



REVISTA INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN
Y **APRENDIZAJE**

COLECCIÓN DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

VOLUMEN 1
NÚMERO 1

**REVISTA INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE**

VOLUMEN 1, NÚMERO 1



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

Publicado en 2016 en Madrid, España
por Global Knowledge Academics
www.gkacademics.com

ISSN: 2255-453X

© 2016 (revistas individuales), el autor (es)

© 2016 (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

Karim Javier Gherab Martín, Universidad CEU San Pablo, Madrid, España

Editores

Enrico Bocciolesi, University eCampus, Novedrate, Italia

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

Consejo editorial

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

Salvador Ponce Ceballos, Universidad Autónoma de Baja California, México.

Aleska Cordero, Universidad Nacional Abierta, República Bolivariana de Venezuela

Juan Antonio Nuñez Cortes, Universidad CEU San Pablo, España

Antônio Vanderlei dos Santos, Universidade Regional Integrada, Brasil

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

Marisol Cipagauta, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Índice

"Historias de aula" y desarrollo de competencias en educación infantil <i>Isabel María Gallardo-Fernández</i>	1
Análisis del uso de la metáfora en el contexto de la ingeniería <i>Ana Roldán-Riejos, Paloma Úbeda-Mansilla</i>	13
Centros que crecen con la comunidad Descubriendo vías para el cambio <i>Carmen Álvarez Álvarez, María Verdeja Muñiz</i>	33
Dinámica no lineal y rendimiento académico Experimental Verification and Interpretation <i>Patricio Pacheco, Sidney Villagrán, Eduardo Quiroz</i>	49
El papel de las actitudes lingüísticas del alumnado de E.S.O. en el rendimiento y motivación hacia el estudio de una lengua <i>Arantzazu Rodríguez-Fernández, Urtzi Ruiz-de-Azua-Ormaza, Inge Axpe</i>	75
Formacao complexa e transdisciplinar na educacao: um desafio alem da fragmentacao <i>Magda Pereira Pinto</i>	87
Gestión estratégica: Liderazgo escolar en las instituciones de educación superior en México <i>Marcela Reyes Pazos, Raul González Núñez</i>	95
La educación para la salud en la escuela en la adquisición de estilos de vida saludables <i>Laura Monsalve Lorente</i>	107
La enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos italofonos Gramática y sintaxis en la didáctica actual <i>Anna Sulai Capponi</i>	123
La influencia de niveles básicos de procesamiento en la comprensión lectora de los alumnos sordos Revisión actual <i>Francisco Carrero Barril</i>	135
La reforma educativa en México ¿responde a la carencia de formación de lectores? Estudio de caso en la escuela primaria vespertina real del río, ciclo escolar 2011-2012 <i>Leonardo Cíntora</i>	143



Los valores sociales compartidos por los adolescentes melillenses <i>María Tomé Fernández, Jorge Expósito López, Emilio Berrocal de Luna</i>	159
O ser e o fazer-se professor Ressignificando valores, tecendo a teia da vida <i>María Dolores Fortes Alves</i>	173
Orientación vocacional a distancia Perspectivas de los estudiantes de educación superior <i>Juan Manuel Álvarez</i>	187
Pasado, presente y futuro de la Mentoría en la EPSEM <i>Roser Gorchs, Xavier Molinero, Salvador Garriga</i>	193

Table of Contents

"Stories of Classroom" and Skills Development in Early Childhood Education <i>Isabel María Gallardo-Fernández</i>	1
Analysis of the Use of Metaphor in the Context of Engineering <i>Ana Roldán-Riejos, Paloma Úbeda-Mansilla</i>	13
Centers that Grow with the Community Discovering Ways to Change <i>Carmen Álvarez Álvarez, María Verdeja Muñiz</i>	33
Nonlinear Dynamics and Academic Performance Verificación experimental e interpretación <i>Patricio Pacheco, Sidney Villagran, Eduardo Quiroz</i>	49
The Role of High School Students' Linguistic Attitudes in Grade and Motivation toward the Study of a Language <i>Arantzazu Rodríguez-Fernández, Urtzi Ruiz-de-Azua-Ormaza, Inge Axpe</i>	75
Complex Training and Education in Curricular: A Challenge Beyond the Fragmentation <i>Magda Pereira Pinto</i>	87
Strategic Management: School Leadership in Higher Education Institutions in Mexico <i>Marcela Reyes Pazos, Raul González Núñez</i>	95
The Health Education at School in the Acquisition of Healthy Lifestyles <i>Laura Monsalve Lorente</i>	107
The teaching of Spanish as a Foreign Language to Italian Students Grammar and Syntax in Modern Day Teaching <i>Anna Sulai Capponi</i>	123
The Influence of Processing Basic Levels in Reading Comprehension of Deaf Students Revisión actual <i>Francisco Carrero Barril</i>	135
Education Reform in Mexico, Did Respond to the Lack of Training of Readers? Case Study in Elementary School Real del Río 2011-2012 School Year <i>Leonardo Cíntora</i>	143



Social Values Shared by Adolescents in Melilla <i>María Tomé Fernández, Jorge Expósito López, Emilio Berrocal de Luna</i>	159
Being and Becoming a Teacher Redefining values, weaving the web of life <i>María Dolores Fortes Alves</i>	173
Vocational Guidance at a Distance Perspectives of Students In Higher Education <i>Juan Manuel Álvarez</i>	187
Past, Present and Future of Coaching at EPSEM <i>Roser Gorchs, Xavier Molinero, Salvador Garriga</i>	193

"Historias de aula" y desarrollo de competencias en educación infantil

Isabel María Gallardo-Fernández, Universitat de Valencia, España

Resumen: Esta experiencia se plantea desde la perspectiva de una enseñanza democrática, en un ambiente de autonomía, libertad y ayuda mutua que facilita el intercambio de saberes y la construcción del conocimiento del alumnado de educación infantil. Tomamos como referente "el trabajo por Proyectos", que se fundamenta en el análisis e interpretación de la información, y en promover una perspectiva basada en la comprensión, en la construcción de significados y en la concepción de un currículum transdisciplinar. Es necesario abrir las escuelas a su entorno logrando que se diversifiquen las situaciones y ambientes de aprendizaje. La decisión sobre una enseñanza basada en competencias plantea no sólo cambios importantes en la determinación de los contenidos de aprendizaje sino especialmente, y de forma profunda, en la práctica educativa. Las competencias básicas las adquiere el alumnado desde la realización de experiencias educativas diversas que requieren un "aprendizaje situado". La implementación del currículo de educación infantil supone concebir el aula como un espacio privilegiado para potenciar la autonomía personal, en el que se confíe en las capacidades del alumnado y donde las actividades estén cargadas de intencionalidad educativa.

Palabras Clave: Construcción del Conocimiento, Diálogo, Competencias Básicas, Educación Infantil

Abstract: This experience is held from the perspective of a democratic education, in a context of autonomy, freedom and mutual help. It provides, for the Pre-Primary students, the opportunity to exchange and acquire knowledge easily. We take as a reference the "Work thought Projects", that is based in the analysis and interpretation of the information. Also, the "Work thought Projects" promote a perspective focussed on comprehension, meaning creation and the assumption of a transdisciplinary curriculum. It is needed to open the schools to their context in order to diversify learning environment and situations. The decision to teach in the frame of basic skills brings important changes in the determination of the learning contents and, specially, in a deep way, in the educative practice. Students achieved basic skills making a variety of experiences that require a "contextualized learning". The implementation of Pre-primary curriculum leads to suppose the classroom as a privileged space to improve the personal autonomy. Trusting in the pupils' ability and where the activities are plenty of educational intention.

Keywords: Construction of Knowledge, Dialogue, Basic Skills, Pre-primary Education

Introducción

EN LOS ÚLTIMOS años se ha producido un cambio en la manera de entender el aprendizaje y las prácticas de enseñanza. El aprendizaje ha comenzado a concebirse como una experiencia contextual que no tiene barreras espacio-temporales, y en la que las tecnologías digitales desempeñan un papel importante. Desde este planteamiento, el contexto sociocultural, el entorno, pasa a ocupar un lugar significativo (Gimeno, 2010).



Este artículo presenta *los Proyectos de Trabajo* como propuesta educativa para generar contextos de aprendizaje y *desarrollar competencias en educación infantil*. Se pretende explicitar como los niños y niñas de educación infantil entienden y representan su experiencia, organizan y atribuyen sentido al mundo. Ellos y ellas son capaces de planificar y *desarrollar proyectos* guiados por los docentes, partiendo de su propio interés, pero, ¿qué necesitan aprender los alumnos para vivir en el mundo actual?

La implementación del currículo de educación infantil supone concebir el aula como un espacio privilegiado que potencie la autonomía personal, que confíe en las capacidades del niño y cuyas actividades estén cargadas de intencionalidad educativa. Así, el aula ha de ser un sistema complejo, dinámico, adaptativo y estimulante, *en el que el lenguaje sea pieza clave*.

Referentes teóricos

La propuesta que hacemos, *el trabajo por Proyectos*, se fundamenta en el análisis e interpretación de la información, y en promover una perspectiva basada en la comprensión y en la construcción de significados. La literatura sobre la enseñanza para la comprensión (Gardner, 1991; Darling-Hammond, 2001; Blythe, 1999; Stone Wiske, 1999; Stone Wiske, Rennebohm Franz y Breit, 2005) tiene un valor que no puede ser obviado por los profesionales de la educación.

Sabido es que los aprendizajes de los niños/as abarcan simultáneamente distintos campos del desarrollo humano por lo que se requiere una enseñanza integral y una concepción del currículum transdisciplinar posibilitando así, la construcción del pensamiento complejo.

Es necesario abrir las escuelas a su entorno logrando que se diversifiquen las situaciones y ambientes de aprendizaje. La decisión sobre una enseñanza basada en competencias plantea no sólo cambios importantes en la determinación de los contenidos de aprendizaje sino especialmente, y de forma profunda, en la práctica educativa.

Las competencias básicas se adquieren a través de experiencias educativas diversas. Requieren por tanto, un aprendizaje situado, es decir, un aprendizaje vinculado a un contexto y tareas determinadas.

Enseñar competencias implica saber intervenir en situaciones reales que, por ser reales, siempre son complejas. En un proyecto de trabajo se crean situaciones donde los niños y niñas pueden tomar decisiones, formular hipótesis, buscar información, pensar analizar, reflexionar, debatir, contrastar, reelaborar sus ideas... etc. Iniciando así procesos que posibilitan el convertir la información en conocimiento (Hernández, 2002).

El trabajo por proyectos requiere *trabajar en colaboración con otros* manifestando actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia. De este modo vamos fomentando también la creatividad y el desarrollo de la autonomía.

Trabajar por proyectos le permite al profesorado diseñar el aprendizaje como una tarea de *cooperación social* dentro de una comunidad de saber donde se posibilite la *reconstrucción del conocimiento en el aula*. Así como hacer consciente al alumnado de su propio proceso de aprendizaje ya que los proyectos permiten enseñar contenidos partiendo del interés del alumnado. A partir de la cultura experiencial del alumno/a el profesor/a busca formas de intervención en el aula que permitan la comunicación como medio de lograr/facilitar la "construcción del conocimiento" del alumnado, para darle funcionalidad al trabajo que

hacemos cada día en nuestras aulas; tratando de vincular la enseñanza formal con la enseñanza no formal a través de la experiencia natural del niño: el juego.

El diseño de diferentes tareas en el aula requiere facilitar y recrear diferentes situaciones de aprendizaje que conlleven complejidad (Morin, 2000).

El aula de educación infantil es como un teatro en la que conviven los conocimientos de las personas y los saberes de la institución Escolar. Y el maestro/a ha de aprender a dialogar con los alumnos para buscar el equilibrio entre ambos. En todo nuestro planteamiento de la enseñanza, asumimos que el juego es el recurso básico por excelencia para disfrutar, aprender y promover el desarrollo de experiencias relevantes y significativas. Los momentos de emoción, diálogo y comunicación que van surgiendo en el grupo-clase favorecen las relaciones entre iguales y posibilitan un contexto compartido de aprendizaje. Por ejemplo: “*aprendemos matemáticas a partir de los juegos*” y en concreto el *Juego de los Bolos*. Todos estos son aspectos que se vinculan con el desarrollo del currículum en educación infantil (Pérez y Gallardo, 2003).

Partimos de la premisa de que la intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de las niñas y de los niños, dada la importancia que en estas edades adquiere el proceso de desarrollo. Tomamos como referente el artículo 6 de la ley Orgánica de Educación (LOE) que define el currículo como el conjunto de objetivos, *competencias básicas*, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación.

Desarrollo de competencias en educación infantil

Hablar de competencias supone redefinir las tareas docentes que se desarrollan en la etapa de educación infantil. Defendemos el trabajo por proyectos, y desde ellos, el diseño de secuencias didácticas para reinventar las perspectivas de la escuela infantil; aprender desde la diversidad cultural; facilitar la reconstrucción del pensamiento; partir de la cultura experiencial del alumnado; crear en el aula un espacio de conocimiento compartido; facilitar la socialización de los aprendizajes desde la negociación, el diálogo, la participación y la descentralización del saber (Hernández y Ventura, 1992; Hernández, 2002).

La cuestión fundamental es ¿cómo adquirimos las competencias? La respuesta es clara: a través de la realización de *tareas y secuencias didácticas* contextualizadas.

Las competencias básicas requieren un aprendizaje situado, es decir, un aprendizaje vinculado a un contexto y a unas determinadas tareas que las personas tendrán que resolver y que les permitirán adquirir la competencia necesaria. Esta visión del aprendizaje contextualizado o situado conecta con una amplia tradición de teorías y prácticas educativas que ahora ven reforzado su valor (Dewey, Vigostky, Freinet, Freire, etc.).

Sabemos que entre el alumnado el error no es sancionable sino educativo. Por tanto, para aprender es preciso poder equivocarse. Se transmiten así los conocimientos al nivel que lo necesitan y les permite la confrontación de ideas y aunque a veces éstas sean parciales o estén deformadas suelen darse los argumentos suficientes para convencer al compañero o a la compañera. En el caso de no poder convencer por sí mismos buscan la opinión de otros u otros y sólo en último lugar, buscan al adulto. Acudir poco al adulto es un síntoma de confianza en ellos mismos y de que los docentes les hemos sabido transmitir seguridad en lo que son capaces de decir o pensar (Rogoff, 1993).

El nuevo escenario de la sociedad del conocimiento y los desafíos de aprendizaje que debe enfrentar la educación en este milenio, han sido determinados por la transformación del mundo en las esferas económicas, políticas y culturales. El desarrollo tecnológico y la globalización económica han generado nuevas formas de trabajo, centradas en el conocimiento y la colaboración. Por esto, hoy más que nunca, se encuentra vigente el desafío de desarrollar una educación permanente e integral desde la educación infantil (Gimeno, 2010).

La competencia es un concepto complejo, pero en el mundo profesional ha llegado ser sinónimo de: idoneidad, suficiencia, capacidad, habilidad, maestría o excelencia. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ha propuesto definir competencias como la “capacidad para responder exitosamente una demanda compleja o llevar a cabo una actividad o tarea, incluyendo las actitudes, valores, conocimientos y destrezas que hacen posible la acción efectiva”. Las Competencias Básicas se conciben como el conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la enseñanza obligatoria por todo el alumnado, respetando las características individuales.

Entre las *competencias básicas* destacamos:

- *Competencia en comunicación lingüística* se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento tanto de comunicación oral y escrita como de aprendizaje y de regulación de conductas y emociones.
Esta competencia contribuye a la creación de una imagen personal positiva y fomenta las relaciones constructivas con los demás y con el entorno. Aprender a comunicarse es establecer lazos con otras personas, es acercarnos a nuevas culturas que adquieren consideración y afecto en la medida en que se conocen.
- El desarrollo de la competencia lingüística es clave para aprender a resolver conflictos y para aprender a convivir.
- *Competencia matemática*: habilidad para utilizar números y sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones, para conocer más sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad y para resolver problemas relacionados con la vida diaria.
- *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*: habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de modo que facilite la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de los demás hombres y mujeres y del resto de los seres vivos.
- *Tratamiento de la información y competencia digital*: habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento.
Incluye aspectos diferentes que van desde el acceso y selección de la información hasta el uso y la transmisión de ésta en distintos soportes, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.
- *Competencia social y ciudadana*: esta competencia permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática. Incorpora formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir en una sociedad cada vez más plural, relacionarse con los demás, cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos. Adquirir esta competencia supone ser capaz de ponerse en el

lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros.

- *Competencia cultural y artística*: esta competencia supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.
- *Competencia para aprender a aprender*: aprender a aprender supone iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuarlo de manera autónoma. Supone también poder desenvolverse ante las incertidumbres tratando de buscar respuestas que satisfagan la lógica del conocimiento racional. Implica admitir diversidad de respuestas posibles ante un mismo problema y encontrar motivación para buscarlas desde diversos enfoques metodológicos.
- *Autonomía e iniciativa personal*: esta competencia se refiere a la posibilidad de optar con criterio propio y llevar adelante las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella, tanto en el ámbito personal como en el social o laboral.

En el análisis de nuestras prácticas docentes en las aulas de 3, 4 y 5 años constatamos que trabajando por Proyectos los niños y niñas adquieren las competencias adecuadas para poner en práctica el currículum de educación infantil (Gallardo y Pérez, 2008).

El trabajo por Proyectos en educación infantil, como ya comentábamos en la introducción de este artículo, facilita partir del interés del alumnado, dar un sentido funcional a los aprendizajes y construir el conocimiento desde el planteamiento de la globalización.

Globalizar es comprender e integrar y las preguntas facilitan este proceso. Cada pregunta nos lleva a un campo de nuestro conocimiento y por tanto, supone una manera diferente y peculiar de abordar la realidad.

Los niños y niñas de infantil tienen un mundo interior mucho más organizado del que nosotros creemos, construyen significados sobre la vida cotidiana:

- Para comprenderse a ellos mismos.
- Para comprender a las personas.
- Para comprender el mundo que les rodea.

Abrir oportunidades para crecer ha de ser el objetivo de la escuela infantil y los adultos, profesores y familias, somos los facilitadores, mediadores de procesos, contextos y textos (Bruner, 1997).

Para crear competencias en los alumnos, es necesario diseñar escenarios activos de conocimiento compartido. El alumno puede implicarse en un proceso abierto de intercambio y negociación de significados, siempre que los nuevos contenidos provoquen la activación de sus esquemas habituales de pensar, pero también de actuar. "...la mente es una extensión de las manos y herramientas que se usan y de las tareas a las que se aplican (Bruner, 1997:169).

Tal como lo sostiene Bruner, estos aspectos constituyen una extensión de la psicología cognitiva vigotskiana, considerando que la inteligencia no se ubica en una sola cabeza, sino en el contexto y en la interacción con los otros.

Centrando todo lo dicho anteriormente en el lenguaje oral y escrito, se va construyendo el pensamiento y la capacidad de codificar y decodificar la realidad y la propia experiencia, así como la capacidad de aprender. Para acceder y apropiarse de esa realidad que le envuelve el niño debe manejar situaciones sociales y textos complejos y realizar operaciones mentales de alto nivel, que van más allá de las tareas simples de acceso al código desprovistas de significado y de intencionalidad comunicativa. Debe acceder a una escritura epistémica (Wells, 1998).

¿Qué hacer en la escuela para trabajar las competencias?

Potenciar una educación democrática en donde la escuela se convierte en una *cultura democrática* y una experiencia de debate y diálogo abierto y continuo.

Los docentes, hemos de asumir y gestionar el cruce de culturas que se produce en la institución escolar dada la diversidad del alumnado. Hemos de facilitar espacios de reflexión donde sea posible la construcción cooperativa y colaborativa asumiendo que las situaciones son complejas pero nuestro reto, en la escuela del siglo XXI, ha de ser formar en la creatividad desde la resolución de problemas. La escuela ha de ser un escenario práctico de convivencia donde se enseña tolerancia y se posibilita reconstruir la ciudadanía.

El educar implica ayudar al alumnado a construir su propia visión del mundo sobre la base de una organización de la información que permita hacer hincapié en el modo en el que, en el pasado y en el presente, se fueron realizando y se realizan las conquistas sociales, culturales y científicas. Es esta la mejor estrategia para conformar personas optimistas, democráticas y solidarias (Torres, 2010).

La discusión y el debate han de ser parte central de la actividad escolar, garantizando la posibilidad real de desarrollar competencias comunicativas interculturales y la construcción conjunta del conocimiento.

En este sentido destacamos *la Asamblea de Aula como lugar de encuentro*. Es este un recurso importante a implementar en las aulas de educación infantil y primaria.

La asamblea en educación infantil es una actividad de todo el grupo en la que necesitamos *aprender a mirarnos y escucharnos*, por lo tanto no sucede al mismo tiempo que otras actividades. Tiene un tiempo y un espacio concreto.

Desde el momento en el que por muchos azares coinciden en una misma clase un número de personas diferentes, se hace inevitable "el encuentro". Somos seres que a partir de un día determinado convivimos todas nuestras circunstancias y características. La actividad destinada a reflexionar sobre las relaciones entre nosotros y nuestro entorno es la asamblea.

A lo largo del curso, la convivencia en el aula de educación infantil le permite elegir compañeras o compañeros de juego, compartir los materiales y tomar decisiones. De todas estas experiencias surgen los conflictos y de las asambleas las soluciones. La riqueza de situaciones que se originan en la clase, amplía los debates a numerosos temas. La complejidad de las relaciones posibilita tratar de la convivencia como una forma de estar (Morin, 2000).

Convivir es uno de los aprendizajes que más cuesta de interiorizar, pero la práctica cotidiana del respeto a los demás educa y transforma un grupo de personas desconocidas al inicio del curso escolar, en otro cohesionado y solidario que comparte un espacio común.

El tiempo dedicado a este encuentro, *la asamblea*, comienza siendo breve, ya que no nos conocemos y no tenemos cosas en común de las que hablar. Las expresiones son escuetas y el vocabulario pobre. El desarrollo del lenguaje tiene en la asamblea un estímulo muy fuerte.

Escuchar, responder, repetir, entender, razonar u organizar las actividades del día, son algunas de las acciones que se producen cada día durante el encuentro del grupo.

El respeto por la palabra de los demás se traduce en la confianza de saberse escuchados y aceptados, por eso los discursos ganan expresividad conforme avanza el curso y el vocabulario se va enriqueciendo con las vivencias del grupo.

