asignó un tópico específico. En total los cuatro grupos hablaron 78 veces, mientras que la moderadora habló 65 veces. Después de la aplicación del libro guía, los estudiantes mejoraron su frecuencia de locución en un 53%.

Tabla 1. Resultados de comprensión al escuchar

		Frecuencia al hablar			
		G1	G2	G3	G4
Antes	Estud.	20	21	17	20
	Prof.	18	16	15	16
Después	Estud.	33	38	41	33
	Prof.	16	14	14	15

Fuente: Grabación de intervenciones de estudiantes, 2015.

Otro indicador para la destreza al hablar fue la participación equitativa. Usualmente, los estudiantes más eficientes tienden a hablar durante la clase, mientras que los estudiantes parcos escuchan o, a lo mucho, contestan con monosílabos. Para medir este indicador, también se formaron cuatro grupos con seis estudiantes participantes en cada grupo. En cada grupo se asignó un estudiante con buen comando de esta destreza. La investigadora fue moderadora del panel. En total, antes de la aplicación del libro guía, los estudiantes no locuaces participaron 69 veces, mientras que los estudiantes locuaces en los grupos hablaron 18 veces. En los cuatro grupos. Después de la aplicación del libro guía hubo una mejora de 67%

ya que los estudiantes parcos aumentaron 103 veces su participación.

Tabla 2. Resultados obtenidos del test de pronunciación

		Participación equitativa			
		G1	G2	G3	G4
Antes	Est. parcos	18	19	17	15
	Est-locuaz	5	4	4	5
Después	Est. parcos	30	26	26	21
	Est-locuaz	4	4	3	4

Fuente: Grabación de intervenciones de estudiantes, 2015.

Para medir la exactitud del mensaje como indicador de la destreza de hablar, se considera el número de errores cometidos por los estudiantes mientras hablan. Los estudiantes cometieron 85 errores en total antes de la aplicación del libro guía. Después de la aplicación, se registraron 54 errores. Hubo una mejora de 63% en la exactitud al hablar.

Tabla 3. Errores en gramática

Nº errores	Exactitud			
	G1	G2	G3	G4
Antes	20	23	21	21
Después	12	14	15	13

Fuente: Grabación de intervenciones de estudiantes, 2015.

Otro indicador fue el nivel aceptable de fluidez al hablar. En este caso se consideró la ansiedad al hablar. Después de la aplicación del libro guía hubo una ligera mejoría, aunque no muy notable.

Tabla 4. Evaluación de escuchar

Fluidez				
Ansiedad	Fluidez			
	G1	G2	G3	G4
Antes	7	8	7	9
Después	5	4	4	4

Fuente: Grabación de intervenciones de estudiantes, 2015.

Variable interviniente: vocabulario

Frecuencia de uso

Antes de la aplicación del libro guía, los cuatro grupos utilizaron 101 elementos de vocabulario. Después de la aplicación del libro guía, 523 elementos fueron utilizados que demuestra un incremento del 19% en la utilización de vocabulario.

Tabla 5. Vocabulario

VOCABULARIO					
		G1	G2	G3	G4
Antes	Grupo lexical	4	5	6	4
	Cognados	2	2	2	2
	Antónimos	8	9	9	8
	Colocaciones	3	2	4	2
	Frases verbales	7	7	8	7
Después	Grupo lexical	27	27	26	27
	Cognados	26	29	28	27
	Antónimos	28	26	27	28
	Colocaciones	23	23	25	23
	Frases verbales	25	27	24	27

Fuente: Test aplicado a los estudiantes, 2015.

Variable interviniente: estructura gramatical

Gramática hablada

Para la elipsis situacional, antes de la aplicación del libro guía los estudiantes la utilizaron 17 veces; después de la aplicación de la guía los estudiantes la aplicaron 52 veces, lo que corresponde a un incremento del 32%. Lo mismo ocurre con los complementadores (fillers), donde hubo una mejora de 72%.

Tabla 6. Gramática hablada

GRAMÁTICA HABLADA						
			G1	G2	G3	G4
Ellipsis Situacional	Antes	Sujetos	13	9	12	11
		Verbos	5	6	5	6
	Después	Sujetos	24	23	23	28
		Verbos	17	19	18	24
Fillers	Antes	Well	27	28	25	28
		Hmm	41	34	30	34
		Ehh	28	28	33	38
	Después	Well	18	16	18	17
		Hmm	22	26	26	29
		Ehh	21	29	25	26

Fuente: Grabación de intervenciones de estudiantes, 2015.

Tres hipótesis se establecieron de acuerdo a las preguntas de investigación y los objetivos específicos. Estas hipótesis se probaron mediante chi cuadrado con un 95% de certeza. En consecuencia, el libro guía *Defeating some English Linguistic Barriers*, que fue elaborado para solucionar el problema que los estudiantes del 7º semestre B de la Carrera de Idiomas tenían en el reconocimiento y producción de ciertos fonemas, el uso de estructuras gramaticales habladas e importantes aspectos de vocabulario que constituyen barreras que hacen difíciles de aprehender cuando se escucha y se habla en Inglés, contribuyó a mejorar su destreza de escuchar y hablar, el uso de vocabulario y algunos aspectos de la gramática hablada.

Conclusiones

El libro guía *Defeating some English Linguistic Barriers* probó ser efectivo para corregir algunos aspectos en fonología, incrementar el uso de vocabulario y mejorar el lenguaje oral a través de la eliminación de algunas características gramaticales que son entendidas cuando se habla.

La comunicación oral fue mejorada.

El libro guía *Defeating some English Linguistic Barriers* es efectivo en grupos pequeños y con una diferencia de más del 15 % entre el conocimiento previo y el conocimiento adquirido

La aplicación del libro guía *Defeating some English Linguistic Barriers* permitió que los estudiantes tengan más confianza cuando hablan.

Referencias

- Eisenberg, E. M. (2010). *Organizational communication: Balancing creativity and constraint*. New York, NY: Saint Martin's.
- Keyton, J. (2011). *Communication and organizational culture: A key to understanding work experience*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Larson, R. K. (2011). *The evolution of human language: Biolinguistic perspectives*. New York, NY: Cambridge University Press.
- McCarthy, M., and R. Carter. 1995. Spoken grammar: What is it and how can we teach it? *ELT Journal* 49(3): 207-218.
- Nazara, S. (2011). Students' Perception on EFL Speaking Skill Development. *Journal of English Teaching*, 1(1), pp. 32-33.



LA TEMÁTICA DEL DIBUJO INFANTIL EN NIÑOS Y NIÑAS CON TEA

La figura humana

The thematic in the drawings of children with ASD. The human figure

LAURA ORELLANA MARTÍN

Universitat Jaume I, España

KEY WORDS

*Autism
Infant Drawing
Theme
Human Figure
Children*

ABSTRACT

Prevalence rates in Autism Spectrum Disorder (ASD) are increasing, so there is a need to investigate about it to improve the understanding of the characteristics of people with autism. Thus the field of study of art education is concerned, there are few studies conducted to analyze aspects of the drawings of children with ASD. Therefore, this article is part of a study of PHD, which analyzes the characteristics of children's drawing with autism. In the present study we present the results obtained in relation to child theme of spontaneous drawing of children with ASD.

PALABRAS CLAVE

*Autismo
Dibujo Infantil
Temática
Figura humana
Niños/as*

RESUMEN

Las tasas de prevalencia en el Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) van en aumento, por lo que existe la necesidad de investigar acerca del mismo para mejorar en la comprensión de las características de las personas con autismo. Con lo que al ámbito de estudio de la educación artística se refiere, pocos estudios hay realizados que analicen aspectos del dibujo infantil en niños/as con TEA. Por ello, este artículo forma parte de un estudio de tesis doctoral, que analiza las características del dibujo infantil en niños/as con autismo. En el presente estudio se exponen los resultados obtenidos en relación a la temática infantil del dibujo espontáneo en niños/as con TEA.

Recibido: 20/10/2016

Aceptado: 03/12/2016

1. Introducción

Selfe (2011) afirma que existe una proliferación de niños¹ con autismo y un incremento del número de profesionales que están capacitados para realizar diagnósticos. Aunque no se trate de una estimación nacional, en el año 2012 Christensen, et. al. afirmaron que la prevalencia de niños con TEA entre los 11 sitios de la red The Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) fue de 14,6 por 1.000 niños de 8 años (uno de cada 68). Según estos mismos autores, el número de personas diagnosticadas con autismo, al menos hasta el año 2012, iba en aumento.

Con los datos mencionados, se considera de especial interés investigar acerca de este trastorno para mejorar en la comprensión de las características de las personas con autismo. Con lo que a mi ámbito de estudio se refiere, la educación artística, existe mucha bibliografía acerca del dibujo en niños con desarrollo típico, en cambio, a pesar de que la investigación en autismo avanza, pocos estudios hay realizados que analicen aspectos del dibujo infantil en niños con TEA. Por ello y puesto que, como afirma Bogdashina (2003), posiblemente una de las áreas más problemáticas de las personas con autismo sea la percepción sensorial, esta comunicación forma parte de mi estudio de tesis doctoral, donde se analizan diversas características de los dibujos de 23 niños diagnosticados con autismo, con el objetivo de ampliar el conocimiento en esta área de estudio.

Concretamente en esta comunicación, se exponen los resultados obtenidos en relación a la temática infantil del dibujo espontáneo en niños con TEA, en comparación con estudios que han analizado la temática infantil en niños con desarrollo normal, haciendo especial hincapié, debido a las deficiencias en el ámbito social de personas con autismo, en el dibujo de la figura humana.

2. Características del Trastorno del Espectro del Autismo

El autismo es un grupo de trastornos del desarrollo, a los que se llama colectivamente el Trastorno del Espectro del Autismo. El término "espectro" se refiere a la amplia gama de síntomas, habilidades y niveles de deterioro o discapacidad que pueden tener las personas con TEA. Algunas personas padecen una discapacidad leve causada por sus síntomas, mientras que otras están gravemente afectadas y necesitan importantes apoyos para desenvolverse en el día a día. Esta idea nos lleva a considerar el autismo como un "continuo", dentro del cual las personas que tienen un trastorno del

desarrollo, aunque con diferencias individuales, se encuentran cada una de las características (Rivière y Martos, 1997).

Diversos autores han descrito a lo largo de la historia cuales son las características principales que describen a las personas con TEA. Leo Kanner en 1943 (citado por Wing, 1998) describe los primeros casos de niños con autismo, en los que detalla su sintomatología básica:

Una gran carencia de contacto afectivo (emocional) hacia otras personas; una intensa insistencia en la similitud de elaboradas rutinas repetitivas, frecuentemente insólitas, elegidas por ellos mismos; mutismo o una considerable anomalía en el habla; fascinación por los objetos y destreza para manipularlos; altos niveles de habilidades visoespaciales o memoria mecánica en contraste con las dificultades de aprendizaje en otras áreas; una apariencia agradable, despierta e inteligente. Leo Kanner (Wing, 1998, p. 6)

Las distintas expresiones clínicas de los TEA tienen en común tres síntomas, conocidos como la Tríada de Wing y definidos por Lorna Wing y Judith Gould en la década de los 70: dificultades en el desarrollo de la interacción social recíproca; dificultades en la comunicación verbal y no verbal y limitaciones en sus intereses y comportamientos.

3. La temática del dibujo infantil en niños/as normotípicos: la figura humana

Estrada (1987) realiza un estudio acerca de la temática del dibujo infantil, donde aparece la figura humana como motivo favorito para el arte infantil. Ya en el año 1887, Corrado Ricci señala en su trabajo "L'arte dei bambini" que el dibujo de la figura humana es el primer esbozo que realiza el niño en sus dibujos. A la misma conclusión llega Antonio Machón (2009), al comprobar con su estudio evolutivo que a la edad de 3 años, en un 26% de los dibujos se representa esta figura (aún más frecuente en niñas que en niños).

Según este mismo autor, en la mayoría de los casos las figuras humanas representan al propio niño o a las personas que forman parte de su entorno. Machón (2009), afirma que la secuencia gráfica del dibujo de la figura humana parece, de alguna manera, una recapitulación de los procesos biológicos del desarrollo humano (huevo, embrión y feto).

4. Estudio empírico: la temática del dibujo infantil en niños/as con TEA

El presente estudio forma parte de una investigación de tesis doctoral, que tiene como objetivo principal conocer diversos patrones del dibujo en niños y niñas con Trastorno del Espectro

¹ Sírvase el masculino genérico para referirse tanto a hombres como a mujeres.

del Autismo y determinar relaciones significativas con diferentes características analizadas sobre los participantes.

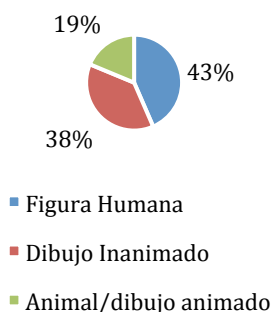
La investigación se ha llevado a cabo mediante un estudio de casos, cuya particularidad más característica es el estudio intensivo y profundo de varios casos. Según Muñoz y Muñoz (2001) este se entiende como un “sistema acotado” por los límites que precisa el estudio, pero enmarcado en el contexto donde se produce. En concreto el método que se ha utilizado es un estudio colectivo de casos, donde el interés se centra en indagar un fenómeno en una población general, en este caso concreto, se analiza el dibujo infantil en niños con Trastorno del Espectro del Autismo, a partir de un estudio intensivo de varios casos.

Se ha utilizado para esta investigación una metodología mixta, donde se combina la metodología cuantitativa con la cualitativa, de manera que se han recogido y analizado los datos de manera cuantitativa, mediante diversos instrumentos adecuados para esta función y se han interpretado de una manera cualitativa.

4.1. Resultados

Los resultados del estudio muestran que en el caso de niños con autismo, cuando los participantes podían escoger el tema a tratar en sus dibujos espontáneos, la figura humana fue el 43,48% de las veces la temática más recurrente. En segundo lugar, el 34,78% de los participantes realizó un dibujo inanimado y el resto de participantes escogió para su dibujo algún tipo de animal o dibujo animado (Figura 1).

Figura 1. Porcentajes de temáticas escogidas por los/as participantes.



Fuente: Elaboración propia, 2016.

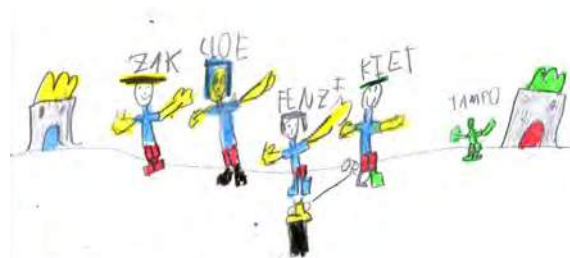
De acuerdo con esto, la figura humana ha sido la temática preferida por los participantes del estudio, pero en un porcentaje mucho menor a lo que lo hacen niños sin TEA.