En educación infantil la Asamblea constituye un foro, en el que profesorado y alumnado analizan y debaten todo tipo de temas relacionados con la convivencia y el trabajo escolar. Su estructura y funcionamiento son especialmente apropiados para que las alumnas y los alumnos aprendan un modelo de participación democrática. En la asamblea se pueden expresar libremente las ideas y opiniones, y las decisiones se tienen que tomar de modo democrático, lo cual supone que, cuando no existe consenso sobre un tema, es necesario realizar una votación sobre las opciones existentes.

Participar en la asamblea implica ser capaz de dialogar y debatir de un modo ordenado, comunicando nuestras opiniones y sentimientos al resto de la clase y respetando las opiniones que sean contrarias a las nuestras. La capacidad para argumentar de cada alumno y cada alumna es la única “arma” de que dispone para que las demás personas acepten sus ideas y propuestas.

Poner en marcha la asamblea en educación infantil requiere:

- Espacio y tiempo regulado y periódico para ella.
- Normas de funcionamiento: participación, límites y posibilidades.
- Importancia y validez de los acuerdos que en ella se tomen.
- Garantizar la libertad y la justicia.

Los temas que se pueden tratar en una asamblea son muy variados:

- elaboración de las normas del aula,
- análisis y discusión de los conflictos surgidos,
- realización de tareas escolares,
- relaciones alumnado-profesorado,
- elección de la persona delegada,
- encargado/a de material, listas, etc.

El éxito de la asamblea no es algo que se consiga de forma casual sino que requiere todo un proceso para saber estar en ellas, participar, organizarlas, etc.

Llegar a familiarizarse con la asamblea o toma de decisiones colectiva y organizada, hasta el punto de que llegue a sentirse como un instrumento útil y posible para tomar decisiones y resolver conflictos colectivos, no es fácil, requiere por tanto, un proceso que supone varios grados. Este proceso debe darse desde la misma Educación Infantil y continuarlo en educación primaria y secundaria. De este modo, vamos consolidando los procesos iniciados en educación infantil.

Análisis de competencias en los proyectos de trabajo

Trabajando por proyectos en educación infantil favorecemos la adquisición de competencias relacionadas con:

- *La construcción de la propia identidad*, en la medida en que lo que se estudia responde a cuestiones inquietantes para los niños/as; cuestiones que tienen que ver con las interpretaciones que construyen del mundo y con las preguntas que se hacen sobre la realidad y cada uno de ellos y ellas.
- *La autodirección*, en la medida que posibilita el desarrollo de sus iniciativas para realizar de manera individual o con otros procesos de indagación, ordenación e investigación.
- *La inventiva*, mediante la utilización creativa de recursos, métodos y explicaciones alternativas a las que suelen aparecer en los libros de texto.
- *La crítica*, en cuanto puesta en cuestión, revisión de lo que se impone y lo que se silencia, análisis e interpretación.
- *El planteamiento y la resolución de problemas*, el desarrollo de estrategias analíticas, interpretativas y evaluativas.
- *La integración conceptual* pues favorece la síntesis de ideas, experiencias e información de diferentes fuentes y disciplinas.
- *La toma de decisiones*, ya que ha de elegir lo que es relevante en la investigación del tema y lo que se ha de incluir en el proyecto para comunicarlo.
- *La comunicación interpersonal*, puesto que ha de contrastar las propias opiniones y puntos de vista con otros, y hacerse responsable de ellas, mediante la escritura u otras formas de representación.

Todas estas competencias pueden transferirse a problemas reales y contribuir a un mejor conocimiento personal y del entorno próximo y relacional (Gallardo y Pérez, 2008).

Trabajar por Proyectos conlleva una manera de concebir la educación, y a los niños/as que:

1. *Participan en un proceso de investigación* que tiene sentido para ellas y ellos, donde lo fácil se sustituye por lo problemático e interesante y en el que utilizan diferentes estrategias de investigación.
2. *Pueden participar en el proceso de planificación de su propio recorrido de aprendizaje* y fomentar con ello su interés para seguir aprendiendo fuera de la escuela y a lo largo de la vida.
3. *Les ayuda a ser flexibles*, a reconocer los puntos de vista del otro y comprender su propio entorno personal, social y cultural.

La finalidad de este planteamiento de la enseñanza es promover en el alumnado la comprensión de los problemas que investigan. Comprender es ser capaces de ir más allá de la información dada, poder reconocer las diferentes versiones de un hecho y buscar explicaciones y plantear hipótesis sobre las consecuencias de esta pluralidad de puntos de vista. Comprender es una actividad cognoscitiva y experiencial (Mercer, 1994). La comprensión consiste en poder llevar a cabo una variedad de *actuaciones de comprensión* que muestran una interpretación del tema y, al mismo tiempo, un avance sobre el mismo.

Los proyectos de trabajo se incluyen en aquellas propuestas pedagógicas que contribuyen a la construcción de conocimiento desde el planteamiento de la globalización; que consideran la enseñanza como algo más que la transmisión de contenidos de información desde el docente al grupo; que dan un sentido funcional a los aprendizajes; que se adquieren en un proceso de construcción conjunta y no son algo estático y dado.

Estas propuestas pedagógicas suelen otorgar una atención especial a la comunicación, que, en algunos casos, es entendida como acción conjunta aplicada a la resolución de tareas. Ello implica una gestión del aula que tiene en cuenta la iniciativa de los alumnos, con la doble finalidad de mejorar su aprendizaje y de desarrollar en ellos actitudes autónomas y responsables. Se podría situar el origen de estas prácticas pedagógicas en los comienzos de lo que se denominó Escuela Nueva, de principios del pasado siglo¹, que supuso un reto para transformar la escuela en un contexto favorable para impartir una educación global. Sus representantes iniciales provocaron, con sus ensayos y prácticas experimentales un cambio cualitativo con respecto a la escuela tradicional.

A modo de conclusiones

En el recorrido de cualquier Proyecto destacamos el papel del lenguaje. Éste nos ayuda a analizar la información que recibimos y a comprenderla mejor de la misma forma que a construir nuevos conocimientos.

Realizar proyectos de investigación en el aula conlleva el diseño de situaciones de aprendizaje que impliquen desafíos para los niños; para que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etc.) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.

Nos interesa analizar cómo se desarrollan las relaciones lingüísticas de los niños con la maestra, para qué hablan, qué tipo de intereses manifiestan, cómo el lenguaje y la acción se unen para manifestar afecto, valoración de la participación del niño, cómo se vehiculan las ayudas y se responde a una manera particular de llevar a cabo la acción didáctica. Se trata de comprender cómo los contenidos de lenguaje objeto de enseñanza-aprendizaje se hacen visibles a través del habla, a la vez que se pone de manifiesto el valor del lenguaje como instrumento para llevar a cabo la comunicación en el aula y para configurar en la mente del niño el mundo social y físico que le rodea. Es así como la niña y el niño a partir de la necesidad de comunicarse imaginan y encuentran elementos de comprensión del mundo que les rodea, entre ellos la familia, la sociedad y el entorno, y lo transmiten y representan a través del dibujo, la palabra, la música, el garabateo, etc.

El lenguaje se convierte en el instrumento mediador fundamental de la acción humana. El lenguaje media la relación con los demás y con uno mismo. Tiene una naturaleza social, una función comunicativa y regula la relación que establecemos con las personas y con los objetos.

El lenguaje sirve para informarse y comunicarse, pero también posibilita a las niñas y los niños dar significado a los elementos del medio que le rodea. La Educación Infantil debe facilitar la adquisición de los procedimientos necesarios para que los niños y las niñas puedan

¹ Al siglo XX bien se le podría denominar como el siglo de la renovación de la escuela por el gran movimiento de cambio con que comenzó. La Escuela Nueva, corriente que sin duda sienta las bases de la pedagogía contemporánea (en torno a 1875). Se trata de un movimiento heterogéneo, sin que exista un único fundador, sino una serie de personajes que buscan compartir su mirada sobre el hecho educativo, poseen sus propias teorías, y su forma de concebir el ser humano; pero todos ellos coinciden en cuestionar las formas tradicionales de enseñanza. El calificativo de nueva expresa ese deseo de ruptura, de renovación de lo que hasta entonces se había estado haciendo en la mayoría de las escuelas (Guichot, 2010)

comprender, conceptualizar y apropiarse del mundo, atendiendo sus capacidades y posibilidades de actuación. El lenguaje oral es especialmente relevante en esta etapa, es el instrumento por excelencia de aprendizaje

Para el desarrollo de las competencias básicas es necesario ofrecer desde la escuela infantil los medios y materiales apropiados para poder manifestarse a través de los diferentes lenguajes.

Referencias

- Blythe, T. (1999). *Enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Brunner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.
- Gallardo, I. y Pérez, V. (2008). "Miradas y palabras de niños y niñas interpretando a Salvador Dalí. Una experiencia de arte en educación infantil". *Cooperación Educativa. Kikirikí* 87, 78-88.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. Nueva York: Basic Books.
- Guichot, V. (2010). "Bases pedagógicas de la escuela nueva. El progresismo de John Dewey". En: Sanchidrián, C. y Ruiz Berrio, J. (coords), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Gimeno, José [Comp.] (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por Proyectos de Trabajo*. Barcelona: Graó.
- Hernández, F. (2002). "Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre". *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Mercer N.; Edwards, D. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Pérez, A. I. (2008). "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción" En: Gimeno Sacristán, J. (ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 59-102.
- Pérez, V.; Gallardo, I. (2003). "¿Jugamos a los bolos o hacemos matemáticas? Intercambio de saberes entre educación infantil y primaria". *Cooperación Educativa. Kikirikí* 71-72, 74-79.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Madrid: Paidós.
- Stone Wiske, M. (comp.) (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- , Rennebohm Franz, K. y Breit, L. (2005). *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, X. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid. Morata.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Sobre la Autora

Dra. Isabel María Gallardo-Fernández: Profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de Valencia (España). Licenciada y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universitat de Valencia. Forma parte del Grupo Interdisciplinar de Investigación Docente (GIID) adscrito al Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castellón. Ha ejercido la docencia en Educación Infantil, en Educación Primaria y en Educación Secundaria. Ha desarrollado tareas de asesoramiento y formación del profesorado (Consellería de Cultura y Educación de Valencia).

Análisis del uso de la metáfora en el contexto de la ingeniería

Ana Roldán-Riejos, Universidad Politécnica de Madrid (UPM), España
Paloma Úbeda-Mansilla, Universidad Politécnica de Madrid, España

Resumen: Diversos estudios realizados con anterioridad sobre el uso de la metáfora (Cameron and Low 1999; Cortazzi and Jin 1999; Littlemore and Low 2006; Low 1999) aseguran que la práctica pedagógica de la metáfora en el aula puede mejorar las destrezas comunicativas de los estudiantes de lenguas extranjeras. No obstante, poca atención se ha prestado hasta el momento al uso y aprendizaje de la metáfora por parte de los estudiantes de enseñanzas técnicas que a su vez aprenden inglés como lengua extranjera (Littlemore 2009). En este trabajo, se ha analizado el contenido metafórico de las respuestas proporcionadas por un grupo de estudiantes españoles de cuarto curso de ingeniería a los que se les pidió que describieran sucintamente diversas imágenes visuales de estructuras de ingeniería. Las respuestas de los estudiantes fueron a su vez cotejadas con las suministradas por diversos profesionales de la ingeniería con el fin de examinar diferencias y similitudes entre el campo académico y el profesional. Diversos estudios realizados sobre el uso de la metáfora (Cameron and Low 1999; Cortazzi and Jin 1999; Littlemore and Low 2006; Low 1999) aseguran que la práctica pedagógica de la metáfora en el aula puede servir para mejorar las destrezas comunicativas de los estudiantes de lenguas extranjeras. No obstante, poca atención se ha prestado hasta el momento al uso y aprendizaje de la metáfora por parte de los estudiantes de enseñanzas técnicas que a su vez están aprendiendo una segunda lengua, como el inglés (Littlemore 2009). En este trabajo, se ha analizado el contenido metafórico de las respuestas proporcionadas por un grupo de estudiantes españoles de cuarto curso de ingeniería a los que se les pidió que describieran sucintamente diversas imágenes visuales de estructuras de ingeniería. El marco teórico aplicado al estudio sigue la teoría de la metáfora conceptual y lingüística y de la integración conceptual (Deignan 2005, Steen 2007, Fauconnier and Turner 2002, Fauconnier and Turner 2008). Actualmente, la enseñanza curricular de estos alumnos no incluye nociones sobre el uso de la metáfora en español ni en inglés. Las respuestas de los estudiantes fueron a su vez cotejadas con las suministradas por diversos profesionales de la ingeniería con el fin de examinar diferencias y similitudes entre el campo académico y el profesional. Los resultados obtenidos revelan un uso considerable de la metáfora en los ejemplos en español recopilados de ambos grupos. De ahí que en las conclusiones, se señale la conveniencia de incluir en la formación pedagógica de los estudiantes de ingeniería el uso de la metáfora tanto en lengua original como en la lengua fuente, puesto que cada lengua hace un uso distinto que es preciso conocer de este importante recurso comunicativo.

Palabras Clave: Uso de la Metáfora en la Ingeniería, Comunicación Académica y Profesional, Aprendizaje y Didáctica del Lenguaje Técnico

Abstract: Previous studies on metaphor use (Cameron and Low 1999; Cortazzi and Jin 1999; Littlemore and Low 2006; Low 1999) claim that the pedagogic practice of metaphor in the classroom could serve to develop the comprehension and communicative skills of EFL learners. Nevertheless, the use of metaphor by technical second language learners has received little attention so far (Littlemore 2009). In this paper, the metaphorical content of the responses that a group of 4th year Spanish engineering



undergraduates gave out when asked to briefly describe visual images of engineering structures have been analysed. Currently, the academic syllabuses for engineering students in most Spanish universities lack any reference to metaphor use either in Spanish or English. The responses obtained from the students were in turn crosschecked against those given by engineers in order to compare output both in the academic and the professional fields. The results reveal a significant high frequency in metaphor use in the examples produced both by engineers and by engineering students. We thus argue about the effectiveness to include pedagogical notions about metaphor theory and metaphor use as part of the linguistic training of engineering learners. These should include differences between the first and the second language, since metaphor use varies from one language to another. The theoretical framework adopted for this work follows conceptual and metaphor theory and conceptual integration/blending findings (Deignan 2005, Steen 2007, Fauconnier and Turner 2002, Fauconnier and Turner 2008).

Keywords: Metaphor Use in Engineering, Academic and Professional Communication, Learning Technical Language

Introducción

LA EXPERIENCIA, EL entorno o la formación académica pueden de alguna forma influir en la forma de comunicarse, incluyendo en la elección de palabras. De modo similar, la lengua refleja la manera en que las cosas son percibidas, clasificadas, o incluso la perspectiva del hablante. Según Littlemore (2009:13): “El lenguaje es un reflejo de la cognición general”. Para referirse a este fenómeno, la lingüística cognitiva utiliza la noción de constructos. En líneas generales, los constructos se corresponden con el uso de aquellos términos más destacados y arraigados conceptualmente (Ibíd.: 15-27). Paralelamente, la percepción sensorial, la actividad motora, la interacción con el medio, así como el lenguaje, se ven influidos por las características físicas del cuerpo, de la mente y de los sentidos. Esta idea es fundamental en la teoría de la metáfora conceptual y lingüística que afirma que la metáfora es una herramienta común tanto al pensamiento como al lenguaje (Lakoff 1987, Kövecses 2005). La metáfora relaciona dos ámbitos diferentes de significado, de tal manera que uno de ellos activa correspondencias que son propias del otro. En la metáfora, los conceptos más abstractos se entienden en términos concretos y físicos. En otras palabras, los conceptos físicos actúan como dominio de origen para los conceptos abstractos del dominio de destino. Este trabajo intenta explorar el uso de la metáfora en el contexto de la ingeniería, así como otros mecanismos conexos, como puede ser la metonimia. Los objetivos perseguidos son los siguientes:

- Analizar el uso espontáneo de la metáfora contextual por estudiantes de 4º curso de ingeniería civil UPM. Comparar con las respuestas proporcionadas por un grupo de ingenieros.
- Examinar ejemplos concretos de metáfora de la ingeniería civil en los planos lingüístico, conceptual y visual.
- Proponer un enfoque multimodal que aborde la metáfora en esta especialidad y sobre las preferencias conceptuales y discursivas de grupo.

En primer lugar, mostraremos el uso de la metáfora en el contexto de la ingeniería. En segundo lugar se analizan las respuestas que dieron los estudiantes de ingeniería cuando se le

preguntó sobre cómo verbalizan sus percepciones. Los principales elementos analizados en este trabajo son:

1. El uso de la metáfora en la etapa académica de un grupo de alumnos.
2. El uso de la metáfora en la etapa profesional de un grupo de ingenieros.
3. Variación y comparación del uso de la metáfora entre los estudiantes de ingeniería y los ingenieros.

Para ello, hemos partido de investigaciones previas relacionadas con la presencia de la metáfora en diversos géneros de la ingeniería (Roldán 1999, Úbeda 2001, Roldán 2004, Roldán and Úbeda 2006, Robisco 2009). Asimismo, se han tenido en cuenta las evidencias recogidas a partir de un corpus lingüístico sobre la metáfora en la ingeniería civil. Los resultados concluyen con algunas observaciones sobre el uso de la metáfora en el dominio de la ingeniería y algunas orientaciones pedagógicas para el futuro.

Marco teórico

Los estudios existentes sobre discurso y metáfora tienden a catalogarla dentro de la lingüística general, como un tipo de lenguaje figurado (Littlemore and Low 2006, Deignan 2005), atendiendo en particular a su uso. Cameron define la metáfora lingüística como el uso de una palabra o frase que lleva o proporciona algún otro significado al significado contextual. De acuerdo con esta definición, la palabra o frase que aporta otro significado, que contrasta con el tema principal del texto, es el vehículo y el tema principal constituye el tema. Además, las expresiones metafóricas pueden ser estudiadas en su conjunto a nivel de discurso, es decir, centrándose principalmente en su función textual, según su género y cómo funcionan estas en el discurso (Roldán and Úbeda 2006). A través de los años, los estudios existentes y basados en datos en español y en inglés sobre el uso de la metáfora en la comunicación de la ingeniería se han referido principalmente a la teoría de la metáfora conceptual (Caballero 2003a y 2003b, Roldán and Úbeda 2006). Consideramos, sin embargo, que el análisis de la metáfora lingüística en su contexto podría completarse con la teoría de la integración conceptual. La teoría de la integración conceptual (blending) aborda no sólo las mezclas conceptuales (“blends”), sino también operaciones cognitivas como la categorización, los marcos (“frames”), los cambios de puntos de vista (“viewpoint shifts”), los contrafactuales (“counterfactuals”), la metáfora y la metonimia. La teoría de la integración conceptual explicaría correspondencias y constructos utilizados en la ingeniería, como se muestra más adelante. La mezcla o integración conceptual se define como una operación cognitiva capaz de combinar y crear nuevos conceptos a partir de distintos campos, “inputs”, o dominios (Fauconnier and Turner 2002; Fauconnier 1997). Grady, Oakley, and Coulson (1999), en su muy citado ejemplo: ‘This surgeon is a butcher’ (este cirujano es un carnicero), presentan un espacio genérico que aúna las características de un cirujano (lugar de trabajo, ocupación, etc.) con las de un carnicero, surgiendo de la fusión de ambas un espacio nuevo emergente que mezcla tanto las características comunes de ambas ocupaciones con otras nuevas, en definitiva que el cirujano no es de fiar. Deignan (2005:222) señala las ventajas de un tercer espacio conceptual formado con la fusión de los dominios precedentes, en lugar de sólo el dominio de origen y el dominio de destino, como explicaba la teoría de la metáfora conceptual. La integración conceptual servirá para explicar el dinamismo de la creación de significado mediante la combinación de espacios genéricos, y la fusión de dominios fuente y de destino

dando lugar a nuevos espacios emergentes. En ingeniería, podemos hablar de ejemplos de integración procedentes de diversos dominios de origen, que con el tiempo han ido adquiriendo sentidos innovadores (Úbeda 2001; Úbeda 2002; Roldán, Úbeda and Santiago 2011). Por ejemplo, se pueden observar aportaciones procedentes de la psicología y la medicina que se funden con las de ingeniería, dando lugar a conceptos tales como el esfuerzo, la deformación, la vulnerabilidad, la excitabilidad, la fatiga, referidos a elementos de las obras ingenieriles.

La figura 1 muestra un entrecruzamiento de dos espacios mentales que con frecuencia se dan en ingeniería y que explicamos a continuación. Los espacios mentales son una especie de paquetes dinámicos de información generados en el acto comunicativo. Fauconnier 1987: 11 se refiere literalmente a “estructuras parciales que proliferan mientras pensamos y hablamos, con el fin de dar pie a la comprensión y acción local”. Además, los espacios mentales “se construyen de forma dinámica en la memoria de trabajo, y se afianzarían en la memoria a largo plazo” (Ib.). La figura 1 representa los espacios mentales que pueden ser evocados simultáneamente mientras se discute del bienestar de las personas. Por un lado, incluiría la experiencia del hábitat más cercano, es decir, el propio cuerpo y aspectos de bienestar físico, así como elementos estéticos (por ejemplo, tener una buena figura) y, por otro lado, la experiencia de un tipo del hábitat de la vivienda que debe ser igualmente saludable. Los espacios evocados se pueden referir al bienestar de las personas que viven o visitan el edificio y comprenderían factores físicos (por ejemplo, la iluminación o las vistas del mismo), y estéticos (por ejemplo, la belleza del edificio) donde el habitante o visitante se encuentre a gusto. Como resultado, se crea una nueva estructura que surge de estos espacios mediante la fusión de lo terapéutico y lo estético. Según Fauconnier and Turner 2002, este proceso conlleva la creación de una red de doble alcance o "double scope network". Esto significa que la distinta procedencia de los entrecruzamientos pueden contribuir de manera uniforme a su integración, lo que ciertamente resulta un fenómeno innovador (Fauconnier and Turner 2002:132). En la ingeniería, el bienestar de las personas que viven en un edificio se relaciona con sentirse cómodo en su interior, recibiendo la cantidad correcta de luz, disfrutando de una vista agradable, la ausencia de ruido molesto, la temperatura y la ventilación. Al mismo tiempo, también lleva implícito que la edificación que presente una forma externa agradable, como resultado de un diseño previo adecuado, tal como representa la figura 2.

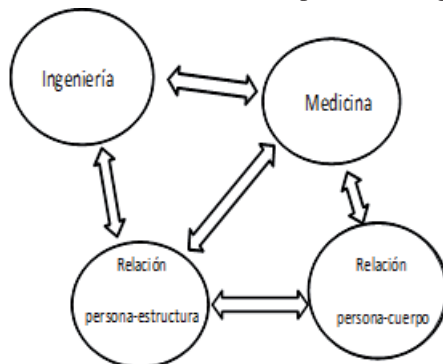


Figura 1: Espacios mentales de aspectos médicos e ingenieriles

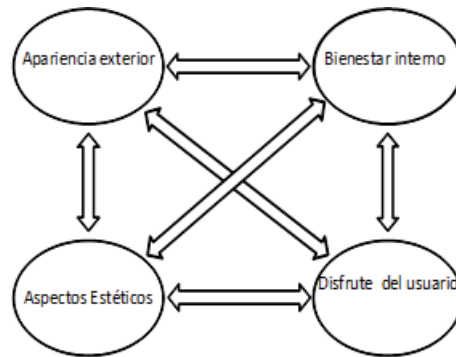


Figura 2: Integración conceptual del ámbito médico y estético

Dada la importancia del diseño en el aspecto exterior de un edificio, el componente visual merece consideración aparte en la ingeniería. Para este propósito hemos optado por un análisis multimodal. Kress (2010:77-78) afirma por ejemplo que sería inexacto estudiar sólo el habla y la escritura para analizar la comunicación humana. En concreto, cuando se refiere a comunicación en el aula propone añadir factores sociales, semióticos y multimodales (por ejemplo, la entonación, los gestos, las imágenes y la acción) que van unidos también al lenguaje. Kress propone analizar el dinamismo y la complejidad de la comunicación humana a través del estudio de “conjuntos multimodales” (Ibíd. p. 81). Del mismo modo, Forceville (2010: 58) argumenta a favor de la conveniencia “de no investigar sólo lo verbal, sino también los tropos no verbales y multimodales” en lo que se refiere a la educación. Tanto Kress como Forceville señalan la “multimodalidad” del significado y de modo particular, la función de la relevancia semiótica para producir significado. Por tanto, la construcción del significado no se limita sólo a elementos lingüísticos, sino que también necesita otros canales como el visual, y por tanto requiere el uso de una variedad de capacidades cognitivas. Este concepto de multimodalidad cobra sentido en el enfoque de la ingeniería, donde muchos ejemplos de metáfora lingüística se desencadenan a partir de estímulos visuales (Caballero 2003a y 2003b, Roldán y Úbeda 2006)

En la ingeniería civil, es posible que el diseñador de un puente quiera representar varias imágenes en la propia forma del puente. En este sentido, tanto el uso práctico del puente como su valor icono-artístico se pueden considerar objetivos de la ingeniería. Por ejemplo, Santiago Calatrava, ingeniero y arquitecto, ha declarado que él designa y elabora su obra como si se tratara de artefactos y esculturas. En el caso del Puente del Alamillo, diseñado como pórtico de la Exposición Universal de Sevilla de 1992, suele ser percibido por los sevillanos como un arpa, un abanico o un cisne que se desliza sobre el río Guadalquivir. Por tanto, aparte de su uso básico como puente que sirve para cruzar un río, la interpretación icónica de sus usuarios depende de relaciones conceptuales de representación, analogía e intencionalidad. La metáfora visual puede estar entonces influida por el contexto de la misma manera que la temática general influye en el tipo de metáfora conceptual (Kövecses 2005).

Si se analiza la asociación de un puente con un cisne, el resultado de las relaciones conceptuales activadas podrían abarcar relaciones de analogía / similitud, de rol-valor y de causa-efecto que desembocan en la visión del puente como cisne, combinando la comprensión analógica del puente como ave acuática. A su vez, esta conceptualización se mezcla con la

integración estética de la belleza / elegancia de un cisne, que metonímicamente representa la belleza / y la elegancia del puente. La correspondencia de esta integración es icónica porque la forma (cisne) es un reflejo del significado (puente). También refleja la intencionalidad de su diseño con la conversión de la forma del puente en un símbolo. Cuando se asocia el puente con un arpa, existen también otros efectos comprimidos, como el sonido musical del movimiento del agua. El mapa conceptual del puente como abanico evoca elementos folclóricos locales relacionados con la ciudad meridional de Sevilla, que se añaden a la comprensión del mismo. Calatrava ha reconocido que diseñó este puente estableciendo precisamente un diálogo entre su tablero y su original pilar de sujeción o mástil.

En resumidas cuentas, hemos considerado idóneo para completar el estudio que aquí se expone basarnos en algunos de los principios de la teoría de la metáfora conceptual, para pasar a continuación a profundizar en la teoría de integración conceptual y al mismo tiempo explorar el análisis multimodal.

Metodología

Empíricamente, este trabajo se centra en las respuestas verbales dadas por un grupo de estudiantes de ingeniería civil de Inglés en el 4º año de sus estudios (de un total de seis años para obtener el título de ingeniero) de la Universidad Politécnica de Madrid. Las respuestas fueron directamente obtenidas después de ver una serie de imágenes de ingeniería. El título de ingeniero civil incluye la asignatura de Inglés que se aprende partiendo de un enfoque IPA (Inglés Profesional y Académico). El nivel de inglés de la mayoría de los estudiantes equivaldría a un nivel B1 o B2 de acuerdo con el baremo establecido por el Marco Europeo de Referencia. Las fotos seleccionadas pertenecen a tres puentes distintos y se les pidió a los participantes que escribieran una palabra que mejor expresara su percepción de cada imagen. Los objetivos inmediatos que se pretendían conseguir era triples, en primer lugar, analizar las conceptualizaciones creadas por los alumnos, en segundo lugar, identificar el uso de la metáfora y en tercer lugar, comparar sus respuestas con las obtenidas de un grupo de 10 ingenieros civiles. Respecto a esto último, sólo hubo una diferencia en el procedimiento seguido para ambos grupos, a saber, que los alumnos respondieron al cuestionario en el aula o por correo electrónico y a los ingenieros se les ofreció acceso a través de Monkey Survey, por razones operativas. En la información proporcionada, a todos los participantes se les pedía transmitir sus primeras impresiones acerca de las fotografías, preferentemente utilizando una sola palabra (aunque algunos participantes utilizaron dos). Las razones para solicitar esto respondían a un intento de recopilar las percepciones más inmediatas de los encuestados. No se incluían otras indicaciones adicionales en la pregunta a fin de no influir o contaminar las respuestas. Por tanto, no se hacía mención alguna sobre metáfora. Los puentes elegidos para la encuesta eran contemporáneos y representativos de la época actual, pero existen otros muchos de esta índole que podían haber sido seleccionados. Concretamente corresponden a: (1) "Príncipe de Viana" puente en Lérida (España, 2010), (2) Puento del Milenio en Newcastle (Reino Unido, 2000), y (3) Ponte do Milenio de Orense (España, 2001). Las fotos están incluidas en los Apéndices finales. Asimismo, para verificar una posible relación entre el uso de la metáfora y la experiencia profesional, se añadieron unas cuantas preguntas preliminares para obtener información adicional sobre los antecedentes de los participantes y su grado de especialización. Las preguntas también se reproducen en el apéndice del documento.

La metodología se desarrolló en dos etapas principales

I. El punto de partida procede de varios estudios precedentes de las autoras sobre metáfora (conceptual y lingüística) en la arquitectura y el lenguaje de la ingeniería civil, (Úbeda 2001; Roldán 2004, Roldán and Úbeda 2006; Roldán et al. 2011). Además de los datos recopilados y extraídos de un corpus lingüístico en español e inglés de revistas de ingeniería electrónicas y que abarca un período de 5 años. La aplicación del corpus se realizó utilizando el software (ANTCORD), de ahí se obtuvo una lista de tokens léxicos ordenados de acuerdo a la frecuencia en la que aparecían (adjetivos, verbos y adverbios fueron descartados para centrarse en los nombres). A continuación, las metáforas lingüísticas se identificaron manualmente siguiendo el método propuesto por Steen (1999: 57) y por el grupo Pragglejaz 2007 y posteriormente se utilizaron fichas que se fueron contextualizando mediante el uso de concordancias. La Tabla 1 incluye ejemplos de las metáforas lingüísticas más frecuentes extraídas de este corpus en español.

Estado
Comportamiento
Vida
Tratamiento
Envejecimiento
Auscultación
Cabeza
Pie

Tabla 1: Tokens metafóricos del corpus español ordenado por frecuencia

Es destacable la frecuencia de los significados básicos de muchos de estos tokens en el discurso de ingeniería civil que evocan partes del cuerpo humano (cabeza, pie), procesos que afectan al cuerpo humano (comportamiento, vida, envejecimiento) o presentan contenido médico (tratamiento, auscultación). En cuanto a las concordancias halladas del token “tratamiento”, muchas de ellas se colocan con otros términos que llevan una carga adicional metafórica, como “envejecimiento” y “diagnóstico”. En conjunto, estos datos apuntan analogías que son habituales y que reflejan la forma en que los ingenieros conciben su trabajo. Casos donde la personificación de la obra se observa de forma directa son el rascacielos llamado “Turning Torso”, edificio de altura en Malmö (Suecia) que se inspiró en el cuerpo humano en movimiento. Asimismo, la apertura y cierre del puente movable “Winking eye” de Newcastle (Reino Unido) recuerda el parpadeo o guiño de los ojos. Parece lógico concluir que en muchas realizaciones de ingeniería la analogía está presente y sería interesante explorar el uso de la metáfora en diversas formas: verbal, escrita o visual (Ungerer and Schmidt 2006: 147). Este razonamiento nos condujo a la siguiente etapa del estudio.

II. De hecho, las metáforas en ingeniería se expresan en términos léxicos que suelen evocar una fuente visual. Los ingenieros tienen que recurrir a dibujos y bocetos, no sólo durante la etapa de diseño de los edificios y objetos, sino en todo el proceso de construcción. Una vez que el trabajo se ha terminado, este tiende a sugerir imágenes metafóricas visuales.

Manterola, ingeniero civil español, asemeja la creación de un puente a la colocación de una cinta para que cubra el suelo o río (Manterola 2010:57):

Lo ideal sería como si despegásemos una tira del suelo de su soporte para pasar el obstáculo. La cinta que es la carretera se separa del suelo para circular a velocidad, y, en esa separación, el río o el valle impiden la progresión de la cinta.

Los proyectos de ingeniería se pueden representar a través de un lenguaje metafórico y en este punto, hacemos la distinción entre metáfora específica y no específica, ya que ambas fueron usadas en los datos obtenidos en este estudio. Por metáfora no específica entendemos la metáfora genérica, es decir, no perteneciente a un dominio en particular. Por ejemplo, “boca de pescado”, usada por un estudiante para describir un puente constituye una metáfora no específica. Por el contrario, una metáfora es específica si está relacionada con un área de especialización y es compartida por una comunidad discursiva. Según el grupo Pragglejaz (2007:3), el procedimiento para identificar las palabras individuales de significado metafórico sería la siguiente: “para cada unidad léxica, determinar si tiene un significado contemporáneo más básico en otros contextos del que presenta en un contexto dado”. Otro de los principios del grupo Pragglejaz es que los “significados básicos tienden a ser más concretos, y por tanto lo que se evoca es más fácil de imaginar, ver, oír, sentir, oler y gustar, y está más relacionado con la acción corporal, es más preciso, y es históricamente más antiguo” (Ib.). Por tanto, el significado contextual debe ser confrontado con el significado básico: "El significado contextual contrasta pues con ese significado básico y debe ser entendido en relación a ello" (Ibíd. 6). Hemos seguido el método propuesto por este grupo para identificar las metáforas usadas por los participantes de este estudio.

Resultados y discusión

La tabla 2 contiene siete categorías que se establecieron para clasificar las respuestas entregadas por los participantes en diversos constructos. Estos han sido agrupados de acuerdo con su función gramatical. Por ejemplo: SG (Sustantivo general), es decir, cuando los participantes usaron un sustantivo abstracto no técnico. SAS (Sustantivo área específica) y AAS (Adjetivo de área específica) cuando los participantes reproducen un sustantivo o un adjetivo claramente relacionado con su área de especialización. Del mismo modo, SS (Sustantivo subjetivo) y AS (Adjetivo subjetivo) si los encuestados proporcionaron nombres subjetivos o evaluativos o adjetivos que podrían ser catalogados como una opinión meramente individual. Por último, Mf. (metáfora), la metáfora, utilizada para reflejar el uso de la metáfora de cualquier tipo y Mn. para la (metonimia).

SG:	Sustantivo general
SAS:	Sustantivo área específica
AAS:	Adjetivo área específica
SS:	Sustantivo subjetivo
AS:	Adjetivo subjetivo
Mf:	Metáfora
Mn:	Metonimia

Tabla 2: Tipos de constructos

Esta clasificación responde principalmente a razones de orden práctico, ya que cualquiera de las respuestas, incluso las consideradas subjetivas, podría estar influida de alguna manera por el área de conocimiento. A continuación en la tabla 3, se incluyen ejemplos de las respuestas de los estudiantes y de los ingenieros distribuidas en dos columnas y ordenadas de acuerdo con el tipo de constructos.

Categorías \ Participantes	Estudiantes de Ingeniería	Ingenieros
	SG	estética
SAS	tirante	pasarela
AAS	estable	atirantado
SS	complicación	ficción
AS	curioso	innecesario
Mf	ojo	ADN
Mn	cinta de moebius	arco

Tabla 3: Ejemplos de constructos por grupos

Las tablas 3a y 3b ofrecen los datos obtenidos según el porcentaje de constructos anteriormente mencionados.

	Estudiantes de ingeniería	
	Frecuencia	porcentaje
SG	5	8%
SAS	7	11%
AAS	12	19%
SS	7	11%
AS	16	26%
Mf	11	18%
Mn	4	7%

Tabla 3.a Frecuencia de las categorías y su porcentaje

	ingenieros	
	Frecuencia	Porcentaje
SG	3	8%
SAS	3	8%
AAS	6	15%
SS	9	23%
AS	10	26%
Mf	4	10%
Mn	4	10%

Tabla 3.b Frecuencia de las categorías y su porcentaje

Los resultados revelan un importante número de adjetivos subjetivos (AS) utilizados por los estudiantes (26%), que coincide con una frecuencia similar para el grupo de ingenieros (26%), este último también refleja un alto porcentaje de uso (23%) de los sustantivos subjetivos (SS) y un número significativo de adjetivos de área específica (AAS) (15%). Probablemente, esto se pueda atribuir al hecho de que los ingenieros están habituados a emitir informes técnicos que contienen dictámenes de evaluación o peritaje. El uso de la metáfora es notable en el caso de los estudiantes (18%). Este hecho se analiza a continuación.

Las metáforas aparecen clasificadas en la tabla 4 atendiendo a su contenido temático. Previamente se había procedido a identificarlas de acuerdo con las indicaciones del grupo Pragglejaz (2007:3). En concreto, el grupo 1 se refiere a la noción de "forma", ya que la mayoría de los ejemplos refieren una variedad de ellas. Este primer grupo se dividió más abajo en dos subgrupos. El subgrupo 1.1 incluye metáforas que podrían ser consideradas convencionalmente como típicas de la ingeniería civil. Es decir, son frecuentes en el lenguaje técnico de ingeniería. Por el contrario, el subgrupo 1.2, al tiempo que hacen alusión a la forma, incluyen también metáforas no específicas, es decir metáforas genéricas de carácter no técnico. El Diccionario online DRAE se utilizó para comprobar los significados básicos de los casos incluidos.

Tipo de metáfora		Estudiantes de ingeniería	Ingenieros
1. Forma	1.1 específica	abanico arpa	arpa
	1.2 no específica	mariposa silla de montar boca de pez velero ojo abanico	mandíbulas
2. Otras disciplinas		ciencia tecnología	ADN
3. Otros			McDonald's

Tabla 4: Metáforas agrupadas por temática

Analizando los ejemplos, en el caso de la metáfora de McDonald, que podría tener un significado despectivo, y de donde se podría deducir la analogía de la construcción de puentes sin una base sólida o un cuidado proceso técnico, con la de una cadena de producción de alimentos rápidos. El significado contextual contrasta con el significado básico y se puede deducir al comparar ambos, cuestionando así las condiciones básicas del puente. Además, el constructo McDonald puede conllevar implicaciones metafóricas de consumo inmediato sin pensar en riesgos a medio y largo plazo, lo que traducido al puente se referiría a su mantenimiento posterior.

	Estudiantes de Ingeniería	
	Frecuencia	Porcentaje
Forma metaf. convencional	3	25%
Forma metaf. no convencional	6	50%
Otras disciplinas	3	25%
Otros	0	0%

Tabla 5.a Frecuencia de metáforas y porcentaje por grupo de estudiantes

	Ingenieros	
	Frecuencia	Porcentaje
Forma metaf. convencional	2	40%
Forma metaf. no convencional	1	20%
Otras disciplinas	1	20%
Otros	1	20%

Tabla 5.b Frecuencia de metáforas y porcentaje por grupo de profesionales

En las tablas 5.a y 5.b se muestran los porcentajes de uso de la metáfora distribuidos por grupos. Las metáforas relacionadas con la forma aparecen en un alto porcentaje en ambos grupos. Sin embargo, mientras que los ingenieros utilizan una cantidad más alta de metáfora de área específica (40%), los estudiantes usan generalmente las no específicas (50%). Este fenómeno muestra que el uso de la metáfora presenta un carácter progresivo en las diferentes etapas de ingeniería, académica y profesional.

De vez en cuando nos encontramos con que la metáfora y la metonimia co-existen en la misma figura de discurso y se podría interpretar como una u otra. De hecho, la metáfora y la metonimia, aunque muy diferentes en su mecanismo, pueden aparecer juntas en un continuo donde llegan a ser difíciles de disociar. Este fenómeno ha sido denominado como "meta-

phony" (Goossens, 1995:160). Por ejemplo, se usan dos constructos en concreto con la relación metonímica "la forma por el todo" mostrando una fuerte asociación visual con formas geométricas como se observa en la figura 4. Al mismo tiempo, resulta ser igualmente metafórico (ADN y puente), reflejando personificación y analogía geométrica simultáneamente. Las imágenes superiores muestran una analogía entre la representación del ADN y la forma de Ponte do Milenio y las inferiores representan la cinta de Möebius (un tipo especial de cilindro y objeto matemático) evocadas por el Puente del Milenio de Gateshead.

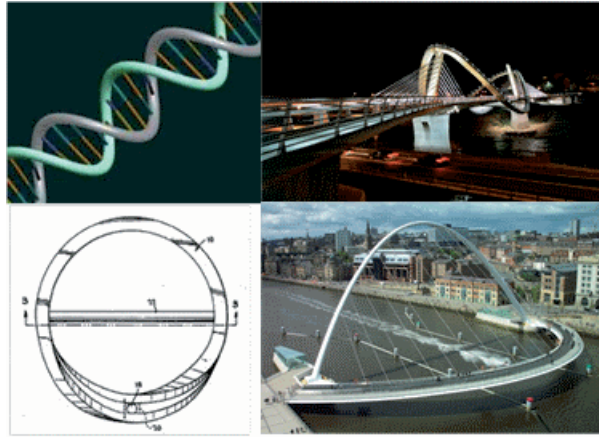


Figura 3: Asociaciones Metonímicas y Metafóricas Extraídas de la Muestra

La principal diferencia entre metonimia y metáfora radica en que la metonimia no "transfiere" su significado en una relación de semejanza, sino que combina los significados en el mismo dominio. Esta relación puede ser la parte por el todo, efecto por la causa. Se puede decir que la metonimia crea contigüidad entre dos conceptos, mientras que la metáfora funciona mediante el establecimiento de una comparación entre ellos. Según el Grupo Praggeljaz 2007, la metáfora básicamente se ocupa de la comparación, mientras que la metonimia expresaría "un sustituto de, o la parte por el todo, la relación que se diferencia de los procesos de comparación". En conclusión, los resultados indican que los estudiantes aún no han alcanzado un grado de familiarización con el uso de la metáfora o la metonimia de su especialidad y que su uso de la metáfora podría ser intuitivo. Por ello consideramos que la inclusión de la metáfora dentro del programa académico podría hacer que los estudiantes fuesen más conscientes de la importancia de esta herramienta de la lengua dentro de su propia comunidad discursiva.

Conclusiones

En este trabajo, se ha intentado examinar los usos de la metáfora en el ámbito de la ingeniería civil. Como una extensión de su uso en este campo, los aspectos conceptuales, lingüísticos y visual se han tenido en cuenta tanto en la etapa académica como en la profesional. El objetivo específico de este estudio se ha centrado en realizar un análisis en profundidad de las conceptualizaciones y constructos de un grupo de estudiantes de ingeniería y un grupo de ingenieros para describir ejemplos visuales de su especialidad. Con este fin,

se han presentado algunas ideas acerca de la manera en que los ingenieros suelen interpretar y transmitir imágenes en su área de especialidad. En el análisis de los resultados, se ha constatado la presencia de la metáfora, sobre todo la metáfora asociada visualmente a distintas formas, en la vertiente técnica o específica como en la general o no específica, dependiendo del grado de familiaridad académico o profesional.

En cuanto a las restricciones del estudio, mencionamos que la aplicabilidad del mismo se puede ver en parte limitada por cierto grado de subjetividad de los resultados, en función del diseño del cuestionario. No obstante, destacamos que son necesarios estudios de esta índole para discernir el grado y nivel de percepción metafórica de los estudiantes, puesto que dada la interrelación de las materias que componen los estudios, el uso de la metáfora es extensible a muchas de ellas. Entre las líneas de seguimiento de la investigación, partiendo de la ubicuidad de la metáfora visual en la ingeniería civil, se recomienda la aplicación del enfoque multimodal que integre el uso de imágenes metafóricas dentro y fuera del aula. Este trabajo podría plasmarse a través de la recogida y estructuración de ejemplos auténticos de metáfora lingüística, conceptual y visual, ampliando el estudio a aspectos paralingüísticos y socio-cognitivos propios de la etapa ocupacional, mediante la utilización de datos compilados en forma de corpora y banco de imágenes. Por ello, indicamos la utilidad de incluir en los programas curriculares de ingeniería el estudio del uso multimodal de la metáfora en el plano comunicativo, al menos como asignatura transversal, para que los alumnos se familiaricen con su uso y sean conscientes del papel que juega en el contexto de la ingeniería. A este respecto, consideramos que a partir del tercer año de carrera y contando con el aprendizaje adecuado, los alumnos serían capaces de calibrar la presencia y el uso de la metáfora en las distintas asignaturas, en forma verbal y conceptual, así como en imágenes. Esperamos, finalmente, que a partir de aquí surjan otros estudios que profundicen en posibles actividades pedagógicas que aborden el uso de la metáfora en todas las ramas de la ingeniería y en la arquitectura.