La explicación a ello podría ser el hecho de que las personas con autismo, además de tener deficiencias en el área social (Wing y Gould, 1979), tienen una relación problemática a la hora de dirigir

su mirada hacia el rostro humano (Farroni et al., 2002). De modo que podría ser que la característica de que las personas con autismo carezcan de información acerca de la figura humana esté relacionado con las preferencias temáticas en el dibujo espontáneo y la menor aparición de la figura humana. Además de ello, como afirman Lim y Slaughter (2008), los niños con autismo están más interesados en objetos inanimados o a sus intereses especiales y puede que “se esfuercen relativamente poco en la producción del dibujo de la figura humana” (Lim y Slaughter, 2008, p. 992). Posiblemente por ello, el 34,78% de los participantes de este estudio, han dibujado objetos inanimados.

En la Figura 2 se muestra un dibujo de figuras humanas, obtenido de un participante del estudio de 7 años de edad.

Figura 2. Dibujo figuras humanas de niño con autismo de 7 años.



Fuente: Elaboración propia, 2016.

4.2. Conclusiones

Puesto que, según Bogdashina (2003), una de las áreas más problemáticas de la población con TEA es la percepción sensorial, y debido a la escasez de estudios en el ámbito de la expresión artística en el autismo, se investiga de manera más exhaustiva en un estudio de tesis doctoral sobre las características del dibujo infantil en niños y niñas con autismo, dentro del cual se engloba el estudio de la temática del dibujo infantil.

Según diversos autores, hay un predominio de la figura humana como tema principal en los dibujos espontáneos realizados por niños con desarrollo típico (Estrada, 1987), en cambio, según el estudio aquí realizado, los resultados varían si los niños que realizan los dibujos tienen un diagnóstico de Trastorno del Espectro del Autismo. Pues, según los resultados obtenidos en el presente estudio, únicamente el 34,78% de los participantes han realizado en sus dibujos espontáneos figuras humanas. Teniendo en cuenta las características de los niños con autismo, estos resultados pueden ir acorde a las dificultades de estos a relacionarse con personas de su entorno y a los intereses mayoritariamente hacia temáticas inanimados de los mismos. De esta manera podemos concluir afirmando que los niños expresan en sus dibujos

espontáneos temáticas referentes a aspectos que posiblemente tienen en mente, como pueden ser aprendizajes, vivencias, deseos, etc., por ello, los niños dibujan con gran frecuencia la figura humana como una parte importante de su vida diaria. En el

caso de los niños con autismo, la disfuncionalidad sensorial forma parte de su sintomatología básica y a causa de esto, expresan en menor medida la figura humana en sus dibujos.

Referencias

- Bogdashina, O. (2003). *Sensory perceptual issues in autism and Asperger syndrome: different sensory experiences, different perceptual worlds*. London: Jessica Kingsley.
- Corrado, R. (1887). *L'arte dei bambini*. Bologna: N. Zanichelli
- Christensen, D., Baio, J., Braun, K., Bilder, D., Charles, J., Constantino, J., Daniels, J., Durkin, M., Fitzgerald, R., Kurzius-Spencer, M., Lee, L., Pettygrove, S., Robinson, C., Schulz, E., Wells, C., Wingate, M., Zahorodny, W. and Yeargin, M. (2012). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States. *Surveillance Summaries* 1, 65(3); 1-23.
- Estrada, E. (1987). *La expresión plástica infantil y el arte contemporáneo*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.
- Farroni, T., Csibra, G., Simion, F., Johnson, M.H. (2002). Eye contact detection in human from birth. *PNAS*, 99, (14), p. 9902-9905.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-50.
- Lim, H. K., Slaughter, V. (2008). Brief Report: Human Figure Drawings by Children with Asperger's Syndrome. *Journal Autism Development Disorder*, 38, p. 988-994.
- Machón, A. (2009). *Los dibujos de los niños. Génesis y naturaleza de la representación gráfica. Un estudio evolutivo*. Madrid: Cátedra.
- Muñoz P., Muñoz I. (2001). *Intervención de la familia. Estudio de casos. En G. Pérez Serrano (coord.). Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Rivière, A. y Martos, J. (1997). *El tratamiento del autismo: Nuevas perspectivas*. Madrid: Inersso-APNA.
- Selfe, L. (2011). *Nadia Revisited: A longitudinal study of an autistic savant*. New York: Psychology Press.
- Wing, L. and Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9 (1), p. 11-29.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.



DISCAPACIDAD, EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Reflexiones necesarias

Disability, Special Education & Inclusive Education

CAROLINA LELIA SCHEWE

Universidad Nacional de Misiones, Argentina

KEY WORDS

*Disability
Special education
Inclusive education
Social Model of Disability
International Convention
on the Rights of Persons
with Disabilities*

ABSTRACT

The article describes contradictions y possibilities of the educative processes since the International convention on the rights of persons with disabilities. The analysis contemplates the institutions, the actors, the curriculum and the public policies, in this period of transition that proposes the Social Model of the disability. The approach, argues that disability should not be attributed to subjects, but to the barriers that are found in their development environments. School spaces must be transformed, socially and politically constructed - then - as inclusive spaces.

PALABRAS CLAVE

*Discapacidad
Educación Especial
Educación Inclusiva
Modelo Social de la
Discapacidad
Convención Internacional de
los derechos de las personas
con discapacidad*

RESUMEN

El artículo describe las contradicciones y posibilidades de los procesos educativos a partir de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. El análisis contempla las instituciones, los actores, el currículum y las políticas públicas, en este período de transición que propone el Modelo Social de la discapacidad. El enfoque, sostiene que la discapacidad no debe ser atribuida a los sujetos, sino a las barreras que se encuentran en sus entornos de desarrollo. Los espacios escolares deben transformarse, construirse social y políticamente - entonces- como espacios inclusivos.

Recibido: 27/01/2017
Aceptado: 10/03/2017

1. Modelo Social de la Discapacidad

La propuesta del **Modelo Social de la Discapacidad** implica que las barreras sociales con las que se enfrentan las personas con discapacidad para acceder a las mismas oportunidades que las demás, sean identificadas y atendidas en sus entornos de desarrollo. Algunos autores sitúan los comienzos del modelo a fines de la década de los años sesenta; Palacios (2008) afirma que

En las sociedades occidentales, durante la mayor parte del siglo veinte, la discapacidad venía siendo considerada como un cuerpo o una mente defectuosa, [...] implicaba una tragedia personal para las personas afectadas y un problema para el resto de la sociedad (Palacios, 2008, pp. 105).

A partir de los postulados del modelo, se han generado instrumentos normativos y leyes internacionales que regulan el derecho a la educación de las personas con discapacidad en aquellos espacios que ellos mismos y sus familias consideren adecuados. Uno de estos instrumentos, es la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, que asegura:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a: a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre (ONU, 2006, pp. 1)

Este posicionamiento implica un cambio general en los sistemas de educación, pero también, que las instituciones reorganicen los espacios, tiempos y agrupamientos, entendiendo que la(s) discapacidad(es) no deberían ser un motivo de exclusión. Además, quienes forman parte de los centros regulares, deben trabajar para garantizar el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes, porque es su responsabilidad, la enseñanza. A estos fines, la Convención sostiene

a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de

discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión (Ídem).

Históricamente, la Educación Especial se ha llevado a cabo en centros específicos, y ha estado destinada a cuestiones que no podían resolverse en los espacios de educación común o regular. La formación de especialistas en el campo, se ha dirigido a estrategias educativas para que las personas que se consideraban con “necesidades especiales” pudieran acceder al currículum.

La propuesta actual, apunta al desarrollo de espacios inclusivos de aprendizaje para todos los estudiantes, lo que implicaría la eliminación de las barreras -socialmente construidas- existentes en el ámbito de la educación. Estas barreras pueden presentarse con respecto al acceso, la permanencia o el egreso de estudiantes con discapacidad. Se consideran aquí, algunas de ellas:

- Los procesos burocráticos institucionales - como la presentación de certificados médicos de los estudiantes- son una práctica frecuente que afecta a quienes no cuentan con las características medibles por la medicina, solicitadas en las instituciones. Se destaca que dichas características no implican solamente que el estudiante se encuentre en óptimas condiciones de salud, sino que presente determinadas características estéticas, higiénicas, conductuales e inclusive, familiares.
- Otra cuestión, que se relaciona en gran medida con los estándares que se han mencionado en el párrafo anterior, es que en instituciones regulares se considera que los mejores lugares para la contención, atención y educación de las personas con discapacidad, son los espacios donde se encuentren con “especialistas”, porque conocen los apoyos específicos necesarios. Entonces, recomiendan a los padres, que -a la hora de la admisión- se acerquen a escuelas o centros de Educación Especial, sin contemplar la posibilidad de que esos centros funcionen como apoyos a la escolaridad en centros comunes.
- La falta de recursos y profesionales para implementar las medidas de apoyo necesarias, actúa como determinante en la mayoría de los

casos y se desconoce quienes serían los proveedores de los mismos. Esta es la barrera más importante, porque se consideran innecesarios los recursos cuando las personas con discapacidad no se encuentran formando parte de las instituciones; entonces, cuando desean inscribirse, el tiempo que implica que se consigan los recursos, es un tiempo valioso, que determina -en muchos casos, negativamente- la continuidad de los procesos.

- Los sistemas educativos en sentido estricto (Viñao, 2002). Si una persona con discapacidad no acredita los niveles educativos que cursa (o no obtiene una certificación válida) queda excluido del ciclo siguiente, en la mayoría de los casos.

El proceso de graduación del sistema educativo, de su configuración vertical en cursos o grados, por lo general anuales, constituye una modalidad más de la segmentación vertical del mismo. Una modalidad íntimamente ligada a la fragmentación del currículum en unidades didácticas independientes y a la génesis y difusión de la enseñanza simultánea a grupos pretendidamente homogéneos y de los exámenes de promoción de curso, es decir, a lo que en el ámbito de la educación primaria se conoce con el nombre de escuela graduada (Viñao, 2002, pp. 40).

Esto significa que si un estudiante queda excluido de los primeros años de la educación primaria, por ser derivado a un centro de atención que no tenga condiciones para certificar el nivel, tendrá luego serias dificultades para incorporarse luego a los niveles secundario y superior.

La educación inclusiva, es una respuesta a la historia excluyente y homogeneizante que atraviesa negativamente a todas aquellas personas que no responden a “la norma”. Algunos autores, desde una perspectiva crítica, analizan la dimensión ética de los nuevos postulados jurídicos referidos a las personas con discapacidad, y sostienen la complejidad de estos procesos, porque

Mientras la exclusión es parte y producto de una concepción universal y universalizante de la sociedad, la inclusión es parte de normas y políticas focalizadas, casuísticas, que sólo son paliativos, en el mejor de los casos, y no transformaciones de una relación injusta en una más justa (Pérez y Gallardo, 2016, pp. 36).

1.1. Educación Especial

Desde sus inicios, la Educación Especial estuvo dirigida a detectar y controlar la “anormalidad” a partir de dispositivos específicos. Slee (2011) plantea que la educación inclusiva requiere necesariamente la comprensión del fenómeno de la exclusión desde la perspectiva de quienes son “devaluados y

convertidos en marginales o excedentes por la cultura dominante” (Slee, 2011, pp. 161). Sostiene, además, que las administraciones educativas son cómplices de estas prácticas excluyentes y que han reducido la problemática a un conjunto de tecnicismos (adaptaciones curriculares, disposición de espacios físicos, provisiones de distintos tipos).

Los investigadores tradicionales de la educación especial han injertado la educación inclusiva en los títulos e insertado un capítulo sobre inclusión en los libros de texto prescritos para sus asignaturas de educación especial. Estos textos y asignaturas mantienen un enfoque categorial de lo que se llama, sin que reconozcan en absoluto la paradoja: 'educación especial e inclusiva'. El objeto de ese trabajo es hacer que los estudiantes entiendan las necesidades especiales de los niños familiarizándose con los diagnósticos y etiologías de sus defectos, trastornos, enfermedades y síndromes (Ibíd, pp. 103).

La educación inclusiva, se presenta actualmente como una alternativa ante estas contradicciones, permitiendo revisar las condiciones de los espacios educativos para que todas las personas encuentren oportunidades.

2. ¿Deconstruir la Educación Especial?

Ainscow (2001) identifica algunas experiencias que resultan interesantes a la hora de analizar el equilibrio entre los intentos de implementación de políticas públicas y la respuesta de las organizaciones y espacios educativos. Relata la estrategia del Ministerio de Educación de Laos, cuya propuesta para lograr la inclusión de todos los estudiantes, radica en perfeccionar la enseñanza y las técnicas de gestión para el desarrollo de actitudes de responsabilidad frente a los aprendizajes. Otras experiencias, en otros lugares del mundo, proponen que los estudiantes con discapacidad concurren a la escuela que su familia elija, incrementar la cantidad de recursos destinados a la educación, erradicar las prácticas discriminatorias en las admisiones. Todas las propuestas, están atravesadas por una preocupación: la eliminación de obstáculos para el aprendizaje. Como “ingredientes” para estos procesos, Ainscow sugiere:

- utilizar como puntos de partida las prácticas y conocimientos existentes
- considerar las diferencias como oportunidades, en vez de problemas
- examinar minuciosamente los obstáculos a la participación de los alumnos

- hacer uso eficaz de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje
- desarrollar un lenguaje común entre el profesorado, y
- crear en las escuelas unas condiciones que estimulen cierto grado de asunción de riesgos (Ainscow, 2001, pp. 295)

Como punto de partida, los conocimientos existentes de la Educación Especial, presentan actualmente algunos desarrollos que se han ido sistematizando como parte del trabajo de las escuelas y centros, sobre la articulación entre instituciones, en las comunidades. Las propuestas surgieron como alternativas para el dictado de clases, formas de diseñar asignaturas, actividades conjuntas. Como ejemplo, la experiencia de una escuela de Educación Especial de Argentina:

Se propone el abordaje de la historia, es a partir de aquí donde, consideramos, se vuelve importante el trabajo desde la memoria, en el caso particular de la escuela especial (...), recuperando y reconstruyendo la historia familiar, la historia del barrio y desde el barrio en el que se encuentra. Para ello reorganizamos la institución, dando lugar a la creación del Área Sociocomunitaria: las asignaturas de Ciencias Sociales y Naturales, abordadas desde el contexto inmediato (Schewe, 2011, pp. 136).

Estas nuevas formas, provenientes de la Educación Especial, impactan positivamente en el trabajo de las escuelas y centros regulares. Como evidencia de este trabajo, Padín (2013) realiza un recorrido estadístico sobre los datos del Ministerio de Educación de Argentina, demostrando que

Personas con discapacidad que antes no accedían al sistema educativo, hoy están comenzando a cursar o retomando sus estudios. Y muchos alumnos con discapacidad que sólo transitaban su escolaridad en una escuela especial, en la actualidad comparten las escuelas regulares con otros compañeros con y sin discapacidad, avanzando en los hechos con el principio de inclusión educativa (Padín, 2013, pp. 50).

Esto significa que los esfuerzos por lograr espacios que resulten inclusivos, están obteniendo los primeros resultados. La lucha de las personas con discapacidad, transforma la educación escolar, otorga un nuevo sentido a las prácticas institucionales,

(...) la escuela especial se constituye como un campo heterogéneo a través de la inclusión sucesiva de todas las segregaciones: los hijos de los inmigrantes, de delincuentes, de pobres, de obreros desocupados, de campesinos, los niños diferenciales primero, acompañados por nuevos síndromes del desarrollo burgués; finalmente los discapacitados, nueva categoría para designar un territorio problemático en inquietante expansión.

El surgimiento del proyecto integracionista y la articulación de la educación especial y la escuela común responden a esa necesidad de una profunda transformación de la escuela (De La Vega, 2010, pp. 214).

3. Espacios comunes de aprendizaje

De esta manera, se vuelven relevantes estas consideraciones, partiendo de la premisa de que las personas con discapacidad deben ejercer el derecho a la educación en las instituciones que elijan ellos y sus familias. La responsabilidad institucional radica en que esa educación debe contribuir a un proyecto de vida independiente para cada persona, a la formación de ciudadanos que participen en procesos de toma de decisiones y el diseño de políticas. Existe además, una responsabilidad social, que implica el recibimiento y la apertura para responder a ciertos cuestionamientos que aparecen a la hora de compartir espacios:

1. ¿Podrá aprender? Todas las personas pueden aprender. Algunas necesitan estrategias y apoyos particulares, pero no debe cuestionarse su propia capacidad (o discapacidad) sino la forma en que ese conocimiento se pone en juego. En ocasiones se ha dado por supuesto que las personas que presentan discapacidades con compromisos cognitivos, están imposibilitadas para llevar a cabo determinadas tareas. Se ha demostrado que ninguna discapacidad determina las posibilidades de desarrollo; esto significa que es un error muy grave considerar a priori que es mejor enseñar actividades manuales que enseñar a leer, o prever actividades de "contención" en lugar de enseñar matemáticas. Con las estrategias y apoyos correspondientes, todas las personas, independientemente de su discapacidad, pueden aprender.
2. ¿Necesitará atención médica permanente? Las discapacidades no son enfermedades. Solo algunas personas necesitan atención médica.
3. ¿Cómo evaluar a las personas con discapacidad? En primer lugar, no se evalúa a las personas. En todo caso, se evalúan procesos que implican una serie de consideraciones -como, por ejemplo- las estrategias que se han puesto en juego, los apoyos que fueron necesarios y sobre todas las cosas, si han significado un aporte para el aprendizaje de las personas. Como se ha dicho en apartados anteriores, esto implica una mirada sobre la evaluación y los dispositivos que se utilizan, es un error que los procesos de evaluación consistan en juzgar a las personas.

4. La presencia de personas con discapacidad ¿afecta los procesos de aprendizaje de los compañeros de curso? Sí. Los compañeros de curso aprenden una serie de cuestiones que no están previstas en el currículum regular. Por ejemplo, si tienen un compañero o compañera sordo/a, aprenden la Lengua de Señas, que es un conocimiento sumamente valioso para sus vidas. De ninguna manera la presencia de personas con discapacidad afecta de manera negativa los procesos educativos, si los responsables de las clases entienden al aula como un espacio de participación y solidaridad, en el que se reconoce y respeta las diferencias.

El discurso de la educación inclusiva

otorga elementos para cartografiar la identidad y naturaleza científica de este modelo, con el propósito de reformular su campo conceptual, ideológico, político, ético y pedagógico. Abre además, la posibilidad de enriquecer y modernizar las bases teóricas e investigativas vinculadas a la Educación Especial, por tanto, es una reformulación de la sociedad, de la política y de la educación en general. La educación inclusiva debe ser concebida como la construcción de un proyecto político, histórico y ético más amplio (Ocampo, 2016, pp. 22).

Como proyecto, permite volver a pensar las prácticas y rediseñar espacios: desde las posibilidades inmediatas de relación entre las personas, hasta perspectivas acerca de la ciencia y la sociedad.

Consideraciones finales

Los educadores, necesariamente se enfrentan a la pregunta ¿qué estamos enseñando? en cada una de sus acciones cotidianas. Es imposible que los estudiantes aprendan valores solidarios e inclusivos si forman parte de instituciones que intentan solapar (o eliminar) las diferencias y fomentar la competencia individualista o meritocrática.

El Modelo Social de la Discapacidad permite revisar estos valores, desentrañar prejuicios y construir espacios que generen alternativas. Los imperativos de calidad educativa y excelencia académica deberían incluir perspectivas sobre participación de todos y el trabajo colectivo. Es decir que, las instituciones educativas de calidad, deberían ser aquellas en las que los estudiantes aprendan colectivamente, tomando decisiones sobre sus procesos, no aquellas donde obtengan las mejores calificaciones.

Briscioli (2016) aporta a la discusión que:

debe destacarse una cuestión ineludible: el derecho a la educación implica que los adolescentes y jóvenes estén en la escuela, que se les ofrezcan saberes relevantes y se pongan en juego estrategias para que puedan aprenderlos (Briscioli, 2016, pp. 151).

Entonces, deconstruir lo hecho hasta aquí, significa apostar a la construcción de espacios entre instituciones a partir de la sistematización de experiencias que estén generando que las personas con discapacidad puedan atravesar los espacios escolares regulares, obteniendo no solamente las acreditaciones correspondientes, sino aprendizajes de calidad y experiencias valiosas para su vida.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Briscoli, B. (2016). *La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares*. *Revista Perfiles Educativos*. N° 154. Abril de 2016. México.
- De la Vega, E. (2010) *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ocampo, A. (2016). *Aproximaciones y descripciones generales sobre la descripción del objeto de la Educación Inclusiva*. Santiago de Chile: CELEI.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (13 de diciembre de 2006). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- Padín, G. (2013). *La educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva*. *Revista de educación inclusiva*. N° 2. Agosto 2013. Chile.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad*. Madrid: CERMI.
- Pérez, A. y Gallardo, H. (2016). *Derechos y (dis)capacidad*. *Revista Pasajes*. N° 2. Junio 2016. México.
- Schewe, C. (2011). *La educación especial desde una perspectiva sociocomunitaria*. *Revista RUEDES*. N° 2. Abril 2011. Argentina.
- Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.



LA EDUCACIÓN EN VALORES COMO ESTRATEGIA INCLUSIVA

Delimitación conceptual de valor y paradigmas

Values in Education as an Inclusive Strategy: Conceptual Definition of Value and Paradigms

LUIS DEL ESPINO DÍAZ¹, FERNANDO GARCÍA-CANO LIZCANO²

¹ Universidad de Córdoba, Córdoba, España

² Escuela de Arte Pedro Almodovar, Ciudad Real, España

KEY WORDS

*Inclusive Education
Intercultural Education
Diversity Counselling
Education in Values
Culture of Peace*

ABSTRACT

This paper proposes the learning values to contribute to the resolution of social conflicts and improve the construction of inclusive spaces in schools that reduce the differences that may exist regarding the acquisition of securities by sociocultural reasons mainly. The construct of value and education in values are analyzed to deepen the different paradigms that underpin this type of learning so as to provide greater knowledge in planning the teaching of attitudes and values in centers with an inclusive educational approach because it's necessary to achieve a holistic education in a culture of peace.

PALABRAS CLAVE

*Educación inclusiva
Educación intercultural
Atención a la diversidad
Educación en valores
Cultura de paz*

RESUMEN

Este artículo propone el aprendizaje de valores para contribuir a la resolución de conflictos sociales y la construcción de espacios inclusivos en el ámbito escolar que disminuyan las diferencias que puedan existir por razones socioculturales fundamentalmente. Se analiza el constructo de valor y de la educación en valores para profundizar en los distintos paradigmas que vertebran este tipo de aprendizaje de cara a la planificación de la enseñanza de actitudes y valores en centros educativos de enfoque inclusivo dada la necesidad de abordar una educación holística dentro de una cultura de paz.

Recibido: 27/09/2016

Aceptado: 29/10/2016

Introducción

La sociedad europea es una sociedad multicultural y la educación intercultural es tanto una necesidad como un deber (Del Espino-Díaz, 2016a; González, Álvarez, Fernández, 2015). Este fenómeno ha suscitado la necesidad de adoptar nuevas medidas educativas (Álvarez, Buenestado, 2015) creando espacios inclusivos y de atención a la diversidad. Para ello, se hace necesaria la investigación en educación intercultural, de cara a desarrollar una serie de capacidades con las que el alumnado participe y se integre en su medio sociocultural, favoreciendo así la igualdad de oportunidades (Waitoller y Artilles, 2013).

A lo largo del presente artículo pretendemos abarcar los aspectos de la educación moral que consideramos prioritarios. Cuestionar la educación en valores es tanto como cuestionar la educación misma, puesto que con el proceso educativo se pretende que los educandos logren adquirir determinados valores. Así, la calidad de la educación queda determinada por la dignidad, profundidad y extensión de los valores que hayamos sido capaces de suscitar y actualizar (Díaz y Rodríguez, 2008). El desafío ante el que nos encontramos es construir el mapa de valores, de virtudes humanas, que hagan del individuo un ser realizado y, a su vez, colaborador del entorno social.

Delimitación conceptual de valor

Para adentrarnos en el tema se hace necesario realizar una delimitación del término que nos ocupa. Una consecuencia derivada de la extensa bibliografía en la materia es la amplia gama de definiciones del término valor. El concepto valor ha sido centro de interés de no pocos autores, que han dado lugar a una importante variedad de definiciones. Dentro de esa diversidad conceptual se suele definir el valor como una creencia acerca del tipo de comportamientos o condiciones preferidas, en comparación con otras (Rokeach, 1973). Una creencia que además lleva aparejada una acción que es la preferida, la adecuada o la deseable (Allport, 1961; Etkin, 1994; Hofstede, 1984; Kluckhohn, 1951; Martínez, 1998; Rokeach, 1973).

Para Schwartz (1992), quien ha dedicado gran parte de su investigación a la conceptualización psicológica de los valores humanos, éstos son entidades cognitivas, creencias o conceptos, referidos a ciertos objetos, que sirven de criterio en la selección y evaluación de las conductas. Este autor subraya la relación entre los valores y la motivación que da origen a los mismos, que normalmente se expresa en la actuación de la persona.

Unos autores defienden los valores como cogniciones de lo deseable, tal es el caso de Rokeach (1973); mientras que otros postulan que la

naturaleza de los valores versa sobre las motivaciones asociadas a lo deseado (Schwartz, 2005). Sobre esta cuestión, Domínguez (2001) destaca la dificultad de diferenciar en la práctica lo deseado de lo deseable. Precisamente por ello, otros autores optan por incluir en la definición de los valores ambos elementos (Hofstede, 1984).

Por tanto, los valores suponen una guía para la vida. Para Ortega y Gasset (1973) forman el conjunto de creencias básicas, el armazón que da sentido y coherencia a nuestra conducta; guían la conducta humana hacia aquello considerado deseable, lo preferible, lo mejor, lo bueno. En definitiva, detrás de cada decisión, de cada conducta, apoyándola y orientándola, se halla presente en el interior de cada ser humano la convicción de que algo importa o no importa, vale o no vale. A esta realidad interior, previa a cada acto cotidiano, insignificante o meritorio, la llamamos actitud, creencia, valor (Tierno, 1996). El valor, por tanto, es la convicción razonada y firme de que algo es bueno o malo y de que nos conviene más o menos y, como ya se ha mencionado, estas creencias se organizan en nuestro psiquismo en forma de escalas de preferencia. Esta escala de valores marca la acción humana, define la personalidad y refleja el tono moral, cultural, afectivo y social del individuo.

Para que un valor se convierta en pauta o guía de vida debe ser interiorizado. Las sociedades no sólo aprenden técnicamente sino, además, moralmente (Cortina, 1996) y ello hace necesaria una educación en valores (Tourrián, 2006). Todo ser humano debe desarrollar su propia personalidad, sus capacidades, pero de forma especial, debe decidir cómo quiere ser y cómo quiere vivir (Ruiz Corbella, 2003). Estas decisiones vitales están subordinadas a la concepción que se tenga sobre el sentido de la vida, el hombre y su relación con los demás. Los modelos pedagógicos contribuyen a desarrollar moralmente a las personas para que puedan ir construyendo su proyecto de vida, con la meta de alcanzar la propia felicidad, de manera no egoísta (Díaz y Rodríguez, 2008).

Desde un punto de vista socio-educativo los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social.

En cualquier caso, el valor no es algo innato, sino que depende de la voluntad humana, sin olvidar el componente educativo, pues la moral no parte de un sujeto ya bien dispuesto: se requiere de una educación moral para llegar a su conocimiento pleno. Si el bien aparece siempre como una cierta excelencia y ésta se muestra a modo de luz, lo realiza en un marco interpersonal donde la comunicabilidad del bien explica su carácter perfectivo y el apoyo en otra persona es esencial

para su conocimiento (Melina y Pérez-Soba, 2002). Por eso la educación moral debe responder a los desafíos actuales y no basarse en la adquisición de ciertas habilidades para aplicar determinadas normas, según un planteamiento casuístico.

La construcción de relaciones interpersonales es un apoyo que permite encontrar autoridades morales cualificadas (Giussani, 2006), que no sólo sepan la teoría de las virtudes, sino que además las vivan y sean modelos de referencia para el educando. Esta idea se anticipa en la filosofía medieval. Así, Tomás de Aquino introduce una primera característica de lo que él denomina predicación desde una perspectiva moral. Para el Aquinate, la predicación debe ir acompañada del testimonio del predicador, particularmente de la vida virtuosa y, consecuentemente, la credibilidad de la predicación depende en gran medida de la autoridad moral de quien la ejerce (Iceta, 2004).