Referencias

- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. Berkeley and Los Angeles, University of California Press.
- Caballero, R. (2003a). "Talking about space: image metaphor in architectural discourse". *Annual Review of Cognitive Linguistics* 1, 89–108.
- Caballero, R. (2003b). "Metaphor and genre: the presence and role of metaphor in the blending review". *Applied Linguistics* 24/2: 145-167.
- Caballero R. y Pinar M. J. (Eds.) (2010). *Modos y Formas de la Comunicación Humana / Ways and Modes of Human Communication*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Cameron, L. "What is metaphor and why does it matter". On-line PowerPoint presentation: <http://creet.open.ac.uk/projects/metaphor-analysis/frame.htm> (consultado el 10 de enero 2012).
- Cameron, L. and Low, G. (Eds.) (1999). *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortazzi, M. . and Jin, L. (1999). "Bridges to Learning: Metaphors of teaching, learning and language", in Cameron L. and Low G. (eds.). *Researching and Applying Metaphor*, pp: 149-177.
- Deignan, A. (2005). *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Cognitive perspectives on SLA.
- Diccionario de la Lengua Española (DRAE). Vigésimo segunda edición. On-line: <http://lema.rae.es/drae/> (consultado el 30 de septiembre 2011).
- Fauconnier G. and Turner, M. (2008). 'Rethinking Metaphor'. in Gibbs, R. (ed.) *Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge University Press. También disponible en: <http://www.cogsci.ucsd.edu/~faucon/RethinkingMetaphor19f06.pdf> (consultado el 19 de julio 2011).
- Fauconnier, G. (1997). *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fauconnier, G. and Turner, M. (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Fauconnier, G. <http://terpconnect.umd.edu/~israel/Fauconnier-MentalSpaces.pdf>. (consultado el 26 de junio de 2011).
- Forceville, Ch. (2010). "Why and how study metaphor, metonymy, and other tropes in multimodal discourse", in Caballero R. y Pinar M.J. (eds.). *Ways and Modes of Human Communication*. Cuenca: Ed. Universidad Castilla-La Mancha, pp.: 57-77.
- Goossens, L. (1995). "Metaphonymy: the interaction of metaphor and metonymy in figurative expressions for linguistic action", in Goossens L., Pauwels, P., Rudzka-Ostyn B., Simon-Vandenberghe A.M. and Vanparys J. (eds.), *By Word of Mouth: Metaphor, Metonymy and Linguistic Action in a Cognitive Perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 160-174.
- Grady, J., Oakley, T., and Coulson, S. (1999) "Blending and Metaphor", in R. Gibbs and G. Steen (eds.). *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Philadelphia: John Benjamins.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G. (2010). "A social semiotic approach to human communication: implications for speech, writing and applied linguistics", in Caballero y Pinar (eds.), *Ways and Modes of Human Communication*. Cuenca: Ed. Universidad Castilla-La Mancha, pp.: 77-93.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago.
- Littlemore, J. (2009). *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Littlemore, J. and Low, G. (2006). *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Low, G. (1999). "This paper thinks..." Investigating the acceptability of the metaphor AN ESSAY IS A PERSON". in Cameron, L. and Low, G. (eds.), pp. 221-249.

- Manterola, J. (2010). *La obra de ingeniería como obra de arte*. Pamplona: Ed. Laetoli.
- Pragglejaz Group. (2007). "MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse". *Metaphor and Symbol* 22: 1-39.
- Robisco Martín, M. (2009). *Análisis cognitivo de las preposiciones en torno al eje de verticalidad en el inglés para la Aeronáutica*. Tesis doctoral inédita. Madrid Universidad Politécnica.
- Roldán Riejos, A. (1999). "Applications of cognitive theory to interdisciplinary work in Languages for Specific Purposes". *Ibérica*. Vol.: 1: 29-37. Madrid.
- Roldán Riejos, A.; Úbeda, P. and Martín, A. (2001). "The impact of visuals: using a poster to present metaphor". *European Journal of Engineering Education*. Vol.: 26: 301- 310. London.
- Roldán Riejos, A. (2004). "Strategic features of ESP from a socio-cognitive perspective". *Ibérica a*. Vol.: 7: 33-51. Madrid.
- Roldán Riejos, A. and Úbeda Mansilla, P. (2006). "Metaphor use in a specific genre of engineering discourse". *European Journal of Engineering Education*. Vol. 31.5: 531-541.
- Roldán Riejos, A., Úbeda Mansilla, P. and Santiago Lopez, J. (2011) *The Language of Architecture and Civil Engineering*. Newcastle: Cambridge Scholars Publisher.
- Steen, G.J. (1999). "From linguistic to conceptual metaphor in five steps", in Gibbs, R. and G. Steen (eds.); *Metaphor in Cognitive Linguistics*.: 57-71. Amsterdam: John Benjamins.
- Steen, G. J. (2007). *Finding Metaphor in Grammar and Usage*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Úbeda Mansilla, P. (2001): *Estudio de un corpus de textos conversacionales en inglés realizados en estudios de arquitectura de habla inglesa: su aplicación al diseño de un curso de inglés para arquitectos*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Úbeda Mansilla, P. (2002). "Metaphor at work: a study of metaphors used by European architects when talking about their projects". *Ibérica*. Vol. 5: 35-48.
- Ungerer, F. and Schmidt, H.-J. (2006). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London: Longman.

Anexo 1: El cuestionario

DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA A LA CIENCIA Y A LA TECNOLOGÍA. ETSI CAMINOS, CANALES Y PUERTOS

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID (UPM)

Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación que se está llevando a cabo sobre formas de conocimiento y la construcción del significado en el ámbito académico y profesional. Los resultados serán tenidos en cuenta para el diseño de un estudio más amplio coordinado en la Universidad Politécnica de Madrid.

El principal objetivo es obtener información sobre técnicas de percepción y comprensión, partiendo de varios ejemplos.

Por favor, responde a cada pregunta rellenando las casillas o escribiendo una respuesta, según el caso. Recuerda que la información proporcionada será confidencial y que tiene una finalidad exclusivamente científica.

¡Muchas gracias por tu participación!

Cuando hayas terminado de contestar el cuestionario, por favor, envíalo a la dirección de correo electrónico que se indica:

Profs. Ana Roldán-Riejos y Paloma Úbeda Mansilla
 Departamento de Lingüística Aplicada a la Ciencia y Tecnología
 ETSI de Caminos, Canales y Puertos. C/ Prof. Aranguren s/n. Madrid 28040. SPAIN
 E-MAIL ADDRESS: aroldan@caminos.upm.es
 Indica si eres: Hombre Mujer

Señala la franja de edad a la que perteneces: 35-40 41-45 46-50 51-55 56-65

1.1. ¿Eres Ingeniero? Sí No

1.2. Cuál es tu campo de trabajo: _____

2.1. Al plantear e el diseño de un puente u otro tipo de obra, numerar de 1 a 5 el papel desempeñado por los siguientes elementos (5 importancia mayor; 1 menor):

	-1	2	3	4	5+
Su forma global					
Los cimientos y cada elemento por separado					
Su estabilidad futura					
Su integración en el medio					
Otros (por favor especificar):					

2.2. Cuando proyecta s cualquier tipo de estructura, dedicas una atención principal a: (por favor numerar por orden de importancia, 5 importancia mayor, 1 menor):

	-1	2	3	4	5+
Su apariencia estética					
Los cálculos de diseño y ejecución					
Su evolución					
Su coste					
Otros (por favor especificar):					

2.3. Al hablar con un colega de cualquier estructura, tiendes a: (por favor numerar por orden de importancia, 5 importancia mayor, 1 menor)

	-1	2	3	4	5+
Hacer un dibujo de la misma					
Utilizar un diagrama					
Hacer uso de cálculos matemáticos					
Explicar con palabras					
Otros (por favor especificar):					

2.4. Al leer sobre la construcción de un puente, prestas más atención y tiempo a (por favor numerar por orden de importancia, 5 importancia mayor, 1 menor):

	-1	2	3	4	5+
Los dibujos, fotografías, diagramas					
Las explicaciones matemáticas					
El texto que acompaña					
Ejemplos similares					
Otros (por favor especificar):					

2.5. En la práctica de la ingeniería civil, ¿cuál es el orden de importancia que se suele otorgar a lo siguiente? Por favor numerar por orden de importancia, 5 importancia mayor, 1 menor):

	-1	2	3	4	5+
No sobrepasar el presupuesto					
La durabilidad					
Su apariencia					
Su utilidad					
Otros (por favor, especificar):					

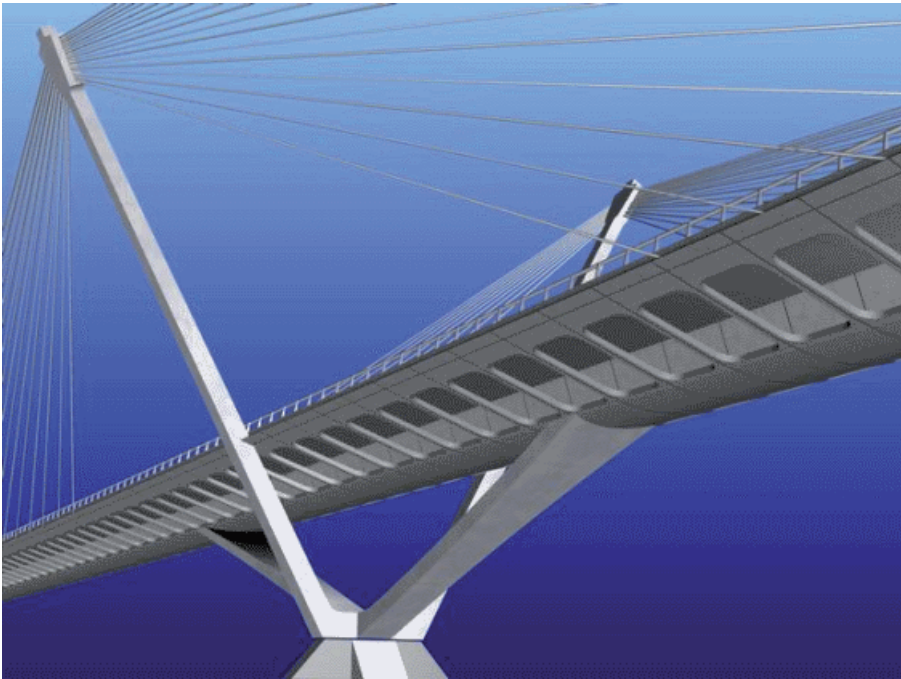
2.6. En el desarrollo de tu trabajo ¿qué importancia le das tú personalmente a lo siguiente? (por favor numerar por orden de importancia, 5 importancia mayor, 1 menor):

	-1	2	3	4	5+
No sobrepasar el presupuesto					
La durabilidad					
Su apariencia					
Su utilidad					
Otros (por favor, especificar):					

2.7. Después de mirar las siguientes fotografías, escribe una palabra que mejor ilustre tu percepción de cada una de ellas:



2.7.1. Escribe una palabra que mejor ilustre tu percepción: _____



2.7.2. Escribe una palabra que mejor ilustre tu percepción : _____



2.7.3. Escribe una palabra que mejor ilustre tu percepción : _____
Gracias por participar

Sobre las Autoras

Dra. Ana Roldán-Riejos: Ana Roldán-Riejos (BA; PhD; Diploma in Translation Studies) is an Associate Professor in UPM (Madrid Technical University) where she teaches English for Specific Purposes (ESP), in particular academic and professional English for engineers, at the Civil Engineering School. She has participated in various university-funded research projects on the influence of tutorials on engineering students and also on special integrated actions between UK and Spanish institutions. The most recent ones, that she coordinates, deal with higher education ELP (European Portfolio of Languages) application in ESP contexts and with a dictionary of technical metaphors. She has published research articles in international journals and presented papers in conferences on Linguistics and on Education for engineers both in Spain and in various European countries. She has supervised various doctoral theses and belongs to the editorial committee of Ibérica AELFE Journal.

Dr. Paloma Úbeda-Mansilla: Paloma Úbeda-Mansilla is a Senior Lecturer in the Department of Linguistic Applied to Science and Technology in the Technical University of Madrid. She has been teaching English and Spanish as a second language for 17 years at different educational levels and lecturing ESP for architects since 1994. She taught Spanish in Exeter (U.K) for two years and in several Secondary Schools in Sweden. She has a PhD in Education with a special mention by the Complutense University of Madrid and a Postgraduate Diploma in TEFL from Exeter University. She also lectures Doctorate and Master courses on Language and Communication subjects. Her research interests include teaching methodology, cognitive linguistics and Professional Application in English and Spanish for Architects.

Centros que crecen con la comunidad: descubriendo vías para el cambio

Carmen Álvarez Álvarez, Universidad de Cantabria, Santander, España

María Verdeja Muñiz, Universidad de Oviedo, Oviedo, España

Resumen: En el presente artículo revisamos algunas aproximaciones teóricas y reflexionamos acerca de cómo pueden aprender las escuelas poniendo el acento en la participación de la comunidad y de la propia organización escolar en los procesos de innovación y cambio educativo. Igualmente aportamos algunas experiencias de profesorado que reflexiona sobre su práctica docente y apuesta por una relación dialógica con el alumnado, profesorado y la participación de las familias, como principal herramienta para favorecer el cambio y la mejora de los procesos educativos. Finalmente, desde una mirada crítica y reflexiva apostamos por una escuela democrática y participativa, que contempla la apertura de centros a la comunidad educativa, como una forma de innovación y cambio en las organizaciones educativas para dar respuestas a los cambios sociales, políticos y culturales de nuestras sociedades, siendo clave la participación de todos los miembros en la comunidad educativa

Palabras Clave: Innovación Educativa, Participación, Comunidad Educativa, Organización Escolar, Organizaciones que Aprenden

Abstract: In this article we review some theoretical approaches and reflect on how you can learn schools emphasizing the participation of the community and the school organization in the processes of innovation and educational change. We also provide some experiences of teachers who reflect on his teaching and practice bets for a Dialogic relationship with the students, faculty and the participation of the families, as the main tool to promote change and improvement of the educational process. Finally, a critical and reflexive perspective we are committed to a democratic and participatory school that it contemplates the opening of centers to the educational community, as a form of innovation and change in educational organizations to respond to social, political and cultural changes in our societies, being key to the participation of all members in the educational community.

Keywords: Educational Innovation, Participation, Educational Community, School Organization, Learning Organizations

Organizaciones que crecen con la comunidad

NOS ENCONTRAMOS EN un momento en el que se están produciendo cambios de diferente índole en nuestras sociedades (políticos, económicos, sociales, tecnológicos, culturales, demográfico, etc.). Esto, ni es nada nuevo, ni nos tendría que sorprender, puesto que la sociedad está en continuo cambio; además consideramos que el hecho de que se produzcan cambios en las sociedades es un ciclo natural de la vida, y puede ser muy positivo. Lo interesante, y la idea que iniciamos este artículo, es la de plantearnos y analizar cómo está respondiendo la escuela ante estos cambios, y lo más



importante aún: ¿cómo está cambiando la escuela para hacer frente a los mismos?, ¿cómo preparar a los futuros ciudadanos/as para convivir en las sociedades de hoy y del mañana?

Santos Guerra (2005) menciona que cada ciudadano tiene que plantearse esta cuestión y, más intensamente, cada profesional que trabaja en una institución educativa. ¿Qué papel desempeña la escuela en la formación de los individuos y en la mejora de la sociedad? ¿A quién beneficia la escuela? ¿Cómo aprende para transformarse en una escuela mejor? Desde el punto de vista de este autor, se percibe la idea de que tanto los profesionales que trabajan en las organizaciones educativas como el resto de los ciudadanos han de estar implicados en la tarea de la formación de los futuros ciudadanos y a todos corresponde preguntarse ¿qué podemos hacer, tanto profesorado como el resto de la comunidad educativa, por mejorar la educación de los futuros ciudadanos?

Para Fernández Enguita (2006), los cambios económicos, sociales y culturales que vivimos requieren pensar y entender la escuela de un modo muy abierto a la comunidad; ya que es un primer punto de encuentro de familias y lugar donde conviven diferentes culturas, convirtiéndose así en uno de los primeros espacios de ciudadanía y por tanto puerta de entrada a la sociedad de acogida. Esto supone un cambio con lo que tradicionalmente se estaba haciendo:

El tránsito a la sociedad de la información, o del conocimiento, implica, por otra parte, que una y otro ya no están confinados a los canales tradicionales: unos pocos que los crean, unos cuantos que los transmiten y el resto que los reciben. Información y conocimiento se crean, acumulan y transmiten hoy en y a través de múltiples organizaciones, grupos y redes entre los cuales la escuela no es sino uno más, aun cuando ocupe un lugar destacado (Fernández Enguita, p. 22).

Es importante distinguir la diferencia entre aprendizaje organizativo, (*organizational learning*), como apunta Tsang (1997), referido al estudio de los procesos de aprendizaje de (y dentro de) las organizaciones, y el término “organización que aprende” (*learning organization*), vista como una entidad o tipo ideal de organización, que tiene la capacidad de aprender con eficacia y, por lo tanto, desarrollarse. Nosotros, en el presente artículo hacemos un enfoque de las organizaciones que aprenden desde el “aprendizaje organizacional”.

Pero también es importante preguntarse cómo aprenden las escuelas: “Al ser las escuelas instituciones de enseñanza, no habría de parecer descabellado preguntarse cómo éstas aprenden. Sin embargo esta pregunta tan lógica es poco habitual”. (San Fabián, 1996, p. 41).

Diferentes autores ya se han preocupado por estos temas relacionados con los procesos de innovación y cambio en los centros escolares; San Fabián (1996); Martín Bris (2000), Bolívar (2000, 2001), López Yáñez, (2003), Santos Guerra (2005), haciendo popular el concepto de “organizaciones que aprenden”, para explicar el carácter dinámico de las organizaciones educativas, analizando al mismo tiempo cómo pueden desarrollarse las escuelas e identificando algunos factores determinantes que influyen en la propia cultura de la organización.

Para Bolívar (2000), una organización aprende cuando, por haber optimizado el potencial formativo de los procesos que tienen lugar en su seno, adquiere una función cualificadora para los que trabajan en ella, al tiempo que está atenta para responder a las demandas y cambios externos.

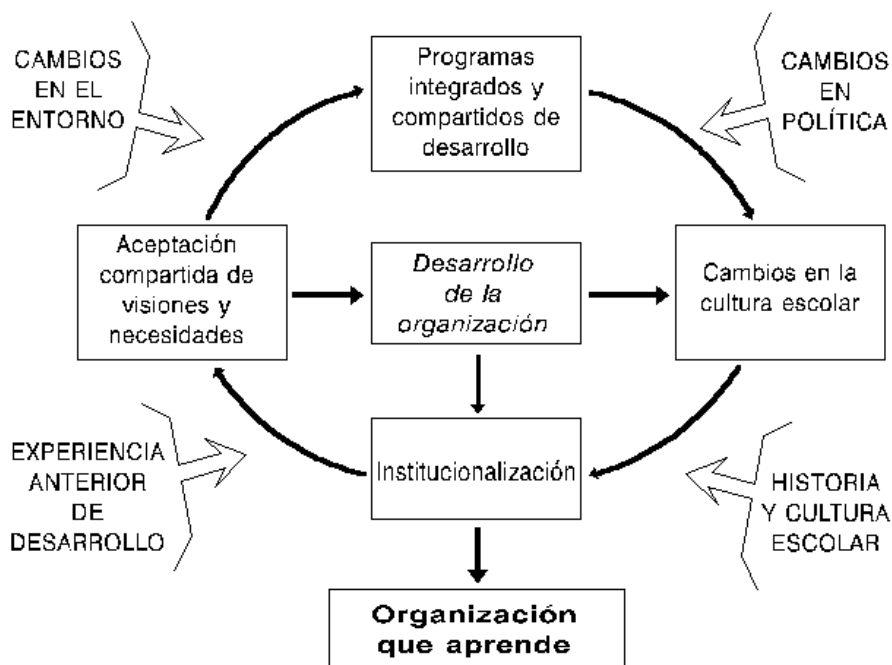


Figura 1: El centro educativo como organización que aprende (Bolívar, p.193)

Hay autores como Martín Bris (2000), que centran su atención en el clima o ambiente de trabajo en las organizaciones, siendo uno de los factores determinantes y facilitadores de los procesos organizativos y de gestión las relaciones entre los miembros de la organización, tanto los profesionales, como la comunidad educativa en general. También son fundamentales los procesos de innovación que se generan en las escuelas porque éstos promueven cambios culturales profundos. Compartimos la idea de este autor en cuanto que hace alusión al carácter dinámico de la organización escolar y explica cómo aspectos como la comunicación, la motivación, la confianza, la participación, la planificación, el liderazgo y la creatividad, contribuyen a mejorar el clima de trabajo o el ambiente de la organización y se producen cambios en la propia organización, por lo que está haciendo referencia al carácter dinámico de la misma.

San Fabián (2011) apuesta por la investigación en el campo de la organización escolar, poniendo de manifiesto (y cuestionando) la escasa tradición investigadora en el campo de la organización escolar, señalando entre otros algunos condicionantes tales como: la dependencia de las organizaciones no escolares, la excesiva atención a los enfoques formales, los enfoques positivista, el extrañamiento docente respecto a lo organizativo.

La investigación educativa ha marginado el contexto organizacional de la enseñanza y ha reforzado las perspectivas funcionalistas: una ingenua –funcionalismo pedagógico–, que piensa que las instituciones educativas están organizadas de la mejor manera posible para cumplir sus objetivos, y otra determinista –funcionalismo sociológico–, según la

cual los esfuerzos en el cambio organizativo se muestran de manera poco relevante en los resultados (San Fabián, pp. 56-57).

Hay otros autores, como López Yáñez (2003), que también acusan el déficit teórico en los estudios sobre las organizaciones sociales en general, y las educativas en particular, y apuntan que la Organización Escolar como disciplina sigue estando dominada por los enfoques prescriptivos y normativos sobre los descriptivos e interpretativos, dificultando el crecimiento del campo y su conocimiento en profundidad. López Yáñez apuesta por una teoría del aprendizaje organizativo que permita tener un mejor conocimiento y comprender cómo se producen los procesos de innovación y cambio en la propia institución. Para este autor, la innovación es un proceso de aprendizaje institucional:

La innovación educativa aparecería básicamente como un proceso de aprendizaje institucional, en donde los aspectos estratégicos tendrían tanta importancia como los simbólicos, y en donde el éxito del proceso dependería de la habilidad de los agentes de cambio para construir una espiral creativa que sintetice la lectura externa del cambio y la lectura interna (López Yáñez, p.148).