Igualmente, se hace necesario distinguir entre una moral teleológica, que juzga en función de un cálculo racional anterior al juicio de la conciencia y que considera que una acción es buena, moral o valiosa si de su realización se extraen más consecuencias positivas que negativas; y una moral o ética deontológica, que considera las acciones como intrínsecamente buenas o malas, independientemente de sus resultados (Prieto, 2008). En este sentido, la acción es buena siempre que contribuya a nuestro proceso de personalización, ya que la persona se realiza a sí misma en la libertad de sus actos (Melina, Noriega y Pérez-Soba, 2007).

Los diversos paradigmas de la educación en valores

En el ámbito de la educación moral abundan la diversidad de enfoques y planteamientos. De la mano de Puig (1995, 2012) vamos a presentar, muy sintéticamente, los modelos más representativos de la educación moral, que no son otro que los siguientes: la moral como socialización, como clarificación de valores, como desarrollo, como formación de hábitos virtuosos y, finalmente, como construcción de la personalidad moral.

Estos modelos, a su vez, exigen explicar previamente cómo se agrupan dentro de dos grandes posturas, que fundamentan la mayoría de las propuestas de educación moral: se trata del planteamiento heterónimo y del autónomo.

Para Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) la moral heterónoma acoge, por ejemplo, todas aquellas propuestas que entienden la moral como un medio de adaptación del individuo a la sociedad. Dicho de otro modo, entienden esta formación como una adaptación conductual a las reglas de la sociedad. Una de las bases en la que se asienta esta postura es el relativismo moral (García-Cano, 2004), representado por Durkheim, Freud, Skinner y Darwin.

La moral autónoma, según estos autores, incluye todos aquellos modelos que consideran la moralidad como un desarrollo permanente en el que se va construyendo un pensamiento moral autónomo. A diferencia de la moral heterónoma, donde la búsqueda de recompensas y la evitación del castigo es lo que guía la conducta, en la moral autónoma lo que orienta la conducta es la búsqueda de la realización personal. Otro aspecto de la moral autónoma es el hecho de considerar que los principios morales son comunes entre todas las culturas, postura defendida por Piaget (1974) y Kohlberg (1992), aunque esto no impida que en cada una de ellas se concrete de forma diferente. Como afirma el profesor Juan Luis Lorda (2005), la moral depende de la percepción de la realidad. Y esto viene condicionado, en gran parte, por las tradiciones culturales. Cada uno ve con sus ojos, pero juzga la realidad también con las categorías que le han enseñado.

Por otro lado, no podemos olvidar las principales corrientes éticas que fundamentan la moral. Nos referimos, en concreto, a la concepción teleológica con Aristóteles como su más insigne representante, a la deontológica con Kant, y a la dialógica discursiva con Habermas y Apel (citado en Ruiz, 2003). La moral teleológica se basa en las consecuencias de la acción y, por tanto, no se podrá hablar en el campo de las virtudes morales de actos que sean lícitos o ilícitos en sí mismos. Todo dependerá de las consecuencias intentadas, queridas por el sujeto agente, lo que negará la existencia de absolutos morales y de actos intrínsecamente malos. La moral teleologista olvida que no todos los resultados de la acción humana son previsibles. No podemos perder de vista que lo más relevante de la acción moral es que nos realiza como personas. No cualquier tipo de acción es personalizadora. Existen modos de actuar que pueden ser perjudiciales en el proceso de crecimiento personal. Serían materiales absolutamente nocivos para la construcción del edificio de nuestra propia vida (Prieto, 2008). Por el contrario, todas nuestras acciones tienen un sentido. Para la persona, el verdadero motor de su acción es el significado que quiere expresar con ella.

Una vez presentadas las posturas heterónomas y autónomas sobre la moral, abordamos la mencionada clasificación de Puig (1995, 2012) sobre los paradigmas en educación moral.

La educación moral como socialización

Los autores que defienden este modelo entienden que la educación moral debe insertar a los sujetos en la colectividad a la que pertenecen. Conciben la formación moral como un proceso mediante el cual los sujetos reciben de la sociedad el sistema vigente

de valoraciones y normas, que se les imponen con una fuerza ajena a su conciencia y a su voluntad.

Desde esta perspectiva las normas morales se definen como una obra colectiva que recibimos y adoptamos en mayor o menor medida, y que no contribuimos a elaborar. Por lo tanto, la responsabilidad del sujeto que se está formando queda muy limitada; no tiene más tarea que hacer suyas las influencias que desde el exterior se le imponen, sin que su conciencia y su voluntad tengan papel alguno en la aceptación, rechazo o modificación de las prescripciones morales que recibe (Puig, 1996).

Para Durkheim, representante de este modelo, la moralidad descansa sobre tres pilares, objetivos de la acción educativa (Ruiz, 2003):

- Espíritu de disciplina. El primer elemento de la educación moral porque es el que hace posible la regularidad en las acciones morales y el respeto a la autoridad. Las normas morales extraen esta autoridad de su carácter social.
- Adhesión al grupo social. Desde el más cercano, la familia y terminando por la sociedad política, como realización progresiva de un ideal de humanidad.
- Autonomía de la voluntad. La razón del hombre no se da a sí misma la norma, sino que ésta viene impuesta por la sociedad. Autonomía significa conocimiento científico de esas normas en el sentido de comprender y conocer por qué nos obligan de hecho, por qué son necesarias...

La educación moral como clarificación de valores

La educación moral como clarificación de valores parte del supuesto de que los valores son una realidad del todo personal y que, por tanto, no se trata de enseñar un determinado sistema de valores, sino de facilitar procesos personales de valoración. Cada individuo debe discernir los valores que quiere hacer suyos mediante un proceso eminentemente individual.

Según Rath (citado por Aguilera, 2000), se trata más bien de un proceso por el que se ayuda a una persona a descubrir/decidir los valores interiorizados, o bien a elegir unos determinados. Lo importante es el proceso no el contenido. El proceso de valoración, para que llegue a ser realmente asumido, implica siete exigencias que conllevan pensamiento, afectividad y acción:

- Elegir libremente
- Elegir teniendo varias alternativas
- Elegir después de considerar las consecuencias
- Estimar o apreciar la elección
- Estimar la elección, deseando afirmarla públicamente

- Actuar según la elección
- Aplicarla repetidamente como un criterio o patrón de nuestra vida

Pedagógicamente, como indica Puig (2012), este modelo tiende a limitar el papel de la educación moral. En realidad no hay nada que enseñar, salvo la habilidad y la claridad para decidir en cada situación lo más conveniente. Dado que la decisión es individual y los motivos no siempre fáciles de explicitar y compartir, la tarea de educar moralmente queda limitada a un proceso de esclarecimiento personal. La principal crítica que se ha hecho a la clarificación de valores es su relativismo moral: lo que sea mejor depende de cada cual.

La educación moral como desarrollo

Dada la repercusión y consenso de este modelo en la comunidad científica se tratará con mayor detenimiento que los otros paradigmas, incluyendo además las críticas que desde distintas posiciones se han vertido sobre él. La educación moral como desarrollo es una propuesta de educación moral cognitiva y evolutiva, basada en el desarrollo del juicio moral. El modelo cognitivo-evolutivo de Kohlberg (1992) es el que más difusión ha encontrado (véanse revisiones en Elorrieta-Grimalt, 2012; Linde, 2010). Se habla de educación moral cognitiva en tanto que el desarrollo moral tiene sus bases en la puesta en marcha del razonamiento de la persona acerca de cuestiones y decisiones sobre situaciones de relación interpersonal. Y a su vez se trata de una teoría evolutiva, porque se propone una secuencia de desarrollo moral a través de tres niveles: preconvencional, convencional y postconvencional, que se suceden progresivamente desde un razonamiento menos equilibrado y maduro, hasta uno más avanzado y, a su vez, cada nivel se subdivide en estadios o etapas morales.

Las teorías cognitivo-evolutivas, cuyos estudios se basan fundamentalmente en entrevistas personales de tipo clínico, surgen de los trabajos de Piaget y Kohlberg. La característica más destacada de este enfoque es el uso del concepto de estadio, lo que significa que el desarrollo de las actitudes morales supone una reorganización secuencial relacionada con la edad. Respecto al concepto de estadio, Puig (2012) destaca que tanto Piaget como Kohlberg parten de tres principios:

- En primer lugar, consideran la educación moral como un proceso de desarrollo que se basa en la estimulación del pensamiento sobre cuestiones morales, y cuya finalidad es facilitar la evolución de la persona a través de distintas etapas.
- Defienden el paso por distintas fases del desarrollo moral de la persona.

- Los estadios o fases superiores, desde el punto de vista moral, son mejores y más deseables que los anteriores.

Por otro lado, más que presuponer la influencia previa del medio social, sostiene que los individuos desarrollan sistemas conceptuales que les permiten comprenderlo y transformarlo. Esta construcción de las nociones sociales no se realiza en el aislamiento, sino a través de las interacciones con el medio, sobre cuya base el niño va desarrollando sus propias creencias (Saldaña, 1997).

González y Padilla (1990) destacan los aspectos más importantes de las teorías cognitivo-evolutivas:

- El desarrollo moral tiene un componente básico-estructural o de juicio moral, con una motivación basada en la aceptación, la competencia, el amor propio o la realización personal, más que en satisfacer unas necesidades biológicas o en reducir la ansiedad o el miedo.
- Es universal desde el punto de vista cultural, porque todas las culturas tienen unas fuentes comunes de integración social, adopción o roles y conflicto social que exigen una integración moral.
- Las normas y los principios morales básicos nacen de las experiencias de interacción social, más que de la interiorización de reglas, que existen como construcciones externas; lo que caracteriza a cada estadio no es la interiorización de tal o cual regla ya elaborada externamente al niño, sino un cierto nivel estructural de razonamiento moral surgido en el sistema cognitivo del niño y fruto de su interacción con los demás.

Más que experiencias específicas con padres, de disciplina, castigo y recompensa, las influencias del medio sobre el desarrollo moral están definidas por la calidad de estímulos cognitivos y sociales.

Con este enfoque cognitivo-evolutivo, Piaget (1974) y Kohlberg (1992) realizan un intento de determinar los estadios de juicio moral que recorre una persona a través de su desarrollo de razonamiento moral. Para ello, se basan en estudios de estadística evolutiva con el fin de analizar cómo se razona en las distintas fases de la evolución moral. Finalmente establecieron seis estadios del desarrollo moral.

Como consecuencia de la labor llevada a cabo por Piaget, surge la teoría sobre el juicio moral tras encontrar vinculación entre el juicio moral y el desarrollo cognitivo. Para Piaget (1974) una persona no puede emitir un juicio de valor si previamente no ha logrado el debido nivel de desarrollo de la estructura cognitiva. Al igual que hiciera en la evaluación del desarrollo cognitivo, Piaget diseñó situaciones en las que planteaba al sujeto problemas de naturaleza moral. Con estas tareas, fue delimitando la evolución de este campo.

Este análisis permitió a Piaget encontrar dos procesos evolutivos distintos y complementarios. Se trata de una secuencia que va de la heteronomía hacia la autonomía moral (Sastre y Moreno, 2000), separadas por una fase de transición o intermedia.

En opinión de Piaget, la educación moral tiene como objetivo prioritario construir personalidades autónomas. Es por ello que la intervención educativa debe centrarse en el paso de la moral heterónoma a la moral autónoma. Para conseguirlo se deben proporcionar experiencias que favorezcan el abandono de la moral autoritaria y que, por el contrario, inviten a valorar y adoptar la moral del respeto mutuo y la autonomía (Piaget, Petersen, Wodehouse y Santullano, 1967, citado en Puig, 1995).

La teoría de Piaget, pese a servir de base para el desarrollo de otros modelos, ha sido objeto de críticas (Del Espino-Díaz, 2016b). Estas se concentran en tres aspectos:

- Los métodos empleados en su investigación. Por un lado, Piaget se inspiró en gran medida en la observación de sus propios hijos. A esto hay que añadir que el resto de sus muestras procedían de una posición socioeconómica elevada, por lo que los sujetos estudiados son considerados como no representativos de la población general.
- El escollo de las operaciones formales. La teoría de Piaget defiende que el paso desde las operaciones formales al siguiente estadio es automático a medida que la madurez va evolucionando. Este hecho ha sido puesto en duda por autores que defienden la influencia de factores ambientales en las operaciones formales.
- El subestimar las habilidades de los niños. Esta crítica ha sido puesta de manifiesto por autores que sugieren que existen habilidades que ya han sido adquiridas antes de que Piaget las planteara.

Los trabajos de Piaget fueron desarrollados posteriormente por Lawrence Kohlberg (1992), quien adoptó la concepción de su predecesor sobre el desarrollo moral. También Kohlberg asume el postulado de Piaget sobre las fases del desarrollo moral concerniente al proceso que va desde la heteronomía a la autonomía.

Una de sus aportaciones más importantes sostiene que el razonamiento moral evoluciona paralelamente al desarrollo cognitivo y con la capacidad de adoptar perspectivas sociales. Es decir, avanzar en el razonamiento moral supone haber avanzado en el desarrollo cognitivo, aunque un elevado nivel cognitivo no implica automáticamente el logro de un alto nivel de moralidad (Saldaña, 1997).

Para Kohlberg la finalidad básica de la educación moral consiste en facilitar al alumnado las condiciones que estimulen el desarrollo del juicio

moral, que entiende como progresión continua de las formas de razonamiento moral; progresión de carácter universal y no condicionada por los valores concretos de las distintas culturas (Puig, 1995).

Kohlberg (1992) apoyó su concepción sobre el desarrollo del juicio moral en la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget (1974) proponiendo una teoría con estadios análogos para el desarrollo moral. De esta manera, apoyándose en la teoría piagetiana, establece tres niveles con dos estadios de desarrollo en cada uno de ellos. Estos son los siguientes:

- Nivel I preconvencional: estadio 1, de moral heterónoma y, estadio 2, de individualismo, propósito instrumental e intercambio.
- Nivel II convencional: estadio 3 de relaciones, expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal y, estadio 4, denominado como sistema social y conciencia.
- Nivel III post-convencional: estadio 5, contrato o utilidad social y derechos individuales y, estadio 6, principios éticos universales.

La perspectiva social del nivel preconvencional, en la que se incluyen los dos primeros estadios, es la de un individuo en relación a otros individuos, que se orienta en función de las consecuencias inmediatas de sus actos (evitación de los castigos o defensa de sus intereses concretos). Las reglas y expectativas sociales son todavía externas al yo.

La perspectiva social del nivel convencional, en la que se incluyen los estadios tres y cuatro, es la de un miembro de la sociedad que se orienta en función de las expectativas de los demás o del mantenimiento del sistema social como un todo.

La perspectiva social del nivel post-convencional, en la que se incluye el estadio quinto, está orientada al desarrollo de principios morales autónomos que permitan alcanzar una sociedad ideal.

A través de diversos estudios longitudinales y numerosas comparaciones transculturales se ha obtenido un sólido respaldo empírico en torno a la secuencia evolutiva postulada por Kohlberg, aunque su descripción y medida ha sufrido algunas modificaciones desde el comienzo de su estudio.

En cuanto a las críticas que sobre este paradigma se han vertido (García-Cano, 2008), giran en torno a tres ejes:

- El hecho de centrarse en el desarrollo cognitivo dejando a un lado la importancia de las acciones morales. No hay relación necesaria entre el razonamiento y la conducta.
- Desde los partidarios de una educación moral basada en la adquisición de hábitos virtuosos y formación del carácter se argumenta que una educación moral basada en el desarrollo cognitivo-evolutivo conduce

a un relativismo ético. El problema es que una teoría moral que carece de capacidad para distinguir entre un comportamiento bueno y uno malo es de escasa utilidad.

- Algunas críticas se han centrado en la pretensión de que los estadios de razonamiento moral son universales, es decir, aplicables a todos los seres humanos de todas las culturas. Se cuestiona la posibilidad de encontrar un criterio moral racional que sea universal, y no histórico o cultural. Hoy la ética se debate entre quienes piensan que ese criterio es posible y quienes lo niegan.

La educación moral como formación de hábitos virtuosos

Para introducir este modelo teórico, conviene atender al carácter fenomenológico de la tipología de moral que, ya desde la antigüedad clásica, queda establecida. La educación moral como formación de hábitos virtuosos, por tanto, incluye un conjunto de propuestas de educación moral de larga tradición sustentada bajo la influencia aristotélica e impulsada por factores sociales, culturales y filosóficos de muy distinta índole. La tipología moral clásica destaca cuatro tipos de personas, a saber: la continente, la virtuosa, la incontinente y la intemperante. El profesor Noriega (2006) describe cada tipo como sigue:

- El continente es la persona que en su propia razón y voluntad valora positivamente y acepta el ideal de vida buena en el que ha sido educado pero, por otro lado, experimenta en el afecto y en el cuerpo la atracción de los pequeños placeres que los valores sensuales y afectivos le ofrecen. El motivo para obrar o no, no será el del ideal de vida, sino la norma moral. Ahora bien, si no existieran estos condicionamientos, seguiría con toda seguridad lo que le atrae. En el momento en el que hay una norma que lo prohíbe, actúa con firmeza y estabilidad, reprimiendo el afecto.
- El virtuoso también ha sido educado dentro de una tradición y valora positivamente lo que le ha sido transmitido, acepta el ideal de vida buena. Por ello, el virtuoso podrá actuar con firmeza y estabilidad, pero encontrará en lo que hace un gozo verdadero.
- El incontinente, a su vez, ha sido también educado dentro de una tradición en la que ha podido captar el sentido de un ideal que aprecia y acepta. A diferencia del continente, no tiene una voluntad firme y estable, es débil y, ante una atracción de los valores sensuales y afectivos, elige seguirlos a causa del placer que ofrecen y hace traición a su ideal de vida. Tras el obrar contrario a la

norma, se recrimina haber actuado así, porque siente que ha traicionado algo que considera precioso.

- El intemperante, al contrario, no ha sido educado en el contexto de una tradición en la que pueda haber captado el sentido de un ideal de vida buena digno de ser vivido. La motivación de su acción: la satisfacción. Y la buscará con firmeza y estabilidad, experimentando una gran insatisfacción en lo profundo, por lo que se verá obligado a multiplicar las ocasiones de placer.

En la tradición agustiniana, las virtudes eran consideradas como aquello que da orden a *la caritas* y la proyección hacia la misma. En otras palabras, es propiamente el amor el que ordena el carácter y así se expande en las diversas virtudes, cada una de las cuales constituye una subespecie del amor.

Ya en el siglo XIII, en el momento de la aparición de las universidades, se descubre el concepto de virtud aristotélica por la traducción de la *Ética* a Nicómaco, aportando a las discusiones escolásticas la gran novedad de su perspectiva en su doble aspecto de la racionalidad práctica y el valor insustituible de los afectos para la generación de las virtudes. Con ello y teniendo en cuenta la tradición tomista, las virtudes, entonces, tienen un valor propio que no difumina la caridad. Por tanto, no se trata de la virtud de la caridad aplicada a ámbitos concretos como parecía conducir la impronta agustiniana, sino que las virtudes gozan de propia autonomía (Pérez-Soba, 2006).

Para la reflexión moderna y contemporánea, la virtud es un rasgo del carácter gracias al cual la voluntad se inclina a obedecer la norma moral (MacIntyre, 1988). Por tanto, las virtudes tienen una dimensión intencional intrínseca que deriva del amor recibido y que dirigen la persona hacia diferentes modos de comunión, en los que encontrar el verdadero bien común (Nussbaum, 1995, citado en Noriega, 2006). En este sentido, la educación moral como adquisición de hábitos virtuosos deberá tener en cuenta no sólo el conocimiento del contenido moral (conocimiento intelectual) sino también adquirir las disposiciones necesarias para lograr el comportamiento moral. En consecuencia, la interacción entre educador y educando tendrá que fomentar la puesta en práctica de aquellas acciones que vayan en consonancia con las disposiciones que se pretendan alcanzar. En opinión de Ruiz (2003) este modelo presenta diferentes interpretaciones y concreciones, aunque todos ellos parten del presupuesto de que la moralidad no reside únicamente en el aspecto cognitivo, como se defendía desde posiciones kohlbergianas. Es decir, para considerar una acción moral se debe tener en cuenta no sólo el conocimiento del bien, sino también la plasmación en conductas concretas.

Para Puig (2012), sin la formación de hábitos y sin la configuración del carácter no hay personalidad moral, pero tampoco la habrá si dichos hábitos no son virtuosos, es decir, si no apuntan en dirección al bien y a la felicidad para la que cada hombre está dispuesto y que cada colectividad necesita para reproducir sus tradiciones. Se trata pues, de un paradigma crítico con los modelos basados en el desarrollo cognitivo y en la clarificación, debido a que desde esas posiciones no se pretende transmitir valores morales en sí mismos, ni convertirlos en hábitos de conductas que conformen el carácter. Por el contrario, los detractores de la educación moral como formación de hábitos virtuosos argumentan que los contenidos son difíciles de fijar cuando nos encontramos en sociedades plurales, en las que conviven proyectos de vida distintos (García-Cano, 2004).

La educación moral como construcción de la personalidad moral

En los puntos anteriores se han ido presentando las distintas concepciones de educación moral. Unos han entendido este tipo de educación como un proceso de socialización adaptándose a las normas del momento; otros han considerado que se trata de llevar a cabo una clarificación para que cada individuo se guíe según prefiera; otros han seguido criterios de desarrollo cognitivo-evolutivos que a su vez determinan el desarrollo de juicio moral; y, por último, se ha desarrollado un modelo de educación moral basado en la formación de hábitos virtuosos con la consecuente formación del carácter.

En este punto se tratará otra propuesta de la educación moral como es la construcción de la personalidad moral. Este modelo intenta ser una alternativa al modelo cognitivo-evolutivo. Pretende superar la teoría de Kohlberg a partir de ella misma. Parte, por tanto, de la idea de que toda conducta moral puede estar basada en la construcción racional y autónoma de principios y normas universales. Para lograr la construcción de la personalidad moral deberá atenderse a lo siguiente (Puig, 2012):

- La adaptación a la sociedad y a sí mismo. Adaptándose al entorno social por un conocimiento y valoración de criterios que le ayudarán a conocer mejor esa realidad en la que vive.
- La transmisión de los contenidos culturales y axiológicos considerados como fundamentales en la construcción de los valores morales universales y que son intemporales.

- La adquisición de aquellos procedimientos que faciliten la capacidad de juicio, comprensión, autorregulación, de diálogo.

Se trata de un proceso dirigido hacia la elaboración de la propia biografía en tanto que cristalización dinámica de valores, y de espacio de diferenciación y creatividad moral.

Conclusión

La relevancia de lo expuesto a lo largo del artículo no solo es de índole teórica, sino que sienta las bases para su transferencia a una dimensión práctica que pueda dar paso a la planificación de programas de educación en valores, con el claro objetivo de promover espacios inclusivos. Abordar los diferentes paradigmas de la educación cívica-moral nos ha permitido no sólo reflexionar acerca de los fundamentos teóricos sobre el aprendizaje de la misma, sino también ha puesto de relieve las dificultades epistemológicas que conlleva su

aplicación, si se pretende llevar a cabo desde enfoques comprensivos que apuestan por la igualdad de oportunidades.

En todo caso, comprobamos -desde nuestra experiencia docente y vital- que la educación moral exige conjuntar a los diferentes agentes de la misma. Sigue siendo muy usual pensar, equivocadamente, que la formación moral se reduce exclusivamente a determinados contenidos curriculares de una asignatura de Ética. En cambio, para llegar a formar una conciencia moral personal rectamente es preciso no sólo el esfuerzo del individuo, sino también del entorno familiar, de las comunidades religiosas, de las asociaciones culturales, políticas y Ongs, de los centros docentes y de la cultura mediática. Articular la conjunción de todos estos actores es importante y, tal vez, daría pie para plantear una nueva investigación en el futuro.

Referencias

- Aguilera, B. et al. (2000). *Educación para la Paz: Una Propuesta Posible* (3ª ed.). Madrid: Los libros de la catarata.
- Allport, G. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Álvarez-Castillo, J.L. y Buenestado-Fernández, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 26 Núm. 3 (2015) 627-645 http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551
- Cortina, A. (1996). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, 41-63.
- Del Espino-Díaz, L. (2016a). *Escuela y Religión: Aspectos jurídicos y normativos de la ERE en España*. Charleston, SC, Createspace Independent Publishing Platform.
- (2016b). *La enseñanza de la Religión y el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro*. Charleston, SC, Createspace Independent Publishing Platform.
- Díaz, J. M. y Rodríguez, J. M. (2008). La educación en valores como estrategia de desarrollo y consolidación de la persona moral. *Estudios sobre Educación*, 15, 159-169.
- Elorrieta-Grimalt, M. P. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educ. Educ.* Vol. 15, No. 3, 497-512.
- Etkin, J. (1994). *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. Madrid: McGraw Hill.
- García-Cano, F. (2004). Pluralismo moral y neutralidad política. En I. Murillo (ed.), *Filosofía práctica y persona humana* (pp. 551-556): Salamanca, UPSA.
- (2008). *Razón pública y razón práctica. Una convergencia necesaria*. Valencia: Edicep.
- Giussani, L. (2006). *Educación es un riesgo*. Madrid: Encuentro.
- González, M.M., Padilla Pastor, M.L., y Palacios, J. (1990). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 6 años y la adolescencia. En C. Coll, Á. Marchesi, J. Palacios (coords.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. I (Psicología Evolutiva)* (pp.377-404). Madrid: Alianza Editorial.
- González-González, H.; Álvarez-Castillo, J.L. y Fernández-Caminero, G. (2015). Desarrollo y validación de una escala de medida de la empatía intercultural. *RELIEVE*, 21 (2), art. 3. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7841>
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: international differences in Work Related values*. Beverly Hill: Sage Publications, Inc.
- Iceta, M. (2004). *La moral cristiana habita en la Iglesia, Perspectiva eclesiológica de la moral en Santo Tomás de Aquino*. Pamplona: EUNSA.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientation in the theory of action: An exploration in definition and classification. En T. Parsons y E. Shils (Coords.), *Hacia una teoría general de la acción* (pp. 435-485). Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Kohlberg, L. (1992). *La psicología del desarrollo moral (volumen 2)*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lawrence Kohlberg. *Ágora. Papeles de Filosofía*. 29 (2), 31-54. Universidad de Málaga.
- Linde Navas, A. (2010). Síntesis y valoración de la teoría sobre el desarrollo moral de MacIntyre A. (1988). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Melina, L. (2001). Verità sul bene: razionalità pratica. En L. Melina (ed.), *Cristo e il dinamismo dell'agire. Linee di rinnovamento della Teologia Morale Fondamentale, (Studi sulla persona e la famiglia)* (pp. 37-51). Roma: Mursia.
- Melina, L., Noriega, J. y Pérez-Soba, J.J. (2007). *Caminar a la Luz del Amor: los fundamentos de la moral cristiana*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Melina, L., y Pérez-Soba, J.J. (2002). La persona agisce nel bene: appetibilità, perfezione e comunicazione. Note introduttive. En L. Melina y J.J. Pérez-Soba (Eds.), *Il bene e la persona nell'agire* (pp. 9-17). Roma: Lateran University Press.
- Noriega, J. (2006). Educación de la sexualidad como educación al amor. *e-aquinas: Revista electrónica mensual del Instituto Santo Tomás*, 4, 1-15.
- Nussbaum M.C. (1995). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Visor.
- Ortega y Gasset, J. (1973). *Obras completas, Tomo VI (1941-1946) y Brindis y Prólogos*. Madrid: Revista de Occidente.
- Pérez-Soba, J.J. (2006). La caridad y las virtudes en el dinamismo moral. En L. Melina, J. Noriega y J.J. Pérez-Soba (Eds.) *Una luz para el obrar. Experiencia moral, caridad y acción cristiana* (pp. 161-184). Madrid: Palabra.
- Piaget, J. (1974). *El juicio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J., Petersen, P., Wodehouse, H., y Santullano, L. (1967). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.

- Prieto Lucena, A. (2008, Octubre). *La formación moral en la escuela, la familia y la parroquia*. Ponencia presentada en Formación permanente del profesorado de Religión y Moral Católica, Córdoba.
- Puig Rovira, J.M. (1995): Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de educación*, 8, 103-120.
- (1996): *La Construcción de la Personalidad Moral*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- (Ed.) (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea Books.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Ruiz Corbella, M. (2003). *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Saldaña, E. (1997). La dimensión moral de la educación. Estrategias para la formación del juicio y del comportamiento moral. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 13, 237-251.
- (1997). La dimensión moral de la educación. Estrategias para la formación del juicio y del comportamiento moral. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 13, 237-251.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2000). New perspectives on moral reasoning. *Educação e Pesquisa*, 26 (2), 123-135
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- (2005). Basic human values: Their content and structure across countries. En A. Tamayo y J. Porto (Coords.), *Valores e comportamento nas organizações (Values and behavior in organizations)* (pp. 21-55). Petrópolis, Brazil: Vozes.
- Tierno, B. (1996). *Guía para educar en los valores humanos*. Madrid: Taller de Editores S.A.
- Touriñán, J.M. (2006). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios sobre Educación*, 10, 9-36.
- Waitoller, F., y Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A literature review and notes for a sociocultural research program. *Review of Educational Research*, 83, 319-356.