San Fabián (2011) apunta, en la línea de Stenhouse, al “profesor investigador” cuando hace alusión a que la investigación mejoraría las organizaciones educativas, cuando las organizaciones asuman la investigación como función propia. Compartimos la idea del profesor como investigador, que reflexiona sobre su propia práctica, reformulando planteamientos teóricos, llevándolos a la práctica docente y mejorándola. Para ello una herramienta ideal es el diálogo con el alumnado, las familias y el trabajo colaborativo con el profesorado y con la sociedad en general. Como apuntan Imberón y Bonafé (2008), "cambiar la práctica educativa significa cambiarse a sí mismo, como profesional, cambiar el contexto educativo, el lugar de desempeño, y hacerlo conjuntamente con los demás mediante el diálogo, la negociación y la colaboración".

Para esto, desde nuestro punto de vista, son fundamentales dos cuestiones: 1) Implicar a todos los/as ciudadanos/as y a la comunidad educativa en general en la tarea de educar, pudiendo esta implicación hacerse en diferentes momentos y formas de participación y 2) Abrir los centros a la comunidad educativa para favorecer los procesos de participación, cambio e innovación.

Martínez González y San Fabián (2002) también hacen referencia a la importancia que tiene que la escuela facilite la participación de la comunidad educativa y apostando por compartir los recursos que nos ofrece el entorno y trabajar de una forma coordinada, construyendo así redes educativas.

Los centros deben promover un proyecto cultural comunitario, que recoja propuestas de coordinación de los servicios educativos, sociales y de salud de una comunidad, así como acciones conjuntas con recursos educativos del entorno. Ello implica abrir la escuela al entorno y permitir el uso de las instalaciones por parte de grupos y asociaciones del barrio, implicar a estos grupos en la realización de propuestas educativas dentro y fuera del centro en colaboración con el profesorado y los padres. No se trata tanto de ampliar la red escolar como de construir redes educativas (Martínez González y San Fabián, p. 10).

En la misma dirección apunta Bolívar Ruano (2012), cuando hace hincapié en que se debe trabajar en la construcción de una comunidad profesional que se caracteriza, entre otros, por un propósito común, un trabajo en equipo y de colaboración y la responsabilidad colectiva entre el personal por el aprendizaje. Al mismo tiempo González González (2011), pone el acento en el centro escolar, como contexto de relaciones para el aprendizaje de la convivencia y para la socialización de los estudiantes:

Los centros escolares en cuanto organizaciones, constituyen un contexto clave para el desarrollo de procesos curriculares y de enseñanza-aprendizaje, y para la socialización de los estudiantes. Los valores, los principios y propósitos sobre los que el centro asienta su actuación y funcionamiento, las estructuras organizativas con las que cuenta, las relaciones entre sus miembros y con la comunidad escolar y los procesos organizativos que se llevan a cabo en él conforman las condiciones organizativas en las que se llevará a cabo la actividad docente de los profesores y el aprendizaje de los alumnos. (González González, pp. 41-42).

En España, contamos con la iniciativa de las Comunidades de Aprendizaje que han contribuido a transformar la dinámica de sus escuelas para convertirlos en espacios más participativos, abiertos y plurales, soñando toda la comunidad el centro deseado y poniéndose manos a la obra en su construcción solidaria (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006), diluyéndose cada vez más la tendencia a separar lo que es centro y lo que es comunidad, ofreciendo un modelo teórico-práctico deseable para todas las escuelas. Una de las características principales de las comunidades de aprendizaje es su apuesta por el aprendizaje dialógico mediante la implementación de actuaciones educativas “de éxito”, como los grupos interactivos, la formación de familias, las bibliotecas tutorizadas, las tertulias literarias, etc. y el diálogo igualitario como principio, que permite desarrollar un esfuerzo solidario entre los miembros de la comunidad encaminado a lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos. Los retos que se plantea el proyecto de comunidades de aprendizaje exigen la participación de la comunidad en todos los espacios, incluida el aula. El diálogo en la escuela tiene que abarcar al conjunto de la comunidad de aprendizaje, incluyendo familiares, voluntariado, profesionales, alumnado y profesorado. Todas las personas influyen en el aprendizaje y todos y todas deben planificarlo conjuntamente. El centro educativo se transforma en un espacio en el que las familias comparten sus preocupaciones, resuelven sus dudas, encuentran soluciones conjuntas a los problemas de su vida diaria y, sobre todo, se forman. (Flecha, Padrós y Puigdemívol (2003, p.5).

Participación en las organizaciones educativas: una forma de innovación

En términos estrictos del discurso no es fácil decir nada nuevo sobre las relaciones entre educación y participación. Sin embargo pensamos que en ocasiones, las ganas de innovación y cambio en las organizaciones educativas han dejado al margen otros ámbitos, como es la participación, pasando así a estar en un segundo plano, sin darnos cuenta de la importancia y sentido de la participación, para que esas innovaciones y cambios sean posibles.

Por un lado, vivimos una época donde la participación no parece formar parte de las preocupaciones educativas actuales, definidas más bien como problemas técnicos en términos de calidad, eficiencia o implantación de nuevas tecnologías, y que se resuelven en el ámbito de las opciones individuales. Por otro lado, la participación forma parte del discurso oficial como algo asumido, que se da por supuesto y, por tanto, que no necesita revisarse, lo que impide que se discuta sobre ella (San Fabián, 2005, p. 179).

Compartimos esta idea, y pensamos que tal sea porque se ha restado importancia a la participación de las familias y actualmente está en un segundo plano, cuando desde nuestro punto de vista es algo fundamental que puede contribuir a los procesos de innovación y cambio dentro de la organización. Cuando hablamos de innovación y cambio en las organizaciones, estamos hablando de algo mucho más complejo y profundo que trasciende la puesta en marcha de proyectos, programas educativos u otro tipo de propuestas. La participación de las familias en los centros educativos, es en sí, una innovación educativa que puede mejorar y cambiar las organizaciones educativas.

En ocasiones, se ha malentendido el término de innovación, y se ha pasado a pensar que innovar es hacer proyectos, reformas, desarrollar programas educativos, etc., cuando innovar en realidad es algo más profundo y duradero en el tiempo. Malinterpretar el concepto de innovación ha producido un efecto contrario, ocasionando al mismo tiempo más desconcierto. En ese sentido hay autores como Fullan (2002), que considera que una de las principales dificultades para la mejora de las escuelas de los países ricos occidentales no es la ausencia de innovación, sino más bien la presencia de demasiados proyectos novedosos inconexos, episódicos, fragmentados y adornados de forma superflua.

En la actualidad la escuela no es una organización que aprenda. Olas irregulares de cambio, proyectos ocasionales, la fragmentación del esfuerzo y una sobrecarga agotadora es lo que componen la mayoría de las escuelas. La mayor parte de los esfuerzos de cambio son erróneos porque no comprenden ni aprovechan las fuerzas conjuntas de propósito moral de las acciones de cambio (Fullan, p. 57).

Sólo en un escaso número de casos los centros educativos y sus respectivas comunidades establecen vínculos sólidos, a partir de algún proceso de innovación liderado por el profesorado (generalmente, una parte del claustro) o un grupo de familias. En este artículo comentaremos el caso de dos centros innovadores en lo relativo a la participación de la comunidad, que hemos explorado mediante estudios de caso, siguiendo técnicas propias de las metodologías cualitativas, observación y entrevistas, principalmente.

Hay diversas vías de participación de las familias, pero es en este artículo vamos a centrar la atención en (1) la Acción Tutorial y (2) la Apertura de Centros a la Comunidad. La Acción Tutorial presta atención a la persona global y nos recuerda que en educación no hay funciones exclusivas: todas son compartidas (San Fabián, 2006, p. 141). Prestamos atención a la Apertura de Centros a la Comunidad porque a través de ésta se puede hacer efectiva la participación de todas las personas implicadas en la educación en el centro escolar.

A continuación pasamos a comunicar los resultados que la investigación educativa nos ha aportado, a partir de los resultados de dos estudios de casos, en los que la participación de la comunidad educativa y la reflexión sobre la práctica docente son los principales protagonistas en los procesos de innovación y cambio y donde la acción tutorial y la apertura

de centros a la comunidad son los medios que nos brinda la organización educativa para llevar a cabo estos procesos. Para ello, vamos a presentar los testimonios de profesorado, alumnado y familias recogidos en las entrevistas realizadas en el estudio.

Estudio de casos

En concreto, hemos estudiado dos centros públicos de Educación Infantil y Primaria diferentes en sus contextos, uno es asturiano y el otro cántabro, y en sus acciones: el primero desarrolla la relación con la comunidad a través del Proyecto de Apertura del Centro a la Comunidad y de la Acción Tutorial, el segundo desarrolla la relación con la comunidad a través de una comisión de familiares y una red de voluntariado que acude a la escuela a realizar “grupos interactivos”. Además en el primer caso el cambio se produce por parte de un docente (un profesor-tutor del tercer ciclo) que encabeza y lidera el proceso, mientras en el segundo el cambio se inicia con una docente (una profesora-tutora del tercer ciclo) envolviendo en el proceso a otros cinco profesores más de la escuela.

En ambos casos se podría decir que se implementan conscientemente acciones contando con familias, alumnado, profesorado y otras personas del entorno próximo: asociaciones culturales, bibliotecas públicas, personal de administración y servicios del centro, ciudadanos del barrio, etc. para favorecer la relación entre el centro y su comunidad. También en ambos casos se cuenta con el apoyo del equipo directivo.

Para proceder al estudio de ambos centros se han desarrollado dos estudios de caso siguiendo una metodología etnográfica, realizándose observación participante y entrevistas con informantes clave a lo largo de los pasados cursos. A continuación se comentan los principales resultados, mostrando cómo en todos los casos se están buscando espacios para la relación escuela-comunidad.

En el caso del centro educativo asturiano, se trata de un centro situado a las afueras de Oviedo. Se trata de un centro de doble línea con un profesorado cuya media de edad supera los cincuenta años, que ha visto incrementar su porcentaje de alumnado inmigrante en los últimos años hasta un 25%.

Para estudiar la relación de éste centro con la comunidad se han analizado dos vías fundamentales y destacadas: la tutoría que desarrollaba uno de sus maestros, el cual estaba profundamente concienciado con la tarea y el desarrollo del Plan de Apertura del Centro a la Comunidad, que coordinaba este mismo profesor, dándole especial protagonismo a las familias y la comunidad educativa del centro en general.

Por lo que respecta a la tutoría cabe destacar la implicación del profesor en su positiva relación con la comunidad educativa:

1. Siendo una persona cercana y amistosa que aprovechaba cualquier oportunidad para entablar conversación con las familias de su alumnado y con la comunidad en general.

Antigua alumna: “*Siempre fue muy agradable con todas las familias de sus alumnos*”.

Entrevistadora: “*¿Y en qué lo notabas tú?*”

Antigua alumna: “*Lo notaba en su forma de hablar, de tratar a la gente*”.

Cualquier docente que se proponga relacionarse con la comunidad educativa de su centro debe superar los prejuicios relativos al contexto socio-económico del alumnado y familias y abrir cauces para la comunicación. Como afirma esta antigua alumna en

una entrevista, el trato afable y la forma de referirse a las familias de este profesional era diferente de las habituales y su repercusión es muy positiva.

2. Realizando reuniones frecuentes con las familias más predispuestas de su alumnado y provocándolas con aquellas más difíciles.

Antiguo alumno. *“Gracias a él se preocupó mi padre de mí por primera vez y fue a la escuela. Nunca antes había ido a la escuela a nada, ni a una reunión ni a nada y un día mi tutor lo llamó y fue, por primera y única vez”*.

Las reuniones individuales y en grupo siempre son un recurso que los docentes pueden emplear. Como plantea este alumno, gracias a una llamada del docente y una reunión personal, se puede implicar a un familiar en la formación de un hijo, incluso en dinámicas más amplias a nivel de centro.

3. Estableciendo un horario de atención a familias en el tiempo posterior a las clases y ampliando éste cuando la situación lo requiere. A continuación se muestra el testimonio de una madre cuyo hijo fue alumno durante varios cursos del citado profesor-tutor:

Madre. *“El jueves a la hora de visita yo estoy trabajando y no puedo ir. Él me recibe cuando pueda. Sé que hay alumnos que no va nadie en todo el año. Él intenta estar en contacto con las familias, y a las reuniones intenta que vengamos los máximos posibles, le da rabia que seamos pocos. Y siempre le digo que ante cualquier problema no dude en llamarme”*.

Un gesto como establecer un horario de atención a familias conocido por todos (alumnado, familias y profesorado) y su apertura, si fuese necesario, para atender a quienes tengan más limitaciones horarias puede contribuir a cohesionar centro y comunidad.

4. Defendiendo la relevancia de que las familias estén próximas al centro en los diferentes foros, en reuniones formales como los claustros o los ciclos, así como en todo tipo de encuentros informales, incluso cuando una parte del profesorado del centro se resistía a ello.

Así valora una profesora especialista el empeño de este docente en relacionarse con las familias del centro educativo.

Profesora especialista 1. *“¿Si veo que favorezca las vías de comunicación con las familias? Desde luego que sí. Más que ningún otro profesor que yo haya conocido hasta ahora. En muchísimos aspectos: no sólo en tener contactos con ellos para hablar cuestiones puntuales, sino que todas las actividades que yo veo que organiza, siempre deja buena cuenta para que participen las familias y una de sus preocupaciones, en las actividades que compartimos siempre fue el rechazo del resto del profesorado a abrir esa puerta de participación a las familias”*.

Entrevistadora. *“¿Te ha dicho que el resto del profesorado no está dispuesto a abrir la puerta de participación a las familias?”*

Profesora especialista 1. *“Cierta parte del profesorado sí, la mayoría no”*.

Profesor especialista 2. *“Se ve. No hace falta que nadie lo diga”*.

El profesorado más innovador en materia de apertura del centro a las familias tenía que permanentemente luchar contra la tendencia negativa mostrada por una parte importante del profesorado del centro.

5. Proponiendo actividades que permitan abrir vías de comunicación con las familias y otros miembros de la comunidad escolar.

Madre antigua alumna. *“Una de las cosas en las que se molestó mucho de aquella fue en abrir el centro a la comunidad, a los padres, preparaba charlas y conferencias. Creo que antes no se hacía. La primera que vi, fue él el que lo empezó a mover, y es complicado mover a los padres porque si no tienen que trabajar tienen que hacer otra cosa, pero él siempre trataba de buscar algún tema que te enganchara o alguna cosa que te interesara referente a ellos. Eran muy interesantes. Siempre sacas cosas, conclusiones y aprendes a saber por qué camino tienes que ir con ellos, porque es difícil educarlos. No puedes ser ni muy buena ni muy mala. Ni puedes ser su amigo, tienes que ser su madre”.*

Como se puede deducir de las cinco ideas anteriores, la acción tutorial abre vías de relación familia-centro muy importantes, que la comunidad valora positivamente como hemos podido leer en los testimonios de las personas implicadas.

La segunda vía que ha arbitrado este docente en su centro para favorecer la relación del centro educativo con su comunidad ha sido la elaboración de un Plan de Apertura del Centro a la Comunidad (PAAC). Pese a que el objetivo de los PAAC en las escuelas es “abrir el centro a toda la comunidad”, el foco principal sigue siendo el alumnado, como lo ha sido tradicionalmente, ofreciéndosele actividades extraescolares, talleres, clases de refuerzo, etc. Solamente en contados centros se organizan, al amparo de este plan, actuaciones dirigidas a la comunidad escolar entendida en sentido amplio. Tal es el caso de este centro, que también desarrollaba una Escuela de Padres, y un Club de Lectura para adultos, abierto a la participación de toda la comunidad, en el que participaban familiares, profesorado de ese y otros centros, profesionales de la red de bibliotecas públicas, alumnado de prácticas de Magisterio, una profesora universitaria, etc.

En una entrevista con el director del centro éste comentó:

Entrevistadora. *“¿Así que el proyecto de apertura de centros se dirige principalmente a actividades para los alumnos? Es apertura, pero es para alumnos. ¿A las familias no se las contempla directamente?”*

Director. *“Menos, menos, menos. Hay una menor proporción, sí”.*

Entrevistadora. *“¿Es cosa del coordinador del PACC que se enfatice también en las familias?”*

Director. *“Claro. Sí, sí, sí. Yo no conozco otros proyectos de apertura, pero me da la impresión que está todo dirigido a alumnos en los otros centros. Y él con la familia lo intentó con las conferencias, lo intentó con la fiesta de fin de curso, que bueno, es una chorrada, pero ahí está. Hay una manera de conseguir la implicación con las familias y es esa. Ahí está. Y ahí dio como un clavo. Hasta el final peleando”.*

Podríamos decir que, en estas dos medidas, la acción tutorial y los PACC, los centros educativos que deseen implicarse tienen dos aliados importantes para acercar escuela y comunidad.

En el caso del centro cántabro, situado en el casco antiguo de Castro Urdiales, se trata de un centro de doble línea con un profesorado cuya media de edad ronda los cuarenta años que, como el otro, ha comenzado a matricular algunos alumnos inmigrantes en los últimos años, si bien el porcentaje de los mismos en el centro es mínimo.

Para estudiar la relación del centro con la comunidad se han analizado dos vías fundamentales y destacadas: la experiencia de crear “grupos interactivos” en seis aulas y la de crear una comisión de familias que se reúna periódicamente para mejorar la comunicación del centro con las mismas.

Este centro ha venido dando pasos en los anteriores cursos con el objetivo de configurarse como comunidad de aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006). Dado que inicialmente no se contaba con la aprobación de un porcentaje significativo del claustro para iniciarse en este proceso se optó por emprender prácticas propias de estos centros: grupos interactivos y tertulias literarias (Álvarez Álvarez y Larrinaga Iturriaga, 2012).

Los grupos interactivos son una forma diferente de enseñanza en el aula y consisten en hacer grupos dentro de la clase de alumnado con diferente nivel de conocimientos, género, etnia, etc. para acelerar el aprendizaje de todos. En estos grupos entran a colaborar voluntarios/as de la comunidad educativa (madres y padres, profesores jubilados, abuelos y abuelas, estudiantes de magisterio en prácticas, etc.) y se hacen tareas que suelen ser de repaso, de tal manera que en el grupo es probable que algunos alumnos ya sepan resolverlas mientras otros aún muestran dificultades. En el tiempo de una o dos clases se organizan tantas actividades para realizar como grupos hay en el aula y los alumnos van rotando por los grupos resolviendo las diferentes actividades con el apoyo de las personas voluntarias, que no se encargan de “enseñar” cómo se resuelven los ejercicios, sino de contribuir a que se desarrolle una trama de interacciones dialógicas entre los miembros del grupo para que todos/as los/as niños/as del grupo aprendan a resolver las tareas propuestas, colaborando entre sí (Flecha, 1997).

Las principales oportunidades que hemos detectado en los grupos interactivos son:

1. El alumnado se enriquece con las aportaciones de las personas voluntarias que entran a colaborar en ella. Así lo ve una alumna y un alumno del centro:

Alumna. *“Me gusta trabajar en grupos interactivos porque hablamos de cómo se resuelve el ejercicio hasta que lo hacemos y nos ayudamos entre nosotros y el voluntario también nos va guiando y nos ayuda a aprender”.*

En línea con este cambio entroncan otros que se han ido generando con posterioridad y demuestran que es posible trabajar de manera solidaria entre maestros/as y familias. Este curso la dirección del centro ha realizado un notable esfuerzo por acercarse a las familias de todos los grupos creando una comisión de familiares que mantenga reuniones periódicas (a ser posible todos los meses), para intervenir sobre todas aquellas carencias o problemas que se vayan detectando. Para ello se han realizado reuniones al comienzo del curso con las familias de todos los grupos y se ha elegido un delegado de cada uno, configurándose así una comisión de familias comprometida con la mejora escolar de la escuela.

2. Se genera un vínculo de comunicación fluido y cercano entre voluntariado y profesorado y ambos aprenden entre sí.

Voluntario. *“Ahora valoro más el trabajo de los maestros porque veo lo duro que es. Yo estoy una hora y media a la semana y pienso en la maestra que está todos los días a todas horas y me compadezco de ella”*.

El voluntariado respeta cada vez más la dureza del trabajo de los docentes y éstos agradecen su colaboración desinteresada de los voluntarios en el centro, sin los cuales no es posible hacer los grupos interactivos.

3. El voluntariado agradece poder participar en la educación de los niños y éstos se lo agradecen a las personas voluntarias, generando lazos afectivos.

Voluntaria. *“Me gusta ver la evolución de los niños cada semana y saber que están aprendiendo mientras se lo pasan muy bien. Sería bueno que se implicaran cuantas más personas porque los niños aprenden mucho más así”*.

Alumno. *“ Me gustaría conocer a todos los voluntarios de la escuela porque los que conozco me parecen muy majos y son muy buenos porque nos ayudan siempre”*.

Para alumnado y profesorado los vínculos generados son reconfortantes.

1. El voluntario y el profesorado se apoyan en el aula para evitar la exclusión del alumnado con más dificultades, ofreciéndole al alumnado el apoyo que requiera.

Voluntaria. *“Nadie queda fuera. Todos hacen la actividad. Se ayudan entre sí y los ayudo yo también y todos aprenden. Así se atiende a todos y todas. No se deja fuera a nadie”*.