FORMACIÓN LECTORA EN LA UNIVERSIDAD

Una mirada a su integración en el currículo

Reading Training at University: A look at their integration in the curriculum

SOFÍA AMAVIZCA MONTAÑO¹, ERIKA PATRICIA ÁLVAREZ-FLORES¹, PATRICIA DEL CARMEN GUERRERO DE LA LLATA², DENISE HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ³

¹ Universidad Estatal de Sonora, México

² Universidad de Sonora, México

³ Universidad Veracruzana, México

KEY WORDS

*Reading training
Curriculum
Learning in university
Higher education
Educational innovation*

ABSTRACT

Reading contributes to meaningful and active learning, therefore it is essential support the reading development of students in order to possess the abilities and the motivation of this practice as a means of: inquire, learn, analyze and posit new knowledge. The following research aims to ascertain the contributing of the subject "Fomento a la Lectura". The analysis launches from the theoretical principles of Pierre Bourdieu, Lev Vygotsky and David Ausubel. A quiz was applied to the students and teachers were interviewed. The research insures that the curriculum planning should begin from the collaborative and academic work for students' reading development.

PALABRAS CLAVE

*Formación lectora
Currículo
Aprendizaje en la universidad
Educación superior
Innovación educativa*

RESUMEN

Leer contribuye al aprendizaje activo y significativo, por lo que es fundamental apoyar la formación lectora de los estudiantes para que posean las habilidades y la motivación de apreciar esta práctica como medio para: informarse, aprender, analizar, evaluar y proponer conocimiento nuevo. La investigación tiene como objetivo indagar si la asignatura "Fomento a la Lectura" fortalece a la formación integral de los estudiantes universitarios. Se parte de los principios teóricos de Pierre Bourdieu, Lev Vygotsky y David Ausubel. Se aplicó una encuesta a estudiantes y entrevistas a profesores. La investigación afirma que la planeación curricular debe partir del trabajo académico-colaborativo para una adecuada formación como lectores.

1. Introducción

La lectura y sus nuevos soportes impactan de manera importante en las formas de leer en la universidad y en sociedad en general; por tanto también lo hacen en el diseño y rediseño de los contenidos de las asignaturas, así como en el empleo de las estrategias didácticas más adecuadas y actuales para motivar, dentro y fuera del aula, a los estudiantes universitarios en el gusto por leer y en el fortalecimiento de sus habilidades lectoras. En la investigación social y humanística, estudiar a la lectura en el contexto educativo es relevante para las instituciones como la Universidad Estatal de Sonora (UES), pues les confiere la posibilidad de analizar y reflexionar acerca de los planteamientos epistemológicos de sus planes y programas de estudio, así como en sus procesos educativos; es decir, que en sus reformas curriculares o en las estructuras académico-administrativas pueden utilizarse los resultados de este tipo de investigación.

Desde la educación básica hasta las instituciones de educación superior se ha buscado promover en los estudiantes la práctica de la lectura, pero a decir de la crítica académica y social, esta tarea es la “gran asignatura pendiente”, pues poco se ha incidido para que los estudiantes sean lectores, sobre todo si se observan los indicadores de lectura (nacionales e internacionales).

El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México (Conaculta) año con año presentaba indicadores sobre lectura, en cuyos registros se expresaba un bajo índice lector de la población (menos de tres libros en un año per cápita); pero, para estos no se analizaba el contexto sociocultural ni se consideraban variables como la lectura en medios electrónicos, textos incompletos, periódicos, edad, sexo, escolaridad, ocupación e ingreso mensual. Es hasta la encuesta realizada en el año 2015 cuando dichas variables se empezaron a considerar. El promedio de libros leídos por la población en México al año era de 3.5 libros. A partir de esta encuesta se observó, por un lado, que leen más quienes cuentan con mejores condiciones económicas y sociales, pues es este sector quien lee de 7 a 9 libros, mientras que por otro, quienes pertenecen a estratos sociales menos favorecidos leen menos de 3 libros (Conaculta, 2015).

Por otra parte, hay estudiosos de la temática de la lectura que aluden la diferencia entre el discurso de la “no lectura” y la realidad; entre ellos ubicamos a Chritian Baudelot, Marie Cartier, Christine Détéz y el mexicano Juan Domingo Argüelles. Los investigadores antes mencionados expresan de diversas formas que hay un análisis superficial de los indicadores de lectura, incluso contradicciones o problemas de percepción (Baudelot, Cartier y Détéz, 2010).

Domingo (2014) coincide con Baudelot y manifiesta que en México no se lee menos que antes, pues la población está más alfabetizada que en años anteriores y además a las facilidades de acceder a la lectura en medios impresos, se le suman los medios digitales. Expresa que el problema en realidad radica en que la población lee muchas otras cosas, pero no textos “recomendados y seleccionados” en las escuelas, es decir, legitimados en un programa escolar o por los profesores. Menciona algo de gran relevancia y es el hecho de que los sistemas escolares con la imposición de ciertos textos y la obligatoriedad de leerlos ha propiciado el efecto contrario al esperado: la percepción de que leer es una actividad aburrida, difícil y de la que quien no gusta de leer dichos textos “no son lectores” y/o “personas incultas”.

Por su parte, Felipe Garrido dice que en las escuelas se enseña a leer, pero poco se ha hecho para formar lectores. Si se pretende formar lectores es necesario leer con los alumnos, con los hijos, con los amigos; pues a leer sólo se aprende leyendo y “La costumbre de leer no se enseña, se contagia” (Garrido, 2004: 21).

1.1. Tesis

En esta investigación se parte de la premisa de que en la formación de lectores en la universidad se deben considerar las condiciones sociales y culturales del contexto e integrar en el currículo las nuevas formas de leer que se dan en la sociedad, tanto formales como informales; así como, el empleo de estrategias para motivar dentro y fuera del aula a los estudiantes universitarios, propiciar el gusto por leer y fortalecer las habilidades lectoras que le permitirán la adquisición de las características discursivas propias de su profesión.

1.2. Objetivo

El objetivo de esta investigación es analizar el aporte que está teniendo a la formación de los estudiantes, la incorporación de la asignatura de *Fomento a la Lectura* en la Universidad Estatal de Sonora (UES). Para realizar el análisis de esta investigación, se parte de los principios teóricos de Pierre Bourdieu, Lev Vygotsky y David Ausubel.

2. Aspectos Teóricos

Realizar investigaciones sociales y humanísticas implica adentrarse en un escenario diverso, cambiante; ubicado en un contexto socio-histórico. Según Pierre Bourdieu el estudio de las realidades conduce al análisis de las prácticas cotidianas, “...al lugar de la dialéctica del *opus operatum* y el *modus operandi* de los productos objetivados y los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y los *habitus*...” (Bourdieu, 1993: 92).

La metodología y los conceptos formulados por Bourdieu estudian las prácticas cotidianas de la sociedad y generan información que puede ser analizada con formalidad. En este sentido, se pueden utilizar para el análisis de los *habitus* de la formación lectora de los estudiantes de la UES.

Los *habitus* son principios generadores de prácticas distintas y distintivas...pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes...cuando son percibidas a través de estas categorías sociales de percepción, de estos principios de visión y de división, las diferencias en las prácticas, en los bienes poseídos, en las opiniones expresadas, se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un auténtico lenguaje (Bourdieu, 1997: 16).

La lectura es una actividad personal y cognitiva, es una práctica cotidiana fuera del sistema escolarizado y es también una actividad social y cultural (Klinger, 1999).

Para esta investigación se utilizan además los planteamientos teóricos de Lev Vygotsky, los cuales consideran que en los procesos educativos tiene gran importancia el carácter social y cultural del entorno y que, el profesor reconociendo dichos aspectos, es un mediador para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

Se retoma la propuesta de David Ausubel, quien asume que para aprender se debe encontrar un sentido a lo que se aprende. Las variables motivacionales son importantes para el aprendizaje, pues inciden en el dominio de una disciplina. "Las variables motivacionales influyen en el proceso de aprendizaje significativo únicamente de manera catalítica e inespecífica al energizarlo" (Ausubel, 1991: 347).

Por lo anterior, se puede expresar, que en términos de Ausubel (1991), la formación de lectores en la universidad requiere de estudiantes participativos que encuentren sentido, interés y gusto por la lectura en un proceso mediado y activo, en el cual el aprendiz desarrolle de manera autónoma, personal, pero también de manera colaborativa con el docente sus habilidades lectoras.

2.1. La lectura como Proceso Constructivo, Social y Cultural

Para quienes generamos esta investigación leer es una práctica cultural, un proceso comunicativo que se desarrolla en un contexto histórico y geográfico, en el cual se decodifican e interpretan mensajes o la información de un texto en formato impreso o digital. Por medio de la lectura se expresan ideas, pensamientos y/o sentimientos, los cuales al interactuar con ideas o información previa por medio de la internalización generan o refuerzan las habilidades comunicativas y el conocimiento del lector. La lectura contribuye de manera importante

no sólo al autoaprendizaje, sino también a la construcción del ser, la lectura hace a los lectores autores de su destino (Petit, 2010).

Para ser lectores los individuos deberán ser autónomos, es decir, capaces de comprender las ideas de un texto de manera voluntaria y adentrarse en el cultura de ser estudiantes-lectores que comprendan y compartan, si así lo desean, los planteamientos de los autores. Esto les permite participar de la cultura y el discurso propios de las áreas de conocimiento, de la sociedad y de sí mismos.

La lectura es, entonces, un proceso interno, consciente o inconsciente; que contribuye a la construcción de significados nuevos en la medida en la que el lector hace propias las ideas de su interés. En dicho proceso el lector desarrolla la capacidad de establecer preguntas, de reflexionar, inferir, concluir qué es importante y qué no lo es (Araoz, *et. al.*, 2010). Asimismo, se considera el concepto de lectura como proceso transaccional expresado por Quintana (2004)¹, quien manifiesta que dicho concepto proviene del campo de la literatura. El término transacción se emplea para explicar una doble relación entre lo que se aprende y lo que se conoce. Indica un paso activo, que se da a partir de la lectura de un texto en una síntesis única integrada por un autor y un lector particular, también un texto y sus circunstancias particulares. Esta síntesis genera un texto enriquecido. Sobre todo, si en dicho proceso, se comparan las interpretaciones de otros lectores que uno obtiene del texto con los resultados que otra persona obtiene de la lectura del mismo texto (Araoz, *et. al.*, 2010).

2.2. Problemática de la Lectura en la Universidad

En el contexto de la educación superior y en la sociedad en general de México, existe una opinión bastante generalizada de que hay una crisis en torno a la lectura. Por un lado, se expresa que cada vez se lee menos y por otro, que persiste una apatía por parte de los estudiantes y de la sociedad hacia la práctica de la lectura (Teberosky, Guhrdía, y Escoriza, 1996). Sin embargo, las investigaciones sobre la temática de lectura en México se orientaron hacia la interpretación cuantitativa o a lo sumo a establecer comparativos con las estadísticas de lectura con otros países, sin considerar las diferencias entre sus realidades socioculturales. Respecto a lo anterior Felipe Garrido dice "hace falta dedicar tiempo, talento, imaginación y recursos a la formación de lectores" (Garrido, 2004: 23). La situación de la lectura en la educación superior es una manifestación de lo que ocurre en el entorno social, guarda estrecha relación con el capital

¹ En realidad el concepto es propuesto originalmente por Louise Michelle Rosenblatt (1904-2005), en su libro *El modelo Transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura*.

cultural y económico de la población y por lo mismo se requiere estudiarla en su contexto sociocultural.

Aunado a lo anterior, existe al interior de las universidades una discusión sobre la relevancia de enseñar en este nivel a leer o no. Por una parte, hay quienes expresan que los estudiantes deberían llegar a la educación superior con habilidades lectoras desarrolladas, pues en la instrucción básica y media ya se ofrecen varias asignaturas, cuyos contenidos temáticos están orientados al fortalecimiento de dichas habilidades. La postura antes mencionada ubica a la lectura solo en su dimensión lingüística porque consideran que leer es decodificar o interpretar un texto (Carlino, 2013). Por otra parte, hay profesores e investigadores como Cassany (2008) quienes ubican a la lectura desde una perspectiva sociocultural, opinan que los estudiantes pueden tener, en términos generales, habilidades o destrezas cognitivas para leer y escribir en cualquier contexto; también sostienen que la lectura y la escritura en la universidad implica aprender las formas discursivas y las convenciones culturales propias de cada entorno y de cada disciplina. Los textos en la universidad son complejos, utilizan discursos altamente especializados y demandan de la construcción de significados de manera específica, de acuerdo a cada profesión.

Cassany (2008) también menciona que leer y escribir son acciones propias de prácticas sociales más amplias: se relacionan con actividades no verbales, como: prácticas de campo o de laboratorio, procedimiento legales entre otros, lo que les permite acceder y construir el conocimiento de su carrera. Les confiere poder, reconocimiento, en su ámbito profesional; pues les apoya para dominio del discurso oral y escrito, formas para expresar y para allegarse de conocimiento. Desde la misma perspectiva Carlino (2002) reflexiona en torno a la enseñanza de la lectura y escritura en la universidad y ubica a la problemática de leer más allá de las deficiencias del alumno en sus habilidades y hábitos lectores al ingresar a la educación superior. Esta investigadora expresa que la cultura académica de la lectura con la que se encuentra el estudiante al ingresar a la educación superior le resulta desconocida, compleja y por ello se debe abordar desde las disciplinas. En la universidad se enseña lectura y escritura, pero casi de manera exclusiva en ciertas asignaturas como Comunicación Oral y Escrita, la cual, en la mayoría de los casos, los alumnos la consideran desvinculada de los contenidos del resto de las materias.