Haciendo balance del trabajo de apertura de estas dos escuelas, atendiendo al surgimiento de la innovación y a las personas implicadas, las dos dimensiones más importantes en estos procesos de cambio (Rivas Borrell, 2007), podemos sintetizar las propuestas de la siguiente manera:

Tabla 1: Síntesis de la apertura a la comunidad que realizan los dos casos examinados

	Surgimiento	Vía de relación	Personas implicadas	Contexto
Centro asturiano	Un docente en colaboración con el equipo directivo	Acción tutorial	Tutor, alumnado tutorizado, familias de su grupo y familias del centro.	Centro (más allá del aula)
	Un docente en colaboración con el equipo directivo y el AMPA	Proyecto de Apertura del Centro a la Comunidad	Profesor, alumnado, equipo directivo, familias, AMPA y personas y entidades del barrio.	Centro en su totalidad
Centro cántabro	Una docente, en colaboración con el equipo directivo	Grupos interactivos	Tutores, alumnado, familias, personas voluntarias (de la comunidad local).	Centro (seis aulas implicadas)
	El equipo directivo, en colaboración con los tutores y familias	Comisión de familias	Equipo directivo y familias de todos los cursos.	Centro en su totalidad

Ambas experiencias nos demuestran que la participación de las familias en la Acción Tutorial y la Apertura de Centros a la Comunidad son acciones que pueden contribuir a los procesos de innovación y cambio en las organizaciones, y esta reflexión sobre la práctica al mismo tiempo contribuye al aprendizaje de la propia organización educativa. En ambos casos, los centros educativos han apostado por relacionarse con la comunidad educativa y lo han conseguido, siguiendo fórmulas diferentes, que perfectamente podrían ser complementarias, contribuyendo a favorecer un mayor diálogo entre el centro escolar y su entorno, humanizándose a sí mismas cada día un poco más. Cada una de las estrategias seguidas por las escuelas es interesante y valiosa. Aunque, en ocasiones, en el plano teórico demos por superadas muchas tendencias, la realidad nos muestra día tras día que en los centros educativos aún quedan muchas vías de relación con la comunidad sin explorar y/o explotar, tratando de integrar todo tipo de personas.

Reflexiones finales

Si queremos innovar, no es necesario partir de la nada, puesto que las organizaciones educativas disponen de medios y recursos para canalizar la participación de las familias y de la comunidad educativa en general en los centros. Hay que seguir investigando en la dirección de cómo desde la organización escolar se pueden articular y mejorar estos procesos.

La participación de las familias y de la comunidad educativa en general es en sí un proceso de innovación y cambio en las organizaciones educativas y puede contribuir a la mejora y cambio de la escuela. La acción tutorial es un ámbito perfecto para fomentar la participación de las familias y hacerles partícipes de la educación de sus hijos/as, así como la apertura de los centros a la comunidad.

Es necesario reflexionar sobre la práctica, mantener los ojos abiertos, escuchar al alumnado, profesorado y familias y a toda la comunidad en general. Las innovaciones y cambios en las organizaciones educativas, han de realizarse en colaboración, con profundidad, con apoyaturas teóricas, y han de estar pensadas para que sean duraderas en el tiempo y proyectados en diferentes ámbitos con la participación de toda la comunidad educativa.

Y, por supuesto, es fundamental continuar investigando, y que la propia investigación aporte información relevante que nos permita conocer mejor la realidad y formular propuestas de mejora. Es fundamental que todos los docentes reflexionen sobre la práctica docente y favorezcan procesos de cambio y mejora en las organizaciones.

Como apuntan Hargreaves y Fink (2006) los cambios que necesitamos para el aprendizaje profundo y duradero de los estudiantes requieren procesos sostenibles, democráticos y justos. Han de inspirarse en ciertos principios como amplitud, profundidad, continuidad, diversidad, justicia, disponibilidad de recursos y conservación de la memoria. Merecen ser proyectados sobre diversas esferas de influencia recíproca entre la escuela y la comunidad, el sistema educativo en su conjunto y los movimientos sociales.

Como ya hemos comentado con anterioridad, la escuela necesita cambios, pero estos no han de ser puntuales, sino que han de hacerse en profundidad y han de ser duraderos y tener permeancia en el tiempo. Como apuntan Hargreaves, Earl y Ryan (1998, p. 253) si queremos mejores perspectivas para los adolescentes actuales y un futuro mejor para el mundo que heredará mañana, no cabe la menor duda de que nuestras escuelas necesitan efectuar cambios fundamentales y de largo alcance.

La participación es un punto de partida y como nos recuerda San Fabián (2004), seguramente la escuela no es una réplica del sistema político en miniatura, ni un ejemplo reducido a escala de la sociedad en la que vivimos, pero sí inicia en ella. En la escuela se dan unas relaciones humanas complejas que ofrecen oportunidades suficientes para poner en práctica los principios democráticos. Posiblemente la participación no sea el valor supremo de un sistema social, pero sí es su mejor instrumento para acceder a otros valores fundamentales como son la justicia, la creatividad, la igualdad, la tolerancia o la solidaridad; es decir, es su caldo de cultivo.

Referencias

- Álvarez Álvarez, C. & Larrinaga Iturriaga, A. (2012). Iniciando grupos interactivos en la comunidad cántabra. *Aula de Innovación Pedagógica*, 210, 53-57.
- Bolívar Botía, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Revista Digital de Nuevas tecnologías*, 18. Consultado en: <http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm> Fecha de consulta: 16-04-2012.
- . (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar Ruano, M.R. (2012). La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*. Vol. 10, 1, Consultado en: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art9_htm.htm Fecha de consulta: 12-09-2012.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- González González, M. T. (Coord.). (2011). La atención, el cuidado, las relaciones y la responsabilidad del centro escolar con los estudiantes. En González M.T.; Escudero J.M.; Nieto J. M & Portela, A. *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. (41-58). Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Fernández Enguita, M. (2006). La Corporación contra la comunidad. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 3, 18-22.
- Flecha, R., Padrós, M. & Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la Organización Escolar al servicio de la Comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Alkal.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación para los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. & Martínez Bonafé, J. (2008). Innovar en la teoría y en la práctica. *Cuadernos de pedagogía*, 385, 62-65.
- López Yáñez, J. (2003). Abriendo la caja negra. Una perspectiva sistémica sobre el cambio en las organizaciones educativas. *XXI Revista de Educación*, 5, 139-155.
- Martín Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 103-117.
- Martínez González, R.A. & San Fabián, J. L. (2002). Autoevaluación de la cultura participativa del centro. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 19-26. Consultado en: <http://www.unioviado.es/COSPRAS/documentos/mod1/autoevaluacionParticipacion.pdf> Fecha de consulta: 10-04-2012.
- Rivas Borrell, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 238, 559-574.
- San Fabián J.L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60. Consultado en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_02.pdf Fecha de consulta: 25-04-2012.
- . (2006). Participación de las Familias y Acción tutorial: Dos puertas para el cambio. En García Albadaledo, A. (Coord.). *Participación de las Familias en la Vida escolar: Acciones y Estrategias*. (131- 148). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación.

- . (2005). Participar en las organizaciones Educativas: un ejercicio de ciudadanía. En VV.AA. *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (177-200). Cantabria: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- . (1996). ¿Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional. *Investigación en la escuela*, 30, 41-51.
- Santos Guerra, M. A. (2005). *La escuela que aprende. Retos, dificultades y esperanzas*. En VV.AA. *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (157-176). Cantabria: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- . (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Tsang, E.W.K. (1997). Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50 (1), 73-89.

Sobre las Autoras

Carmen Álvarez Álvarez: es profesora en el área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Cantabria y coordinadora de la asignatura Organización del Centro Escolar. Es licenciada y doctora en Pedagogía por la Universidad de Oviedo donde previamente también impartió docencia en el Departamento de Ciencias de la Educación. Su trayectoria investigadora se enmarca en la relación teoría-práctica en la educación, la formación del profesorado, la educación en valores, las metodologías dialógicas de enseñanza y la animación a la lectura. Ha publicado artículos sobre educación en prestigiosas revistas, ha participado en diversos congresos de carácter nacional e internacional y ha colaborado en diversas investigaciones nacionales sobre educación del Plan Nacional I+D+I.

Maria Verdeja Muñiz: es licenciada en Pedagogía, por la Universidad de Oviedo. Ha realizado el Programa de Doctorado; Pedagogía: Evaluación y procesos educativos, y ha obtenido el Diploma de Estudios Avanzados (D.E.A), con el trabajo de Investigación titulado: Clima de Convivencia y Acción tutorial: Un estudio de caso en la Educación Secundaria Obligatoria. Actualmente trabaja como profesora asociada en la Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación en el área de Didáctica y Organización Escolar, y está escribiendo la Tesis Doctoral.

El papel de las actitudes lingüísticas del alumnado de E.S.O. en el rendimiento y motivación hacia el estudio de una lengua

Arantzazu Rodríguez-Fernández, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, País Vasco, España
Urtzi Ruiz-de-Azua-Ormaza, UPV/EHU, País Vasco, España
Inge Axpe, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), País Vasco, España

Resumen: Aunque la mayor parte de los autores está de acuerdo en que las actitudes están formadas por tres componentes referidos a lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual, y que gran cantidad de estudios han examinado las actitudes lingüísticas en función de variables sociopersonales y psicológicas como la motivación, son muy escasos los trabajos que han estudiado la relación entre ambas desde el aprendizaje de una segunda lengua. Participaron en esta investigación un total de 1356 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (676 hombres y 680 mujeres), que respondieron tanto a una adaptación del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II) de Roces, Tourón y González (1995) para valorar la motivación escolar, como al Cuestionario de Actitudes Lingüísticas (CAL) de Ruiz de Azúa-Ormaza (2012), destinado a medir las actitudes lingüísticas. Además, se obtuvieron las calificaciones escolares relativas a la última evaluación de los participantes. Los resultados indican que las calificaciones retroalimentan la relación entre las actitudes y la motivación hacia el estudio del idioma de forma que cuanto mejores sean las notas del alumno estará más motivado hacia el aprendizaje de dicha materia y las actitudes hacia la misma serán más positivas que al contrario. Asimismo, se comprueba que la motivación para el aprendizaje de una lengua posee una capacidad de predicción sobre las actitudes hacia esta lengua mayor que a la inversa.

Palabras Clave: Actitudes Lingüísticas, Rendimiento Académico, Motivación, Estudio, Lengua

Abstract: Most of the authors agree that attitudes are formed by three components, cognitive, affective and behavioural. In addition, a large number of studies have examined the attitudes of linguistic function in personal-social and psychological variables such as motivation. Nevertheless, very few studies have examined the relationship between the two variables (motivation and linguistic attitudes) from a second language learning. An adaptation of the Roces, Tourón and González's Motivated Strategies for Learning Questionnaire (1995) along with the Ruiz de Azúa-Ormaza's Linguistic Attitudes Questionnaire (2012) were administered to a sample of 1356 High School students (676 Men and 680 women). Latest school grades were also included. The results show that grades offer feedback on the relationship between the attitudes and motivation toward the study of the language, in such a way that the better the students' academic marks are, the higher the motivation and the more positive the attitudes toward the subject's learning. It has also been found that motivation for language learning has a higher predictive capacity on the attitudes toward this language than vice versa.

Keywords: Linguistic Attitudes, Academic Grades, Motivation, Study, Language



Introducción

Las actitudes lingüísticas

SON MUCHAS LAS aportaciones teóricas que se han hecho sobre las actitudes, siendo una de las más interesantes la “teoría de la acción razonada” de Fishbein y Ajzen (1975), en la cual se describe que una coincidencia sumativa o combinación de las actitudes y la norma subjetiva (originada por creencias normativas), que a su vez representa la presión del medio sobre el individuo, da lugar a una intención conductual que es lo más próximo a la conducta real del individuo.

Todo esto lleva a pensar que las actitudes son un constructo interno de cada individuo. Así, podríamos definir la actitud como “un sentimiento negativo o positivo (o incluso neutro o de indiferencia) hacia una persona, objeto o cuestión que ha sido conocida por medio de la interacción social” (Lasagabaster, 2003; p. 535).

Pero más que una definición, lo que muchos autores reflejan en sus trabajos sobre este constructo son los elementos que lo constituyen. Según diferentes autores (Fernández Paz, 2001; Lasagabaster, 2003), las actitudes están constituidas por tres elementos: el cognitivo, conjunto de conceptos y creencias que formarían la base y que dan una apariencia de racionalidad; el afectivo, formado por las emociones, sentimientos, vivencias propias, que hacen que sea el componente esencial de las actitudes, dado que garantizan su persistencia y las hace inmunes a los razonamientos que se les podrían oponer; y por último, el conductual que más que un elemento interno de las actitudes sería la expresión práctica y observable de éstas, que nos permite de alguna manera identificarlas.

En el estudio de las actitudes lingüísticas la mayoría de los autores utilizan una perspectiva mentalista, la cual considera que las actitudes son un estado mental interno de cada individuo, que tiene como respuesta diferentes formas de comportamiento. Pero esta perspectiva plantea un problema de investigación: que los estados mentales internos, al no ser observables, deben ser inferidos por el propio investigador a través del comportamiento del sujeto observado, o bien debe ser aportado por el propio sujeto a través de medidas autoinformadas (Appel y Muysken, 1986).

Las actitudes están determinadas en gran parte por las creencias del sujeto y por lo tanto son privadas, en cambio las conductas son públicas y las conductas reales son aquellas que han sido con frecuencia sometidas a las presiones sociales, es decir, a menudo no podemos asemejar las actitudes a conductas, o ni siquiera a opiniones a causa del condicionamiento de esa presión social (Huguet y Madariaga, 2005).

A la hora de hablar de actitudes lingüísticas, no podemos pasar por alto la relación entre lengua e identidad, ya que la lengua no sólo es utilizada como instrumento para la comunicación, sino también para la transmisión de significados o connotaciones sociales, y cuando una lengua tiene un significado social, será evaluada en relación al status social de sus usuarios. Por tanto, las actitudes lingüísticas serán actitudes sociales (Appel y Muysken, 1986) lo que hace que grupos sociales o étnicos adopten unas actitudes como las prácticas culturales, la forma de vestir, la lengua que hablan... en referencia a los otros, y esto les defina como grupo.

Las actitudes lingüísticas hacia el euskera, la motivación y el rendimiento académico

Son numerosos los estudios que se han realizado con el objetivo de esclarecer la relación entre actitudes, motivación y competencia lingüística en sujetos dedicados al aprendizaje de una segunda lengua. Y aunque la mayoría de los estudios reflejan una clara relación entre dichos constructos, el debate se centra en la determinación de la secuencia causa/efecto de esta relación.

En este sentido, algunos autores señalan que la motivación para el aprendizaje de una segunda lengua determinará su grado de competencia lingüística, y a su vez algunos autores afirman que existe una relación entre el rendimiento en el aprendizaje de una lengua y las actitudes de esa persona hacia los sujetos que tienen esa lengua como lengua materna. Lo cual refuerza la teoría de que las actitudes no se heredan, sino que se obtienen en los procesos de socialización, por lo que cada individuo adquirirá sus propias actitudes en las diferentes interacciones (Baker, 1997). Ahora bien, no parece quedar claro qué influencia tiene la motivación sobre las actitudes hacia el propio aprendizaje de esa lengua.

Por el contrario, otros autores mantienen que las actitudes son características propias del individuo, relativamente estables y, por lo tanto, influirán y determinarán el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y no al revés (Sánchez y Rodríguez, 1997).

Pero es un tercer enfoque el que en los últimos años está tomando mayor consistencia. Éste postula que probablemente estos dos constructos están determinados entre sí y ambos son causa y efecto de igual manera (Huguet, 2005). De ello podríamos deducir que las actitudes son en parte heredadas y relativamente estables, pero también modificables gracias a las diferentes interacciones en el proceso de socialización del individuo.

A pesar de que la cantidad de trabajos que de uno u otro modo estudian las actitudes lingüísticas es amplia, muchos se centran en el análisis de las propias actitudes en función de diferentes variables sociopersonales tales como la edad, lugar de residencia, país de procedencia, sociedades con contacto de lenguas... (Fernández Paz, 2001; Huguet y Madariaga, 2005; Lasagabaster, 2003; Mar-Molinero, 2001; Oroz, 1998; Solís, 2001) y algunos otros las relacionan con la motivación (Baker, 1997; Sánchez y Rodríguez de Tembleque, 1997). Pero son escasos los que se han centrado en el estudio de éstas hacia una asignatura relativa al aprendizaje de una segunda lengua minoritaria, e incluso se deja de lado el análisis de las relaciones que dichas actitudes puedan tener con el rendimiento académico en aquella. Por tanto, en el presente trabajo se pretende examinar la relación existente entre las actitudes lingüísticas hacia el estudio de una lengua minoritaria (el euskera) para con la motivación escolar y el rendimiento académico en dicha asignatura.

Así mismo, tampoco existe un acuerdo entre los autores sobre cuál pudiera ser la dirección causa/efecto entre las actitudes lingüísticas y la motivación (Baker, 1997; Sánchez y Rodríguez, 1997; Huguet, 2005). Tema primordial de tratar, si desde las aulas queremos incidir sobre aquellos aspectos que permitan mejorar el rendimiento de nuestros alumnos en el aprendizaje del euskera.

Método

Participantes

Participan en este estudio un total de 1356 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria repartidos de forma muy equitativa entre los dos sexos, puesto que 676 (49,9%) son hombres y 680 (50,1%) son mujeres, con edades comprendidas entre los 10 y los 16 años de edad. Atendiendo al modelo lingüístico en el que cursan la ESO, se les dividió en tres grupos: modelo A con un total de 185 participantes (13,6%); modelo B compuesto por 285 participantes (21%); y modelo D, con un total de 886 (65,2%). Todos los participantes eran estudiantes en colegios de Álava, Vizcaya y Guipuzcoa.

Aunque este número de participantes conforma la muestra final, el total de participantes inicial era superior, concretamente de 1455. No obstante, debido a que algunos dejaron sin contestar un porcentaje de ítems superior al 10% del total que conformaban los cuestionarios, se decidió prescindir de ellos (un total de 65). Asimismo, otra condición de eliminación fueron las respuestas no sinceras, detectadas a partir de dos ítems de sinceridad (*Nunca he visto una bicicleta* y *Este mes he cruzado mas de 5 veces el océano*) contenidos en uno de los cuestionarios aplicados, eliminando de esta forma a 17 participantes. También se suprimieron de la muestra 17 alumnos por estar exentos de la asignatura de euskera, ya que no eran validos para el objetivo del presente trabajo, pues resulta esencial correlacionar diferentes variables con los resultados académicos en dicha materia.

Procedimiento

Para la elección de la muestra se optó por el método de la selección al azar estratificada, es decir, se escogieron varios centros educativos al azar y dentro de esos centros, se volvieron a seleccionar varias clases. Tras ponerse en contacto con los diversos centros, se pidió permiso tanto a los directores de los mismos como a los padres de los alumnos, en caso de que estos fuesen menores de edad.

A fin de controlar las diferentes amenazas que pudieran sesgar los resultados obtenidos (amenaza de pruebas, reactividad a la prueba experimental, deseabilidad social, etc.) se llevaron a cabo distintos controles de las mismas tales como la equiponderación intragrupo aleatoria (administrar diferentes secuencias de tratamiento a distintos subgrupos de sujetos escogidos al azar), desarrollo de una metodología de ciego único (evitar que los participantes conozcan la finalidad de la investigación) y asegurar a los sujetos tanto el anonimato de las respuestas como la total voluntariedad de la participación en la investigación.

Fueron los autores de este trabajo los encargados de aplicar los instrumentos de medida, a los que los participantes respondieron de forma individual en un período de tiempo que oscilaba entre los 20 y los 40 minutos. Asimismo, fueron los encargados de atender individualmente las dudas que fueron surgiendo a los participantes durante su cumplimentación.

Una vez recogidas todas las respuestas y tras su inclusión en una base de datos, se procede al análisis estadístico de los datos con el programa SPSS 18.0 para Windows. Para comprobar el grado de relación entre las tres variables cuantitativas, se seleccionó la prueba de correlaciones de Pearson (1896) de orden cero con un nivel crítico bilateral, y la exclusión de casos según pareja, a fin de eliminar de los cálculos del coeficiente de correlación los casos con algún valor perdido en alguna de las dos variables que se fueran a correlacionar, si los hubiera.

El grado en el que el rendimiento en el idioma vasco pudiera estar mediando la relación entre las actitudes hacia dicho idioma y la motivación para su estudio, fue analizado a partir de la prueba de correlaciones parciales y también con exclusión de casos según pareja. Finalmente, otra prueba empleada en los análisis estadísticos es la regresión lineal. Ésta mide la posible capacidad predictiva o de incidencia de una serie de variables independientes sobre una única dependiente, proporcionando el grado de influencia de cada una de ellas sobre ésta última. Asimismo, ofrece el dato del grado de correlación entre el conjunto de variables.

Variables e instrumentos de medida

Para medir la motivación se empleó la traducción del MSLQ (Pintrich, 1991) al castellano, denominada Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II) de Roces, Tourón y González (1995), con una fiabilidad de conjunto de la escala alta ($\alpha = .82$). Ahora bien, de las seis escalas que componen la parte del cuestionario relativa al aspecto motivacional con un total de 31 ítems, únicamente se han tenido en cuenta las seis escalas (Orientación extrínseca, Orientación intrínseca, Valoración de la tarea, Autoeficacia, Creencias de control y Ansiedad) para el modelo de regresión. En el resto de análisis se tuvieron en cuenta exclusivamente las escalas que evalúan las metas de orientación intrínseca (o también llamada motivación intrínseca porque aluden al grado en que los sujetos realizan las tareas y acciones por el interés que les genera la actividad misma, considerándola como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas) y las metas de orientación extrínseca (o motivación extrínseca, que se refieren al grado en que los individuos realizan una determinada acción con el objetivo de satisfacer otros motivos no relacionados con la actividad en sí misma, sino con la consecución de otras metas, como obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, etc.), si bien en este caso haciendo referencia al estudio hacia la asignatura de euskera. La razón de esta selección reside en que las investigaciones llevadas a cabo sobre el tema establecen estos dos tipos de orientaciones entendidas como los dos dominios que englobarían el resto de componentes (Alonso, 2005; González, 2005; de Caso et al., 2010). A todos los ítems se responde con arreglo a una escala de tipo Likert de 7 puntos, donde 1 = nunca y 7 siempre. A continuación se describen las 6 escalas empleadas:

A la hora de evaluar las actitudes lingüísticas hacia el estudio de un idioma se utilizó el *Cuestionario de Actitudes Lingüísticas –CAL–* de Ruiz de Azúa, (2012) explicitando en los ítems que se referían todos ellos hacia la lengua vasca. El planteamiento subyacente a dicho cuestionario se encuentra en la teoría de las actitudes, según la cual éstas se componen de tres factores que se corresponden con cada una de las escalas del CAL: a) el Componente cognitivo, que hace referencia al conjunto de conceptos y creencias sobre el euskera; b) el Componente afectivo, formado por las emociones, sentimientos y vivencias propias referidas al euskera; y c) el Componente conductual que se corresponde con el conjunto de expresiones prácticas, observables y medibles relativas al euskera. La fiabilidad para el conjunto de la escala es excelente con un alfa de Cronbach = .94.

Por último, el rendimiento en el aprendizaje del idioma vasco se midió en una escala de 0 a 10 a partir de la última calificación escolar en dicha asignatura, más próxima en fecha al día de la aplicación de la batería de cuestionarios comentada previamente. Tales calificaciones fueron proporcionadas por el profesorado del alumnado al que se le administró el conjunto de cuestionarios.