2.3. Fomento a la Lectura para los Estudiantes de la UES

A partir de 2006 se iniciaron investigaciones en la UES en torno a las prácticas lectoras de los estudiantes lo que propició a la reflexión y cuestionamiento de lo que ocurría al interior de las

aulas y en la formación académica de dichos estudiantes. Los estudios confirmaron lo que de manera empírica ya se intuía, los estudiantes carecían de hábitos y del gusto por leer. Se aplicó una encuesta en la que el 45% de los encuestados expresó haber leído uno o dos libros completos en el último año, lo cual los ubicaba por debajo de la media nacional que es de 2.9 libros, que ya de por sí eran bajos. Un 38% no leyó ningún libro completo y sólo el 13% expresó haber leído de tres a cinco libros (Amavizca, 2009).

Un año después, en el año 2007, la Universidad Estatal de Sonora cambió su modelo educativo por un modelo basado en competencias² a través del cual se orientó al fortalecimiento de las competencias genéricas³ en los estudiantes, entre las cuales se ubicaron a la lectura y escritura. Se modificaron los contenidos de las asignaturas de *Comunicación Oral y Escrita* y se observó la necesidad de mejorar la formación integral de los estudiantes en cuatro áreas específicas: nutrición, deporte, arte y lectura. Para desarrollar las habilidades lectoras y motivar el gusto por leer, se propuso la inserción de la asignatura *Fomento a la Lectura* a la malla curricular, la cual, además de ser transversal en todos los programas educativos de la UES, tendría valor crediticio y se apoyaría con talleres de lectura.

La competencia para el curso *Fomento a la Lectura* es: desarrollar en los estudiantes el gusto y el hábito por la lectura mediante la práctica estratégica y sistemática de esta actividad, destacando su sentido lúdico y enriquecedor que le permitirá fortalecer sus competencias profesionales, su creatividad, capacidad de análisis y de crítica y con ello profundizar en la apreciación de la cultura de su región. Como apoyo para la impartición de la asignatura se utiliza un cuadernillo cuyos ejercicios se orientan básicamente a fortalecer el gusto y la comprensión lectora.

La asignatura de *Fomento a la Lectura* se ofrece por primera vez en el año 2012 a los estudiantes de todos los programas educativos que cursaban tercer o cuarto semestre. Para complementar y dar continuidad a lo aprendido en las asignaturas de *Comunicación Oral y Escrita* y *Aprendizaje y Gestión del Conocimiento*, establecidas en el primer

² La formación a través de competencias parte de reconocer todos los cambios y necesidades actuales, se orienta a mejorar la calidad y la eficiencia en el desempeño ocupacional permitiendo con esto la formación de profesionales más integrales y que sean capaces de aportar a la organización el aprendizaje que han adquirido. Se pretende desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes (Cejas, s/f).

³ Las competencias genéricas son transversales porque se relacionan con todos los campos del plan de estudios; no se restringen a un campo específico del saber ni del quehacer profesional. Estas competencias contribuyen al desarrollo de las personas, les apoyan para desenvolverse exitosamente en la sociedad y en el mundo (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

semestre. La impartición de esta materia presentó una dificultad ya considerada, debido a criterios administrativos se asignó dicha materia a profesores cuyo perfil no era el idóneo ni por su formación ni experiencia profesional. Es así que ingenieros, administradores, contadores y otros profesionales de áreas ajenas a las humanidades participaron. Desde el año 2012 y hasta el 2014 no se realizó ninguna evaluación o estudio de seguimiento para la impartición de la nueva asignatura. Actualmente se continúa impartiendo la materia de *Fomento a la Lectura* sin que se haya realizado alguna evaluación o seguimiento por parte del área académica de la institución. Además de esa falta de reflexión y análisis hacia dicha asignatura, se sigue asignando a profesores que no cuentan con el perfil para hacerlo, evidenciando con ello tres posturas de las autoridades: 1) La asignatura y la lectura son tan fáciles que no requiere una formación específica, 2) Para la asignación de las cargas de los docentes se antepone los criterios administrativos sobre académicos, y finalmente 3) El hecho que en el agitado trabajo institucional haya poco espacio para analizar a profundidad la impartición de una asignatura que debiera ser altamente formativa para los estudiantes de la UES.

3. Metodología

El objetivo de esta investigación se orientó a conocer el impacto que ha tenido la asignatura de *Fomento a la Lectura* en los conocimientos y habilidades de los estudiantes de la UES y reflexionar sobre todos los factores que inciden en dicha formación. Para alcanzar los objetivos se ha aplicado en abril de 2014, nuevamente una encuesta para conocer la opinión de los estudiantes de la UES sobre distintos aspectos relacionados con la lectura en la universidad. En el marco de esta investigación se han seleccionado dos campus: Hermosillo y Benito Juárez. La selección de esos campus fue intencional pues, presentan los panoramas más representativos de la institución.⁴

Además de los estudiantes, se ha considerado el punto de vista de los profesores, el cual se registró por medio de entrevistas, tanto en forma individual como grupal, que inclúan 42 preguntas. Siendo utilizada por lo tanto una metodología de tipo mixto.

⁴ Por un lado, el campus Hermosillo (UAH) ubicado en la capital del Estado, además de albergar el mayor número de estudiantes, cuenta con las mejores condiciones en cuanto a infraestructura y recursos para su labor académica. Por otro lado, el campus Benito Juárez (UABJ) situado en un municipio de escasa población que alberga a estudiantes de localidades aledañas con limitadas condiciones de infraestructura y recursos. De esta manera, se deseaba explicar si había diferencias significativas entre estos estudiantes. Se supone que ese tipo de condiciones repercuten en la formación académica y lectora de los jóvenes.

Para el análisis estadístico se utilizó una fase descriptiva y una inferencial. En la fase inferencial, ha sido aplicado análisis de correlaciones utilizando el coeficiente r de Pearson, aceptando un nivel de confianza de $\alpha=0.05$, bajo los supuestos de normalidad, linealidad y homocedasticidad.

3.1. Propiedades de las Muestras

La muestra⁵ se calculó con base en base a la fórmula para poblaciones finitas y está formada por 445 jóvenes de distintos programas educativos, con edades entre 18 y 23 años:

$$n = \frac{N * Z^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z^2 * p * q}$$

Donde N = al universo (total de alumnos inscritos en las carreras seleccionadas); Z = Intervalo de confianza (en este caso se utilizó el 95%); p = proporción esperada (50%); q= 1 - p (50%) y d= tamaño del error (se tomó un 6%).

Como individuos sociales y en un entorno globalizado comparten las características e intereses de los jóvenes de su época y región. Como expresa Dubet (2005), la realidad actual de los estudiantes es diversa, al realizarse cambios en las estructuras sociales las características de los jóvenes se han modificado.

Para analizar desde el contexto de los profesores se tomó una muestra aleatoria e intencional de 15 profesores de los campus seleccionados, con una trayectoria de práctica docente que oscila entre 5 y 50 años. Ha sido intencional desde el punto de vista que estos profesores han sido asignados en al menos en una ocasión para impartir la materia *Fomento a la Lectura* o bien *Comunicación Oral y Escrita*.

4. Análisis y Resultados del Estudio

En esta sección se describen los resultados generados tomando en cuenta diferentes aspectos que pueden incidir en el proceso.

4.1. Hábitos de Lectura y su Relación con la Asignatura Fomento a la Lectura

De acuerdo con los resultados de la encuesta, los estudiantes destinan poco tiempo a la lectura. El 13.7% de los encuestados no le dedican nada de tiempo, el 59% le dedica de una a tres horas semanales y el 19.8% de cuatro a seis horas. En lo relativo a la lectura de libros completos y tomando

⁵ Según Arias (2006) para que una muestra sea representativa se requiere que sus características sean similares a las de conjunto porque ello permite hacer inferencias o generalizar los resultados al resto de la población con un margen de error determinado.

en consideración el período de un año anterior a la encuesta, el 41% respondió que leyeron de uno a dos libros y el 18% leyó de tres a cuatro libros completos, indicadores que los ubican en la media nacional. En lo referente al gusto por leer el 56% expresó que sí le gustaba leer y solo el 26% dijo que no le gustaba. Incluso el 58% mencionó que aún recordaba alguna lectura de la escuela primaria y/o secundaria. De la interpretación de los datos también se observó cómo se conciben a sí mismos como lectores los estudiantes de la UES. Sólo el 37.6% de los alumnos considera que sí tiene el hábito de la lectura, por lo cual podemos visualizar claramente cómo se confirma un nivel bajo de lectores entre ellos.

Bourdieu (1993) expresa que los *habitus* observan en las prácticas cotidianas, son estilos de vida y por lo tanto, la práctica de la lectura y la formación lectora no queda fuera de ello. En este sentido, se han abordado los datos haciendo una relación entre “quienes van en semestres superiores y que han cursado la asignatura de *Fomento a la Lectura*” y “qué prácticas de lectura tiene el estudiante”. Los resultados son mostrados en la Tabla 1.

Tabla 1. Relaciones entre sí ha llevado la asignatura Fomento a la Lectura y prácticas de lectura.

Relación entre Fomento a la Lectura y:	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)
Considera que tiene el hábito de la lectura	-0.027	0.584
Causas principales del porqué lee	0.086	0.081
Tiempo dedicado a la Lectura	-0.123	0.013

Fuente (s): Elaboración propia a partir de información obtenida, 2016.

Así, en la Tabla 1 se observa que solo existe una relación significativa pero débil entre haber llevado la materia y el tiempo dedicado a la lectura en un nivel de 5% (sig=0.013). Sin embargo, los datos de correlación evidencian que los alumnos que no han cursado la asignatura son más propensos a dedicar más tiempo a la lectura, contrario a lo que se esperaba. En este caso, se puede inferir que llevar la materia *Fomento a la Lectura* no ha sido garantía para fortalecer en los estudiantes el hábito como lectores. Tal como lo corroboran los índices observados entre los estudiantes que han cursado la asignatura: el 77% le dedican a la lectura menos de 3 horas a la semana, el 44% lee por gusto y sólo el 39% de estos considera que tiene el hábito de lectura. Resulta incongruente observar indicadores de lectura más altos en los estudiantes de cursos más bajos, pero la respuesta puede estar en el hecho de que el 64.3% de los jóvenes de los primeros semestres confirman que dedican tiempo a la lectura por obligación, y específicamente el 48.1% de estos

indica que leen libros de texto académico solicitados por el profesor, considerándose en cierta forma que únicamente leen por presión académica.

De manera reiterada en el estudio se ha buscado comprobar si la materia de *Fomento a la lectura* está encaminada a fortalecer la formación integral de los jóvenes, pero la opinión del 46% de los estudiantes encuestados considera que sí es efectiva y el 15% expresó que no lo era. Cabe mencionar que el 39% no expresó nada a favor o en contra. Es relevante observar que se obtuvieron varios comentarios y sugerencias en relación al desarrollo de la asignatura para que fuese más efectiva, las cuales han sido agrupadas en dos categorías generales: 1) Lecturas menos aburridas y más acordes a sus gustos y 2) Clases más dinámicas y amenas por parte de los profesores. Por lo anterior podemos inferir que en la asignatura no han logrado diseñar en ésta estrategias exitosas para que las clases y lecturas sean significativas para los estudiantes.

En términos de Vigotsky la labor de los profesores con los estudiantes debe conducirlos hacia la zona de desarrollo próximo en la que podrán construir su propio aprendizaje y en este caso su gusto por leer; lo cual puede reforzarse o no en la interacción social. El proceso será exitoso si se logra crear en el estudiante un aprendizaje como lo señala Ausubel, un aprendizaje significativo. Que para este caso en particular según los resultados obtenidos, no parece estar sucediendo. Es relevante por lo tanto hacer un análisis de las características de la asignatura y las estrategias utilizadas para su impartición. Es aquí donde analizamos además del contenido, al profesor como guía y mediador.

En este sentido se detectó algo importante: dentro del perfil académico de los maestros participantes encontramos que sólo un 30% son del área humanística relacionada a la lectura- escritura, por lo tanto el 70% no tienen el perfil para ello e imparten la materia más por motivos laborales que por su profesión o por su convicción, lo cual puede ser uno de los causantes por los cuales el alumno ve con apatía la clase. Independientemente si tienen el perfil o no, sus hábitos de lectura pueden tener gran influencia en este ámbito para los estudiantes. El estudio da a conocer las razones por las que leen los profesores entrevistados: en primer lugar es para preparar sus clases, en segundo para actualizarse y en tercer lugar por recreación. Además, manifiestan que los textos que más leen son académicos, en segundo lugar están los informativos y en tercero los literarios. Un punto importante a destacar entre los profesores es que leen por placer sólo ocasionalmente y argumentaron no leer lo suficiente por las siguientes razones 1) no tienen tiempo, 2) factores económicos y 3) casi no hay librerías. Siendo este último un factor no viable a considerarse dada la diversidad de bases de datos adquiridas por las universidades en los últimos años y que están a disposición de ellos.

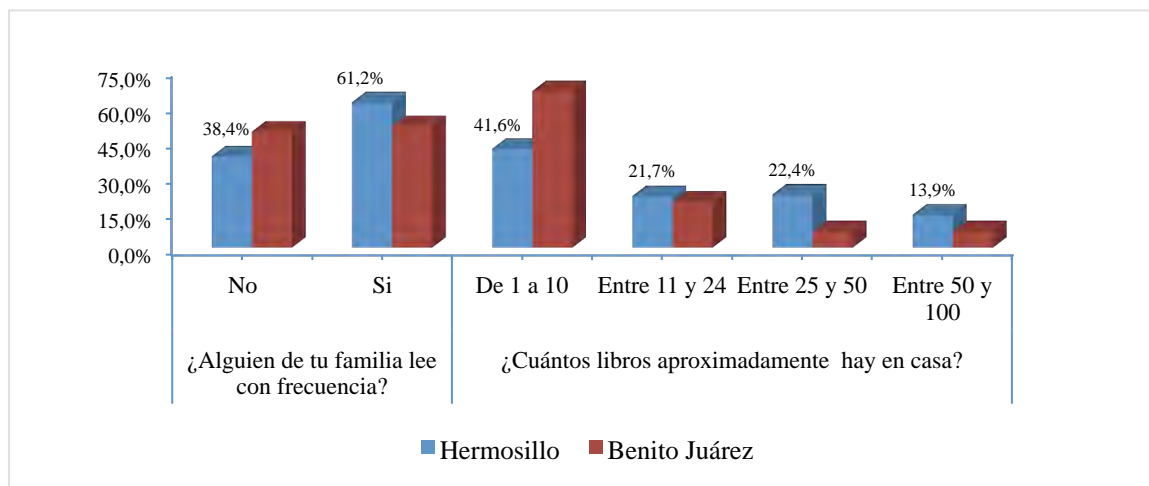
Ausubel sostiene que para que el aprendizaje sea significativo se deben incorporar a las prácticas educativas estrategias de motivación y el impulso cognoscitivo, es decir que las estrategias y actividades de enseñanza deben estimular en los estudiantes el aprendizaje activo (Kingle, 1999). No obstante, vemos en estos profesores que está resultando difícil formar lectores si ellos mismos no están motivados para hacerlo.