Resultados

Uno de los objetivos del presente estudio es el análisis de la relación entre las actitudes lingüísticas, la motivación y el rendimiento en el aprendizaje del idioma vasco, de ahí que el primer paso sea examinar el grado de relación del resultado académico en el vasco, con respecto a los tres componentes de las actitudes lingüísticas (conducta, afecto y cognición), a partir del método de correlación de Pearson (cf. Tabla 1).

Tabla 1: Correlaciones entre las actitudes y el rendimiento

		EUSKERA
CONDUCTA	Correlación de Pearson	,275(**)
	Sig. (bilateral)	,000
AFECTO	Correlación de Pearson	,281(**)
	Sig. (bilateral)	,000
COGNICIÓN	Correlación de Pearson	,231(**)
	Sig. (bilateral)	,000
EUSKERA	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	.

Tal como se puede observar en la tabla, el rendimiento en la asignatura de euskera correlaciona de forma positiva y significativa con los tres componentes de la actitudes lingüísticas, pero lo hace especialmente con el componente afectivo ($r = .281; p < .001$) y con el componente conductual ($r = .275; p < .001$), siendo algo menor la relación que presenta con el componente cognitivo ($r = .231; p < .001$). Dicho de otro modo, cuanto más positivo sea el afecto que un estudiante de Educación Secundaria Obligatoria muestra hacia el euskera, mayor cantidad de conductas mantenga relacionadas con el idioma (tales como leer o escuchar la radio en ese idioma, utilizar el idioma de forma habitual en su casa, con sus amigos, con sus compañeros de estudio, etc.), y cuanto mejor consideración tenga por tal idioma, mayores resultados académicos obtendrá en el aprendizaje del mismo.

Una vez analizada la relación entre las actitudes y el rendimiento en el estudio del idioma, queda por determinar si dicho rendimiento tiene algún tipo de efecto sobre la relación entre los tres componentes de las actitudes lingüísticas y los dos tipos de motivación (extrínseca e intrínseca). Para ello, el primer paso consiste en ver la relación estricta (de orden cero) entre ambas variables, obviando el papel que pueda ejercer el rendimiento académico. Tales resultados se exponen en la tabla 2.

Tabla 2: Correlaciones de orden cero entre las actitudes y la motivación

		CON- DUCTA	AFECTO	COGNI- CIÓN	M. INTRÍN- SECA	M. EX- TRÍN- SECA
CON- DUCTA	Correlación de Pearson	1	,672(**)	,578(**)	,211(**)	,034
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,213
AFECTO	Correlación de Pearson		1	,793(**)	,257(**)	,055(*)
	Sig. (bilateral)		.	,000	,000	,042
COGNI- CIÓN	Correlación de Pearson			1	,226(**)	,050
	Sig. (bilateral)			.	,000	,068
M. INTRÍN- SECA	Correlación de Pearson				1	,369(**)
	Sig. (bilateral)				.	,000
M. EXTRÍN- SECA	Correlación de Pearson					1
	Sig. (bilateral)					.

Los resultados indican que existe una relación significativa y de carácter positivo entre las actitudes lingüísticas y la motivación intrínseca, aunque de carácter muy moderado. Así, la conducta presenta un grado de relación de Pearson $r = .211$ ($p < .001$); ligeramente más elevada es la que presenta la cognición ($r = .226$; $p < .001$) y las más elevada de todas se da para con el componente afectivo ($r = .257$; $p < .001$). No sucede lo mismo con la motivación extrínseca, pues no parece mantener ningún tipo de interdependencia para con las actitudes (componente conductual: $r = .034$; $p > .05$; componente cognitivo: $r = .050$; $p > .05$), salvo con su componente afectivo con el que guarda un grado de correlación muy débil ($r = .055$; $p < .05$). Por tanto, se puede concluir que aquellos alumnos y alumnas con mejores actitudes hacia el idioma vasco, también presentan una mayor motivación intrínseca por el estudio de dicha lengua, no así una mayor motivación extrínseca, de cuya relación no se han hallado pruebas empíricas.

Tras el exploración de las correlaciones de orden cero, el segundo paso es extraer las correlaciones parciales entendiendo como variables últimas de la correlación las actitudes lingüísticas y la motivación extrínseca e intrínseca, y como variable mediadora de la relación entre ambas estaría el rendimiento académico en la lengua vasca del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (cf. tabla 3).

Tabla 3: Correlaciones parciales entre las actitudes y la motivación, controlando para el rendimiento escolar

		CON- DUCTA	APECTO	COGNI- CIÓN	M. INTRÍN- SECA	M. EXTRÍN- SECA
CON- DUCTA	Correlación de Pearson	1	,644	,5501	,150 (**)	,0128
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,638
APECTO	Correlación de Pearson		1	,7793 (**)	,198 (**)	,0347(*)
	Sig. (bilateral)		.	,000	,000	,202
COGNI- CIÓN	Correlación de Pearson			1	,176(**)	,032
	Sig. (bilateral)			.	,000	,232
M. INTRÍN- SECA	Correlación de Pearson				1	,362(**)
	Sig. (bilateral)				.	,000
M. EXTRÍN- SECA	Correlación de Pearson					1
	Sig. (bilateral)					.

Se puede observar que, efectivamente, el rendimiento académico se puede considerar como variable moderadora entre las actitudes lingüísticas y la motivación, puesto que al controlar el efecto que ejerce en el análisis de correlación de Pearson, los niveles de relación entre ambas bajan sensiblemente: el grado de relación entre la motivación intrínseca y la conducta desciende de $r = .211$ ($p < .001$) a $r = .150$ ($p < .001$), la correlación entre dicha motivación y el componente afectivo de las actitudes disminuye de $r = .257$ ($p < .001$) a $r = .198$ ($p < .001$) y el componente cognitivo desciende de $r = .226$ ($p < .001$) a $r = .176$ ($p < .001$), manteniéndose la interdependencia positiva siempre significativa en los tres casos.

En otras palabras, el rendimiento académico en el estudio de la lengua vasca tiene un efecto medio de .056 sobre la relación que se viene estudiando; y más concretamente, de .061 sobre la relación entre la motivación intrínseca y las conductas de uso de la lengua vasca, de .059 para con los sentimientos más positivos hacia dicho idioma, y de .050 con respecto al componente cognitivo, de tal forma que si se controla el rendimiento académico en euskera, el grado de relación entre las actitudes lingüísticas y la motivación intrínseca desciende significativamente.

Por último, queda por averiguar cuál pudiera ser la dirección causa/efecto entre las actitudes lingüísticas y la motivación, y para ello se sometieron a prueba dos modelos de regresión, cuyos resultados se pueden ver en la tabla 4: uno en el que se consideran como variable predictiva las actitudes sobre la motivación como variable dependiente, y el otro en el que se hace a la inversa, considerando la motivación como variable predictiva y las actitudes como variable dependiente, si bien en esta caso se incluyeron todas las medidas que el CEAM

facilita sobre la motivación académica (metas de orientación intrínseca y extrínseca, autoeficacia, ansiedad ante la tarea, valor de la tarea y creencias de control).

Tabla 4: Modelos de regresión entre las actitudes y la motivación

Regresión de las actitudes sobre la motivación						
VD		F	p	Beta (β)	t	p
MOTIVACIÓN	(Constante)	48.777	.000		27.851	.000***
	Conducta			.193	3.064	.002**
	Afecto			.331	4.516	.000***
	Cognición			.069	0.966	.335
Regresión de la motivación sobre las actitudes						
VD		F	p	Beta (β)	t	p
ACTITUDES LINGÜÍSTICAS	(Constante)	51.658	.000		3.833	.000***
	Autoeficacia			.028	0.506	.613
	Ansiedad			.120	2.756	.006**
	Valor tarea			.635	13.320	.000***
	Cr. Contr			.135	2.940	.003**
	Or. Intri			-.091	-1.912	.057
	Or. Extri			-.064	-1.501	.134
R^2 (actitudes sobre motivación) = .290; R^2 (motivación sobre actitudes) = .465						

Los resultados indican que la capacidad predictiva de la motivación sobre las actitudes ($R^2 = .465$), en contra de lo planteado en la hipótesis, es considerablemente más elevada que a la inversa ($R^2 = .290$). También, en un análisis más detallado, se puede ver que de los tres componentes de las actitudes, es el afectivo ($\beta = .331$; $p < .001$) el que mayor capacidad de influencia presenta sobre la motivación para el aprendizaje del euskera, mientras que no presenta ninguna capacidad de influencia el componente cognitivo ($\beta = .069$; $p > .05$). Y, que de los diversos componentes de la motivación medidos, el más influyente sobre las actitudes es la valoración de la tarea ($\beta = .635$; $p < .001$), no llegando a presentar ningún tipo de capacidad predictiva ni la autoeficacia ni la orientación extrínseca ($\beta = .028$; $p > .05$ y $\beta = .064$; $p > .05$), y sorprendentemente tampoco lo hace la orientación intrínseca ($\beta = -.091$; $p > .05$).

Discusión de resultados

Tras examinar los resultados de esta investigación, queda claro que existe una relación positiva y significativa entre el rendimiento en la asignatura de euskera, los tres componentes de las actitudes lingüísticas (cognitivo, afectivo y conductual) y la motivación hacia el estudio de dicha lengua, de forma que aquellas personas que tienen unas actitudes lingüísticas más positivas son, a su vez, las que obtienen unos resultados académicos más

elevados en el idioma en cuestión y las que más motivadas hacia el estudio del mismo se encuentra.

Esto hace pensar en la importancia que tiene una educación en la que se incida especialmente en el fomento de actitudes lingüísticas positivas, alentando una conciencia plurilingüe, cierta sensibilidad hacia las lenguas y culturas, y por supuesto el respeto hacia las lenguas y sus hablantes para así poder conseguir no solo unos resultados académicos óptimos en dicha lengua sino también una mejor convivencia entre diferentes culturas. Dicho fomento redundará en una mayor motivación hacia el estudio de la lengua, la cual conllevará a su vez unas actitudes lingüísticas más positivas entrando así en un círculo vicioso cuyos factores continuamente se están retroalimentando teniendo como consecuencia unos resultados académicos mejores en dicho idioma.

Ahora bien, a esta afirmación es necesario hacerle un matiz: no toda motivación académica tienen relación con el rendimiento académico. Repetidamente, los diferentes autores que más a fondo han indagado en el tema de la motivación han llegado a la misma conclusión (Alonso, 2005; González, 2005; de Caso et al., 2010): aunque la motivación pueda estar conformada por distintos componentes, un examen exhaustivo de todos esos componentes o factores revela que se pueden agrupar en dos grandes factores que se corresponden con los dos principales tipos de motivación, a saber, a) la motivación extrínseca (o grado en que los individuos realizan una determinada acción con el objetivo de satisfacer otros motivos no relacionados con la actividad en sí misma, sino con la consecución de otras metas, como obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, etc.), y b) la motivación intrínseca (o grado en que los sujetos realizan las tareas y acciones por el interés que les genera la actividad misma, considerándola como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas). Teniendo en cuenta esta división y los resultados obtenidos en el presente estudio, se puede afirmar, acorde con las pruebas empíricas, que unas mejores actitudes lingüísticas únicamente van a repercutir en la motivación intrínseca, nunca sobre la extrínseca, con las que no parecen presentar ningún tipo de interdependencia.

Por otra parte, se demuestra que la relación entre las actitudes y la motivación intrínseca baja significativamente cuando introducimos las notas como variable moderadora, de forma que se puede concluir que las notas estarían retroalimentando esa relación. Así, cuando las notas son mejores, la persona estaría más motivada hacia el aprendizaje de esa materia y las actitudes hacia el idioma serían más positivos que al contrario. Todo esto podría hacer pensar que la posible base o punto de partida de este entramado de retroalimentaciones sería la motivación intrínseca hacia el estudio de una lengua, la cual incidiría en unas mejores actitudes hacia la misma; ahora bien, cuando en tal relación entran en juego unos mejores resultados escolares en esa lengua, la relación entre ambas variables mejora.

Pero el hecho de que las actitudes lingüísticas también tengan capacidad de incidencia sobre la motivación, la convierten en el constructo en el que con mayor facilidad se podría conseguir una influencia positiva en este entramado de relaciones desde diferentes ámbitos educativos tales como la familia, el colegio o la sociedad en general.

Ahora bien, el trabajo aquí presentado, en el que se analiza el esquema de relaciones entre las actitudes lingüísticas, la motivación y el rendimiento académico en un idioma, no deja de ser un análisis exploratorio de tales relaciones. Desde un punto de vista metodológico, sería necesario complementarlo con otro tipo de análisis más avanzado y que permita confirmar dicho modelo relacional: la metodología SEM que posibilita la extracción y análisis de modelos de ecuaciones estructurales.

Referencias

- Alonso Tapia, J. (2005). "Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA". *Psicothema*, 17(3), 404-411.
- Appel, R. y Muysken, P. (1986). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- De Caso et al. (2010). "Motivación y educación". En J. I. Navarro y C. Martín (Coords.), *Psicología de la Educación para docentes* (pp. 133-153). Madrid: Pirámide.
- Fernández Paz, A. (2001). "Las actitudes lingüísticas en situaciones de contacto de lenguas: el caso de Galicia". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 26, 17-27.
- González, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Huguet, A. (2005). "Génesis y desarrollo de las actitudes lingüísticas en contextos bilingües. Análisis de algunas variables del ámbito escolar y sociofamiliar". *Revista de Psicología Social*, 20(2), 175-191.
- Huguet, A., y Madariaga, J. M. (2005). *Fundamentos de la educación bilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.G
- Mar-Molinero, C. (2001). "Identidad nacional y educación bilingüe en el mundo hispano-hablante". *Revista de Educación*, 326, 79-97.
- Oroz, N. (1998). "Las actitudes hacia la lengua vasca en Navarra". *Notas y estudios filológicos*, 13, 159-180.
- Pintrich, P. R. (1991). "Editor's comment: Current issues and new directions in motivational theory and research". *Educational Psychologist*, 26, 199-205.
- Roces, C., Tourón, J., y González, M. C. (1995). "Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II)". *Psicológica*, 16(3), 347-366.
- Ruiz de Azúa-Ormaza, U. (2012). "Motivación, rendimiento académico y actitudes lingüísticas hacia el euskera de alumnado de educación secundaria". En J. M. Correa y D. Losada (Eds.), *Construyendo la identidad investigadora* (pp. 37-49). Lejona: Universidad del País Vasco.
- Sánchez, M. P., y Rodríguez de Tembleque, R. (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.
- Solís, M. (2001). "Actituds per el canvi: educar en la llengua i societat". *Llengua i ús: Revista Técnica de Política Lingüística*, 21, 70-73.

Sobre las Autoras

Dra. Arantza Rodríguez-Fernández: Doctora en Psicología por la Universidad del País Vasco, con premio extraordinario obtenido por su tesis doctoral. Desarrolla su actividad investigadora dentro del grupo PSIKOR, reconocido como grupo consolidado por el Gobierno Vasco. Los temas que trabaja son sobre todo el autoconcepto y el bienestar psicológico, si la línea investigadora sobre la que trabaja actualmente es la multidimensionalidad y jerarquía del autoconcepto y su relación con otras variables del ajuste psicosocial como las actitudes o la motivación.

Urtzi Ruiz-de-Azua-Ormaza:

Inge Axpe: Inge Axpe es profesora de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Participa en el grupo de investigación Psikor. Su principal línea de investigación se desarrolla en relación a la posibilidad de modificar el autoconcepto, especialmente el físico, mediante intervenciones de tipo cognitivo. Igualmente se ha interesado por los estudios de género, especialmente en relación a la posible vinculación entre estereotipos, autoconcepto y sexismo. Actualmente explora también la posible relación del autoconcepto con otras variables implicadas en el ajuste socio-emocional de los sujetos como la resiliencia.

Formação complexa e transdisciplinar na educação: um desafio além da fragmentação

Magda Pereira Pinto, Icesp Promove-Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa NIP, Apoio: Fundação de Apoio à Pesquisa FAPDF, Distrito Federal, Brazil

Resumen: O artigo visa descrever a importância da complexidade e transdisciplinaridade como forma de suprir o modelo disciplinar e fragmentador da educação. Podemos observar que a história do conhecimento tem grande influência da lógica fragmentadora. Essa constatação nos remete ao método cartesiano, baconiano, onde para se entender o mundo deveria dividi-lo, fragmentá-lo para que possa ser melhor compreendido. Esse paradigma foi exaltado e teve seu valor num dado momento histórico e exerce até os dias de hoje imprescindíveis influências na nossa educação. Contudo, no período contemporâneo temos tido diversas reflexões a respeito do paradigma disciplinar, onde tudo é realizado de forma especializada e segmentada. Temos visto surgir diversas propostas revendo e analisando os fundamentos desse modelo e propondo outros que possam complementá-lo ou mesmo superá-lo. Nesse sentido, pretendemos apresentar a importância do paradigma complexo e transdisciplinar que têm apoiado algumas instituições de ensino no Brasil. Pretendemos assim, através desse artigo, descrever os aspectos epistemológicos e metodológicos desse debate, bem como apresentar o resultado de quatro instituições que desenvolvem suas atividades a partir dessas abordagens.

Palabras Clave: Educação, Complexidade, Transdisciplinaridade, Disciplinaridade, Novos Paradigmas.

Abstract: This article aims to describe the importance of complexity and transdisciplinarity as a way to supplement the disciplinary and fragmenting model of education. We can observe that the history of knowledge has great influence of this fragmenting logic. This observation leads us to the Cartesian method, Baconian, where in order to understand the world we might break it up, fragment it so it can be better understood. This paradigm was elated and had its value in a given historical moment and still has essential influences in our education. However, in the contemporary period we have had several discussions about the disciplinary paradigm, where everything is done in a specialized and segmented way. We have seen several proposals reviewing and analyzing the basics of this model and proposing others that can complement it or even overcome it. In this sense, we intend to present the importance of complex and transdisciplinary paradigm that have supported some educational institutions in Brazil. We thus intend, through this article, describe the epistemological and methodological aspects of this debate, and present the result of four institutions that develops its activities based on these DSproaches.

Keywords: Education, Complexity, Transdisciplinarity, Disciplinarity, New Paradigms



Introducción

VISÃO FRAGMENTADA QUE o modelo cartesiano inspirou, provocou inevitavelmente o debate inter, multi e transdisciplinar, pois antes analisávamos a questão educacional privilegiando apenas alguns aspectos de forma compartimentada. Contemporaneamente, essa análise é expandida, sendo o grande desafio a integração de diversas áreas como a ecologia, a biologia, a antropologia, a filosofia e a pedagogia, entre outras, numa possibilidade de diálogo em torno das complexas relações dos Seres com os fenômenos da vida. Nesse sentido, a discussão em torno da complexa relação humana e os parâmetros de aprendizagem e uma possível reflexão a respeito dos valores que permeiam essa relação vêm ganhando força ao longo da nossa trajetória histórica.

Entre outros paradigmas que surgiram no período contemporâneo o modelo complexo e transdisciplinar tem tido destaque em alguns eventos acadêmicos, surgindo como perspectiva preponderante no que se refere à crítica ao positivismo, à visão linear e fragmentadora. É um paradigma que busca sobretudo refletir sobre a importância da visão complexa mais ampla e não segmentadora. Temos visto surgir diversas propostas que possam rever e analisar os fundamentos desse modelo positivista e propor outros que possam superá-lo ou mesmo complementá-lo.

Nesse sentido, pretendemos apresentar a importância do paradigma complexo e transdisciplinar que têm apoiado algumas instituições de ensino no Brasil. Pretendemos assim, através desse artigo, descrever os aspectos epistemológicos e metodológicos em torno desse debate e também apontamos os resultados de pesquisa de quatro instituições, apontando alguns indicadores em torno da temática abordada.

Refletindo sobre o positivismo e os outros paradigmas

A questão do conhecimento é em si uma grande polêmica, uma vasta reflexão não só epistemológica, mas também de cunho ontológico e metodológico. Baseamos, há muito tempo, nossa forma de conhecer na perspectiva disciplinar, segundo a qual a vertente positivista serve de estrutura para essa proposta; podemos, assim, verificar uma forma de conhecer os fenômenos numa visão no mínimo especializada.

Podemos verificar que o positivismo mecaniza o sujeito, elimina suas dimensões afetiva e emocional, seus desejos, ou seja, sua perspectiva qualitativa. O sujeito é ignorado em suas próprias ações, ele é submetido a uma esfera de abstração dentro do processo de construção do conhecimento, não só no aspecto emocional que o compõe, mas também nas possíveis influências imprevisíveis que mantém com o seu meio.

Morin (1998, p.103) destaca que a inteligência, compartimentada, mecânica, reducionista, quebra o complexo do mundo, produzindo fragmentos da realidade; fraciona os problemas, separando o que está ligado, é uma forma de unidimensionar o que é multidimensional:

A redução e a simplificação foram métodos heurísticos. Assim, por exemplo, foi preciso simplificar, ou seja, por entre parênteses o problema do sujeito para ver apenas o objeto; foi preciso isolar o objeto estudado tanto do sujeito que o concebe quanto do seu ambiente.

Ele destaca, ainda, que esse método reducionista, simplificador, conduziu a progressos fabulosos tais como as descobertas de Newton e Einstein.

Como percebemos, existe uma imensa reflexão sobre os pressupostos da razão que nos tem impulsionado em nossa trajetória civilizacional. Por muito tempo, somos guiados por uma ética baseada na razão positivista, instrumental, razão que ainda influencia nossa conduta diante da realidade. Contudo, essa ética, a reflexão sobre nossos valores e conduta diante da vida está em constante mutação; desse modo, a perspectiva epistemológica que adotamos tem uma forte influência em nossas atitudes e reflexões, pois não só aponta a forma como compreendemos, mas também como explicamos o que conhecemos, o que sabemos, enfim, como se constrói um determinado conhecimento da realidade.

Diante desse contexto, Morin (2008) e Capra (1996), entre outros autores, reconhecem a limitação dessa perspectiva e apontam o problema do conhecimento como um desafio que só poderá ser enfrentado numa perspectiva mais ampla, mais complexa. Capra reforça ao dizer que o conhecimento só pode ser verdadeiramente verificado se houver uma interação entre as partes e o todo: “só podemos conhecer as partes se conhecermos o todo em que se situam, e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem.”