Y no solo es por sus hábitos de lectura, sino por cómo éstos mismos visualizan la misma asignatura, ya que no están de acuerdo con sus contenidos, expresando al respecto: “Son muchas lecturas para el tiempo destinado a la materia a la cual solo está destinado dos horas por semana”, “La secuencia didáctica no dice claramente lo que se debe leer”, “No se profundiza en la lectura” y “Los textos a leer son para un nivel de secundaria o preparatoria”. Un dato curioso al respecto, es que pese a esos comentarios sobre la materia, los profesores no están interesados en participar en la actualización de la misma.

4.2. Comparativa entre Estudiantes según Campus Académico

Vygotsky (1995) expresa que la cultura en una sociedad proporciona las orientaciones que estructuran el comportamiento de los individuos, lo que los seres humanos percibimos como deseable o no, depende del ambiente, de la cultura a la que pertenecemos y de la sociedad de la cual la familia y la escuela son parte. Todo esto es fundamental en la formación y educación de los jóvenes. En este sentido, se ha hecho una comparación entre campus académicos, donde los resultados nos indican que sólo el 33.8% de participantes de Hermosillo tienen el hábito de lectura mientras que es un 45.7% de jóvenes en Benito Juárez que dicen tenerlo. Estos índices son bajos y congruentes con los datos expuestos más adelante sobre el tiempo que le dedican a la lectura o libros completos leídos en cada una de estas. Aunque los jóvenes encuestados mencionan que algún o algunos familiares son lectores, con los datos obtenidos se puede inferir que los estudiantes provienen de entornos familiares que leen escasamente y que poseen pocos libros en casa. Tal como se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Índice de estudiantes por campus según aspecto que puede incidir en la formación lectora.

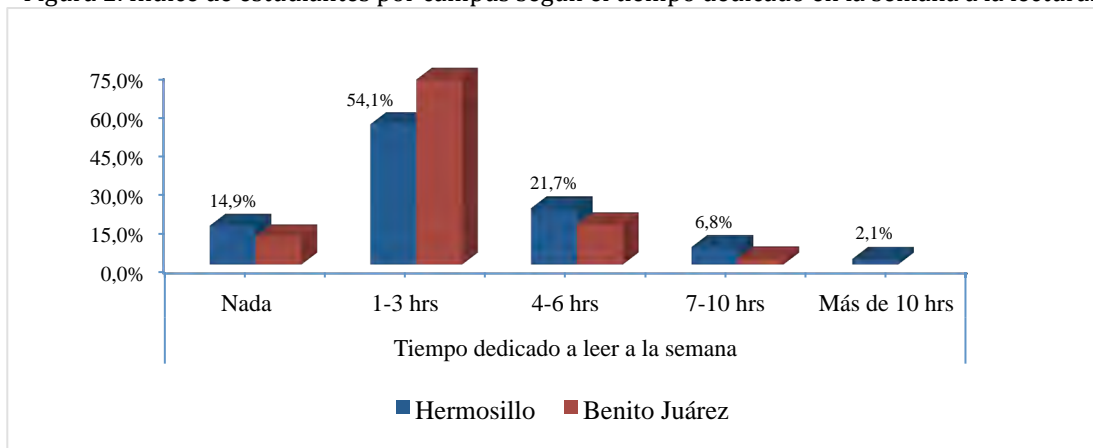


Fuente (s): Elaboración propia a partir de información obtenida, 2016.

La Figura 1 nos indica que los participantes que tienen más libros en casa son los de Hermosillo. Siendo el resultado de la relación entre “campus académico” y “cantidad de libros en casa” significativa en un nivel de 1% (sig=0.000), dadas las condiciones contextuales, puede aventurarse la hipótesis de que se debe a que hay mayor facilidad para adquirirlos en una ciudad capital que en una de provincia. El entorno familiar está favoreciendo a

la formación lectora de los estudiantes de Hermosillo, y esto pudiese manifestarse en el tiempo que le dedican a leer semanalmente, aunque este es escaso, se observa un porcentaje superior de estos que le dedican más de tres horas en comparación a los jóvenes de Benito Juárez, tal como se muestra en Figura 2. Un punto a resaltar a favor de los estudiantes de Benito Juárez es que son menos los jóvenes que no le dedican nada de tiempo a la lectura.

Figura 2. Índice de estudiantes por campus según el tiempo dedicado en la semana a la lectura.

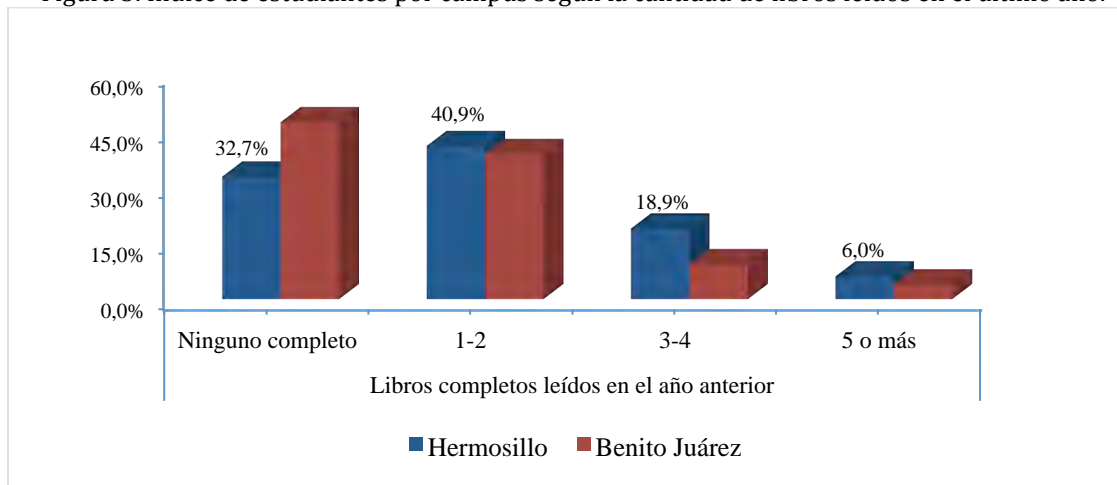


Fuente (s): Elaboración propia a partir de información obtenida, 2016.

Sin embargo, tal como lo habíamos observado anteriormente, el comportamiento de hábitos lectores parece deberse más a cuestiones académicas que por gusto personal. El 50.4% de los jóvenes de Benito Juárez leen por gusto y sólo el 38.1% es en Hermosillo por esta razón. Siendo más bien por obligación y por gusto (ambas) la mayoría (50.9%) de los participantes de Hermosillo que lo

hace. Siendo el resultado de la relación entre “campus académico” y “la causa del porqué lee” significativa en un nivel de 5% (sig=0.019). Esto se corrobora con el bajo índice de libros completos que han leído (Ver Figura 3). Aunque siguen siendo los estudiantes de Hermosillo quienes mantienen un mayor índice comparados con los alumnos de Benito Juárez.

Figura 3. Índice de estudiantes por campus según la cantidad de libros leídos en el último año.



Fuente (s): Elaboración propia a partir de información obtenida, 2016.

Si hacemos una relación entre “prácticas de lectura” y “aspectos en su entorno familiar” los resultados nos indican que solo existe una relación significativa en un nivel al 1% entre “alguien de la familia lee con frecuencia” y “causas principales de hacer lectura”, tal como se aprecia en la Tabla 2 y la Tabla 3. En este sentido, podríamos inferir que el gusto por leer se está dando en los estudiantes porque esto se visualiza como una práctica más de su entorno familiar.

Tabla 2. Relaciones entre alguien de la familia lee con frecuencia y prácticas de lectura.

Relación entre alguien de la familia lee con frecuencia y:	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)
Considera que tiene el hábito de la lectura	.006	.911
Causas principales de hacer lectura	.561	.000
Tiempo dedicado a la Lectura	.003	.958
Cantidad de libros leídos de forma completa	.002	.975

Fuente (s): Elaboración propia a partir de información obtenida, 2016.

Tabla 3. Relaciones entre cantidad de libros en casa y prácticas de lectura

Relación entre cantidad de libros en casa y:	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)
Considera que tiene el hábito de la lectura	.007	.880
Causas principales del porqué lee	.010	.837
Tiempo dedicado a la Lectura	.025	.616
Cantidad de libros leídos de forma completa	-.011	.818

Fuente (s): Elaboración propia a partir de información obtenida, 2016.

Independientemente del campus al que pertenecen, se pudo observar que el mayor porcentaje de los estudiantes que sí se consideran lectores son los que pertenecen a la clase media. El 51.7% de los estudiantes de la clase media son los que presentan mayor índice de lectura, seguidos de los estudiantes de la clase media baja con un índice del 44%.⁶ Es importante mencionar que la mayoría de los estudiantes de la UES se ubican en las clases baja y más baja, sobre todo en el caso de Benito Juárez, es aquí donde pudiese ser el entorno social y cultural poco favorable para la formación lectora de los jóvenes.

Se detectó, además, que los alumnos que más leen son los hijos de padres con preparatoria y carrera profesional. En sus estudios sobre *habitus*, Bourdieu (1993) afirma que las condiciones de vida diferentes producen *habitus* distintos y esos *habitus* imponen las maneras de organizar, de clasificar, de apreciar y de sentir qué es necesario y qué no lo es. Dice, por otra parte, que de las alternativas del entorno cultural o la posibilidad económica para adquirir dichas alternativas, es sobre todo el capital cultural y educativo el que permite a los sujetos consumir, e incluso, disfrutar las alternativas posibles. Con esto se confirma cómo algunas de estas constantes expuestas por Bourdieu, se mantienen vigentes.

5. Conclusiones

Leer y escribir son actividades indispensables para el aprendizaje académico, que favorecen la comprensión y la transferencia de teorías y conceptos. En este estudio vemos que la incorporación de una asignatura especial en el currículo para el fortalecimiento de la lectura no está siendo suficiente para garantizar una aportación significativa en la formación de los estudiantes. También se observa que las maneras

de leer están cambiando y los profesores e instituciones requieren transformar sus prácticas académicas para que su incorporación sea la más adecuada para un aprendizaje significativo.

Se ha llegado a la conclusión de que si se desea realmente mejorar la situación lectora de los estudiantes se deben armonizar la interacción entre los dos actores principales en el proceso: estudiantes y profesores. Además, aunque suponemos que la lectura debe fomentarse en todos los niveles educativos, ponemos especial énfasis que debe hacerse en el nivel universitario, donde se generan los futuros profesionistas que tendrán en sus manos las tomas de decisiones, la resolución de problemas, casos por resolver y toda una serie de tareas, cuyo principal móvil debe ser el pensamiento crítico que puede ser favorecido a través de la lectura en la universidad.

Consideramos por una parte, que para esto se deben implementar cambios también a nivel estructural (en la infraestructura, en cuestiones laborales, ambientales, entre otros), como en el aula y que: 1) La planeación curricular parta de resultados de investigación y del trabajo académico-colaborativo de los profesores, 2) La labor docente y el diseño curricular promuevan la participación activa de los estudiantes en el entendido de que no habremos formado lectores si el estudiante no lee por voluntad propia y 3) La lectura de textos se destine a propósitos y estrategias didácticas específicas orientados al fortalecimiento del aprendizaje y al desarrollo del pensamiento crítico.

Es importante que la institución además de evaluar y dar seguimiento a esta asignatura le confiera la trascendencia formativa que ésta tiene, proporcionando las mejores condiciones, así como los docentes más preparados para esta tarea.

También, pensamos que los profesores universitarios, independientemente del área disciplinar de competencia, tenemos la responsabilidad de desarrollar estrategias de mediación y acompañamiento para que los estudiantes sean lectores por voluntad propia. Y, una excelente forma de promover la lectura es que nosotros mismos disfrutemos de la lectura, en el entendido de que la costumbre de leer no se enseña, se contagia. En concreto, nuestra tarea no se cumplirá a cabalidad si no logramos eso, formar lectores (Garrido, 2004).

⁶ El nivel socioeconómico se determinó con la regla AMAI NSE 8X7, utilizada para generar los indicadores oficiales como los del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI).

Referencias

- Amavizca, S. (2009). La importancia de la lectoescritura en la formación de estudiantes universitarios y sus implicaciones pedagógicas: caso Unidad Académica. Hermosillo. México.
- Araoz, E. et. al (2010). *Estrategias para aprender a aprender. Reconstrucción del conocimiento a partir del aprendizaje*. México: Pearson/Unison.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación científica: introducción a la metodología científica*. Venezuela: Episteme.
- Ausubel, D. (1991). *Psicología educativa*. México. Trillas
- Baudelot, C., Cartier, M., y Détrez, C. (2010). Y sin embargo leen... Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Bourdieu, P. (1993). *El sentido Práctico*. Madrid: Taurus.
- (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. Lectura y vida, 6-14. Recuperado el 10 de septiembre de 2016 en: <http://www.academica.org/paula.carlino/91>
- (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Cassany, D. Y. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Memorialia*.
- Cejas, M. (s.f.). La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo. Recuperado el 7 de julio de 2015, de http://juancarlos.webcindario.com/La_educacion_basada_en_competencias_Magda_Cejas_pdf
- Conaculta (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018*. México: Conaculta.
- Domingo, J. (2014). *¿Qué leen los que no leen?*. México: Editorial Paidós.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de investigación educativa*.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector no nace, se hace*. México: Ediciones del Sur.
- Kingler, C. (1999). *Psicología Cognitiva : estrategias en la práctica docente*. México: Mc Graw Hill.
- Petit, M. (2010). Leer & liar. Recuperado el 1 de marzo de 2016 en: <http://literaturageneralppd.blogspot.mx/2010/06/leer-liar-michele-petit.html>
- Quintana, H. (2004). Comprensión lectora. Recuperado en enero de 2010 en <http://www.univerxity.com/aspSmartUpload/21112004104030.doc>
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2008). Recuperado el 7 de julio de 2015, de <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/competencias-genericas.pdf>.
- Teberosky, A., Guhrdia, J., y Escoriza, J. (1996). Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios. *Anuario de psicología*, 85-107.
- Vigotsky (1995). *Pensamiento y lenguaje*. España: Ediciones Paidós.