Essa perspectiva em favor de um paradigma diferenciado é citada por Santos (2006, p.141) ao descrever que as novas ciências a partir do século XX buscam a complexidade inerente da realidade, são acima de tudo antirreducionistas:

Em vez do simples, o complexo; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade; em vez do tempo linear, os tempos não lineares; em vez da continuidade, a descontinuidade; em vez da realidade construída ou criada, os processos de criação e as qualidades emergentes; em vez da ordem, a desordem; em vez da certeza, a incerteza; em vez do equilíbrio, a instabilidade e ramificações; em vez do determinismo e dos sistemas lineares, o caos e o caos determinista e a teoria das catástrofes; em vez da prioridade da investigação da relação causa-efeito, a prioridade da investigação dos meios para atingir os objectivos; em vez da separação entre sujeito e objecto, o objecto que é sujeito; em vez da separação entre observador e observado, o observador na observação; em vez da separação entre o pensar e o agir, a interactividade entre ambos no processo de investigação.

Para o autor, essas perspectivas visam, sobretudo, uma enorme variedade interna, uma redefinição de conduta e percepção diante da realidade. A proposta do antirreduccionismo e do antideterminismo é a aspiração de uma unidade científica, da aceitação da complexidade tão negada pela ciência clássica. É também a possibilidade de investigar a matéria, a vida e a sociedade como instrumentos analíticos e teóricos comuns.

Corroborando com essa visão complexa e eco-sistêmica, Sommerman (2005) afirma que, na razão complexa, há uma determinação da forma como as dimensões desde a disciplinar até a transdisciplinar irão se revelar diante do conhecimento, visando, sobretudo, uma interação e integração diante das relações do Ser com a realidade.

Várias reflexões apontam que o surgimento das discussões em torno da complexidade, do pensamento eco-sistêmico foi concomitante ao surgimento das abordagens e sugestões metodológicas das perspectivas pluri, inter e transdisciplinares. Perspectivas que privilegiam, sobretudo, uma abertura mais ampla, refletindo como podemos observar e interagir com a realidade de forma menos fragmentadora, mas de forma a privilegiar a realidade em suas nuances.

Educação: da disciplinaridade à transdisciplinaridade

Contrário a essa lógica da fragmentação, da desqualificação do complexo, podemos constatar outras formas mais abrangentes de verificar a realidade, como a cultura, a visão biológica, a visão da física, da moral, da ética. Nicolescu (2000) aponta que, na metade do século XX, começa uma grande discussão a respeito da necessidade de pontes, de interligações entre as diferentes disciplinas na qual primeiro surgiu o conceito de pluri e interdisciplinaridade.

De acordo com o autor, na pluridisciplinaridade, o objeto é estudado por várias disciplinas ao mesmo tempo, mas a partir de uma única disciplina. Não deixa de ser um avanço em relação à proposta disciplinar; essa proposta pluri traz algo a mais à disciplina em questão, mas esse algo a mais ainda se inscreve na proposta disciplinar.

Nas figuras 1 e 2 abaixo, descritas por Silva *apud* Moraes (2008), podemos verificar as diversas possibilidades de análise e pesquisa sobre o objeto pesquisado, as diferenças ocorridas em torno da disciplinaridade e da pluridisciplinaridade.

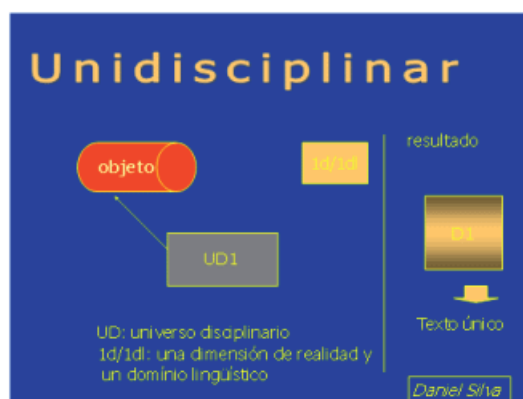


Figura 1: Dimensão Disciplinar. Fonte: Silva *apud* Moraes, 2008

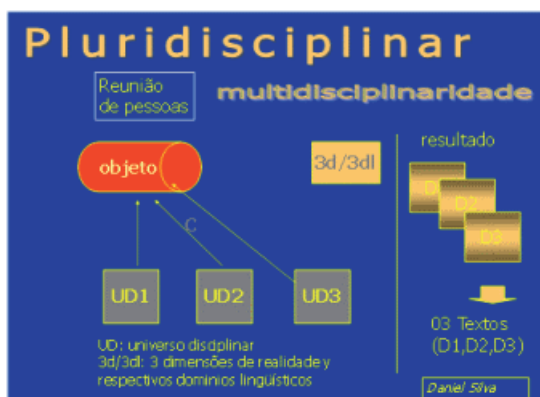


Figura 2: Dimensão Pluridisciplinar. Fonte: Silva *apud* Moraes, 2008

As figuras acima mostram como a disciplinaridade e a pluridisciplinaridade são estruturadas de forma compartimentada. São estruturas que analisam o objeto de forma ainda isolada,

resultando na disciplinaridade um texto único e na pluridisciplinaridade de três textos, mas mantém o isolamento das disciplinas.

Para Nicolescu (1999), é imprescindível a existência de algo entre e através das disciplinas e além de toda e qualquer disciplina. Afirmar que, do ponto de vista do pensamento clássico, não existe nada, há sim um espaço vazio, assim como sugere também o vácuo na física clássica. Contudo, diante da possibilidade dos vários níveis de realidade, o espaço entre e além das disciplinas está cheio, tal como o vácuo quântico está cheio de possibilidades. Essa é uma nova concepção que irá modificar nossa visão diante da compartimentação e trazer para ciência a reflexão sobre o pensamento complexo.

As figuras 4 e 5 abaixo demonstram que, tanto na inter como na transdisciplinaridade, há uma maior integração e interação entre as disciplinas, que a possibilidade de diálogo e busca por um resultado comum mantém a essência de cada disciplina e se torna o ponto central dessas propostas (SILVA *apud* MORAES, 2008).

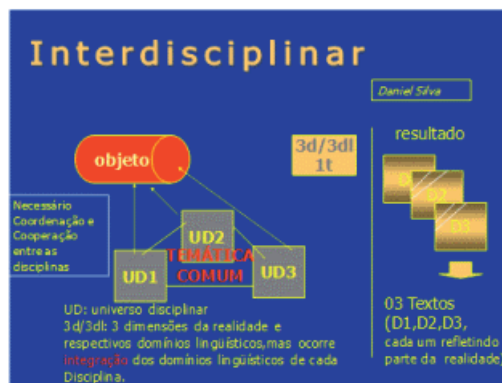


Figura 4: Dimensão Interdisciplinar. Fonte: Silva *apud* Moraes, 2008

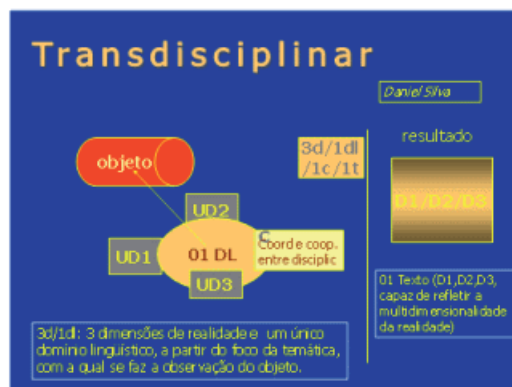


Figura 5: Dimensão Transdisciplinar. Fonte: Silva *apud* Moraes, 2008

Em busca de relacionar as disciplinas e trazer, de certa forma, outras possibilidades de pensar o conhecimento, a proposta transdisciplinar tem sido considerada uma dimensão preponderante no surgimento de uma nova postura diante da realidade não só pedagógica, ambiental, mas

numa visão mais ampla do todo. É uma busca que reflete sobretudo, sobre a rica abertura para os diversos conhecimentos, para os diversos saberes.

São em torno dessas perspectivas e da complexidade que a pesquisa foi fundamentada, podendo assim verificar como as instituições pesquisadas a saber: Universidade de Brasília, Universidade Nova de Lisboa, Instituto Caliandra e Unipaz, estruturam suas atividades, isto é, quais os parâmetros que são abordados nessas instituições,

Metodologia

Utilizamos a pesquisa bibliográfica como estratégia metodológica no desenvolvimento da pesquisa para descrever autores e práticas que descrevem os fundamentos metodológicos, epistemológicos que envolvem a educação a aprendizagem como um todo, destacando autores diversos que contribuem com a reflexão em torno da temática.

A pesquisa de campo foi uma estratégia importante em nosso trabalho, pois utilizamos alguns instrumentos que complementaram a pesquisa como um todo. Nesse sentido, utilizamos a entrevista como principal instrumento metodológico de campo. No desenvolvimento do trabalho, utilizamos como instrumento a entrevista semi-estruturada e apoiamos nossa análise também em alguns documentos-referências.

Resultados

Unipaz e Instituto Caliandra

As abordagens dessas duas instituições são amparadas nas Perspectivas Eco-Sistêmica e Transdisciplinar, dando ênfase na visão complexa, relacional, não linear, difusa e mutável. As atividades dessas instituições são construídas a partir de seminários, vivências, leituras, tai-chi, biodança, contato com a natureza. Privilegiam as dimensões: física, emocional, vital, mental, psíquico-espiritual, transpessoal.

Universidade de Brasília

Foi verificado que a perspectiva transdisciplinar está em construção, não sendo ainda uma abordagem que perpassa todo o currículo da área. As abordagens além da teoria utilizam oficinas, contato com a natureza (Graduação). Estendido para pós-graduação exercícios corporais e poesias. Metodologias abertas, fundamentos teórico-epistemológicos baseados na transdisciplinaridade.

Universidade de Lisboa

Relações complexas, atuação de diversas áreas numa perspectiva pluridisciplinar. Várias ferramentas metodológicas: quali-quantitativas, entrevistas, inquéritos, relatórios, sistema de informação geográfica-SIG. Buscam o desenvolvimento de suas atividades a partir da perspectiva sistêmica, holística, visão ampla do problema.

Considerações

Pela complexidade da temática, das diversas dimensões envolvidas, desde a disciplinaridade à transdisciplinaridade, o estudo demonstrou que não há uma exatidão no desenvolvimento dessas dimensões, mas sim uma busca de transpor a perspectiva linear que norteia o positivismo e uma tentativa de assimilação e proposição a partir das dimensões inter, pluri e transdisciplinar.

O estudo revelou que quase todas as instituições desenvolvem propostas que visam a transdisciplinaridade. Tanto os documentos-referência e os autores como os relatos das entrevistadas, demonstraram o desenvolvimento de várias propostas baseadas na perspectiva transdisciplinar. Contudo, é fato que tanto a transdisciplinaridade como a complexidade são propostas recentes que ainda estão num processo de assimilação, de reflexão, não só no que diz respeito aos fundamentos dessas dimensões, bem como à forma de desenvolver essas perspectivas.

Além da perspectiva transdisciplinar, também observa-se que uma das instituições trabalha na perspectiva pluridisciplinar, segundo a qual há um diálogo e uma troca de experiências entre várias disciplinas, numa abertura por uma reflexão interdisciplinar mais ampla e sistêmica.

Ficou claro que há uma intenção por parte de todas as instituições de superar o modelo tradicional de ensino, de superar o positivismo a fragmentação inerente que ainda hoje há na educação, na aprendizagem como um todo. Também que as instituições buscam uma forma de inserir outros paradigmas que essas novas concepções são um rico terreno onde a Educação poderá, pela sua complexidade inerente, inserir-se de forma mais enraizada.

Referencias

- Capra, F. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- Moraes, M. C. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. São Paulo: Antakarana, 2008.
- Morin, E. *A ética do sujeito responsável*. In: *Ética, Solidariedade e Complexidade*. São Paulo: Palas Athena, 1998.
- . *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008
- . *Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. Educação e transdisciplinaridade I*. Brasília: Unesco, 2000.
- . *O Manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.
- Santos, B. S. *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- Sommerman, A. *Complexidade e transdisciplinaridade - centro de educação transdisciplinar – CETTRANS*. In: I Encontro Brasileiro de Estudos da Complexidade 11 a 13 e julho. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2005.

Sobre la Autora

Dra. Magda Pereira Pinto: Sou graduada em filosofia pela faculdade de filosofia e letras de Poços de Caldas. Meu mestrado realizei na Unesp de Rio Claro, onde desenvolvi a dissertação sobre a relação sociedade e natureza através da visão filosófica. No doutorado minha tese foi elaborada tendo como objetivo principal a educação e a ecologia humana, onde trouxemos a importância da visão complexa na relação sociedade e natureza. Na minha trajetória profissional trabalhei como docente da Universidade de Brasília, da Unicesp e desenvolvi diversas consultorias pelo Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Educação e Ministério do Desenvolvimento Social entre outros, atuando na área de educação e ecologia. Atualmente sou pesquisadora do grupo ecotransd da Universidade Católica de Brasília, onde trabalho com a Profa. Dra. Maria Cândida de Moraes, com o tema transdisciplinaridade e complexidade.

Gestión estratégica: Liderazgo escolar en las instituciones de educación superior en México

Marcela Reyes Pazos, Universidad Autónoma de Baja California, Baja California, México

Raul González Núñez, Universidad Autónoma de Baja California, Baja California, México

Resumen: El propósito de ésta investigación es definir el perfil del líder escolar dentro de las instituciones de educación superior en México. La presente investigación es descriptiva, con enfoque teórico, donde se presentan las necesidades que demanda el entorno (estudiantes, sociedad, entre otros.), acerca de los líderes, tales como directivos o docentes, en las instituciones educativas, quienes desarrollan estrategias para la toma de decisiones. Se puntualiza al líder escolar en el proceso administrativo de toda organización de educación superior dentro de la etapa de gestión, específicamente la gestión estratégica que debe llevar a cabo en la organización educativa. Se describen las características reales de los líderes escolares en el contexto mexicano, sus fortalezas, así como debilidades. Se explica el perfil idóneo del líder escolar dentro de las instituciones de educación superior, así como las herramientas con las que debe contar para llevar a cabo un buen liderazgo, enmarcando áreas de oportunidad. También se definen las competencias profesionales que deben desarrollar los docentes y directivos que integran de los centros educativos, haciendo énfasis en la gestión estratégica. Se basa en las investigaciones realizadas por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD) en México, en el tema de educación.

Palabras Clave: Liderazgo Escolar, Dirección Estratégica, Perfil del Líder, Administración Educativa, Educación Superior

Abstract: The purpose of this research is to define the profile of the school leader in higher education institutions in Mexico. This research is descriptive, with theoretical approach, which presents the needs demanded by the environment (students, society, among others.), about leaders, such as managers or teachers, in educational institutions, who develop strategies for decision making. It points to the school leader in the management process of any organization of higher education in the management stage, specifically strategic management to be carried out in the educational organization. It describes the actual characteristics of school leaders in the Mexican context, strengths and weaknesses. It explains the ideal profile of the school leader in higher education institutions, and the tools with which you must have to perform good leadership, framing areas of opportunity. It also defines the professional skills to be developed by teachers and administrators to integrate schools, focusing on strategic management. It is based on research conducted by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) in Mexico, in the field of education.

Keywords: School Leadership, Strategic Direction, Leading Profile, Educational Administration, Higher Education



Definiciones conceptuales de liderazgo

COMO PROCESO EL liderazgo es el uso de la influencia no coercitiva para dirigir y coordinar las actividades de los miembros del grupo para alcanzar una meta según Griffin y Moorhead (2010). Como propiedad, es el conjunto de características atribuidas a quienes, según se percibe, utilizan esa influencia con éxito. La influencia, un elemento común de ambas perspectivas, es la habilidad de afectar las percepciones, creencias, actitudes, motivación y/o conductas de otros. Desde el punto de vista organizacional, el liderazgo es vital porque tiene una influencia muy poderosa sobre el comportamiento individual o de grupo. Además, como la meta hacia la que el grupo dirige sus esfuerzos a menudo es la deseada por el líder, puede interferir o no con las metas de la organización.

El liderazgo no comprende fuerza ni coerción. Un gerente que depende solamente de la fuerza y la autoridad formal para dirigir el comportamiento de sus subordinados no ejerce el liderazgo.

De acuerdo con Lussier y Achua (2011), el tema de liderazgo ha generado emoción e interés desde la antigüedad. No existe una definición universal de liderazgo porque éste es complejo y se analiza en distintas formas, las cuales requieren de diversas definiciones. El liderazgo es el proceso de influencia entre líderes y seguidores para lograr los objetivos organizacionales por medio del cambio. Los elementos claves en la definición de liderazgo son; Influencia, líderes y seguidores, objetivos organizacionales, cambio y las personas.

La influencia es el proceso de un líder al comunicar ideas, ganar aceptación para ellas y motivar a los seguidores para respaldar e implementar las ideas por medio del cambio. La influencia es la esencia del liderazgo. La influencia también comprende la relación entre líderes y seguidores. Cuando mencionamos el término líder, aludimos a alguien que puede ser o no gerente. Un líder siempre tiene la habilidad de influir en los demás, un gerente no. Así, un líder no es necesariamente quien tiene algún puesto formal, como el de gerente. Un seguidor, es quien recibe influencia de un líder. El seguidor puede ser o no gerente.

Los buenos seguidores no son “personas sí” quienes sólo siguen al líder sin ofrecer aportaciones que influyan en el líder. Las cualidades necesarias para un liderazgo efectivo son las mismas que se requieren para ser un seguidor efectivo. Los líderes efectivos, influyen en los seguidores para pensar no sólo en sus propios intereses sino también en el de la organización, por medio de una visión compartida. El liderazgo se presenta cuando los seguidores son influidos para hacer lo que es ético y benéfico para la organización y para ellos mismos.

Influir y establecer objetivos se relaciona con el cambio. Las organizaciones necesitan cambiar en forma continua adaptándose al entorno global de rápido cambio. El liderazgo abarca el influjo en los seguidores para obtener el cambio hacia un futuro deseado por la organización.

Aunque el término *personas* no se menciona en forma explícita en nuestra definición de liderazgo, después de leer acerca de los demás elementos debe darse cuenta de que el liderazgo trata acerca de liderar personas. La investigación, la experiencia y el sentido común, todo apunta hacia una relación directa entre el éxito financiero de la empresa y su compromiso con las prácticas de liderazgo que tratan a las personas como activos. Según Lussier y Achua (2011), Existe poca evidencia de que ser un gerente grosero y rudo esté asociado con el éxito del liderazgo. Son los esfuerzos colectivos de todas las personas quienes contribuyen, los que hacen que las cosas sucedan.

Sin embargo, un concepto de liderazgo, que concede cualidades casi místicas al concepto de líder, dando por sentado que sólo los grandes hombres, son dignos de asumir un papel en el poder y la política. El liderazgo se convierte así en un psicodrama en el que una persona, brillante y solitaria, tiene que conseguir el control de sí misma como condición previa para controlar a los demás. Esta expectativa de liderazgo (Harvard Business Review, 1999) marca un profundo contraste con el concepto trivial, práctico y no por ello menos importante, de que el liderazgo es en realidad dirigir el trabajo que realizan otras personas.

Teorías de liderazgo

De acuerdo con Lussier y Achua (2011), las teorías de los rasgos y conductuales del liderazgo fueron intentos por encontrar el mejor estilo de liderazgo en todas las situaciones. Una teoría de liderazgo es una explicación de cierto aspecto de este último; las teorías gozan de un valor práctico porque se utilizan para entender mejor, predecir y controlar el liderazgo exitoso. Un modelo de liderazgo es un ejemplo para emulación o uso en una situación concreta. La teoría de liderazgo, es el tópico más vasto que explica las variables y los estilos de liderazgo que se utilizarán en una situación de contingencia particular.

Contingencia significa depender. En la Teoría de contingencia y variables del modelo nos dice que los líderes exhiben una gama de conductas en diversas situaciones, ya que el liderazgo está moldeado en gran medida por factores contextuales que no sólo establecen los límites dentro de los cuales interactúan los líderes y los seguidores sino también determinan las demandas y restricciones que confrontan al líder.

Es tan trascendente el liderazgo por contingencia en la economía global (Liderazgo global por contingencias) que nos dice que de un lugar u otro, con diferentes culturas y diferentes estilos de vida se necesita líderes con una apertura internacional y flexible para cualquier lugar.

Robert Tannenbaum y Warren Schmidt citado por Lussier (2011) mencionan que el comportamiento de liderazgo se ubica sobre un continuo que abarca desde el liderazgo centrado en el jefe al liderazgo centrado en los subordinados. Este se enfoca en quien toma las decisiones señalando que la fuerza debe de estar basada en el jefe, los subordinados y la situación. El modelo continuo de liderazgo se utiliza para determinar cuál de los siete estilos. Existen tres fuerzas o variables que debe considerar un líder:

Jefe. La personalidad y el estilo de comportamiento preferido al líder; basado en la experiencia, la expectativa, los valores, antecedentes, conocimiento, percepción de seguridad y confianza en los subordinados, se consideran para elegir el estilo del liderazgo. Con base en la personalidad y el comportamiento, algunos líderes tienden a ser más autocráticos y otros más participativos.

Subordinados. El estilo preferido de los seguidores se funda en la personalidad y el comportamiento. Entre más dispuestos y capaces estén los seguidores a participar, se debe utilizar más libertad de participación y viceversa.

Situación (tiempo). Las características del entorno, como el tamaño, la estructura, el clima, las metas y la tecnología de la organización se deben considerar al elegir un liderazgo.

El modelo de liderazgo trayectoria-meta se utiliza para elegir el estilo de liderazgo (directivo de apoyo participativo u orientado a los logros) apropiado a la situación (subordinado y entorno) para maximizar tanto el desempeño como la satisfacción laborales.

El líder es responsable de incentivar la motivación de los seguidores para alcanzar metas personales y organizaciones.

La motivación aumenta conforme aumenta la trayectoria de los seguidores para alcanzar recompensas que están disponibles e Incrementar las recompensas que el seguidor valora y desea.

Estilos de liderazgo

- *Liderazgo directivo* (el líder proporciona una alta estructura): es el apropiado cuando los seguidores requieren un liderazgo de autoridad, muestran un locus de control externo y la capacidad de los seguidores es limitada, también es adecuado cuando la tarea del entorno es compleja.
- *Liderazgo de apoyo* (el líder proporciona una alta consideración): es apropiado cuando los seguidores no desean un liderazgo autocrítico muestran un locus de control interno y cuando la capacidad del seguidor es alta, también es adecuada cuando las tareas son simples.
- *Liderazgo participativo* (incluye la participación de los empleados): es apropiado cuando los seguidores pretenden participar, cuando exhiben un locus de control interno y cuando la capacidad del seguidor es alta; cuando la tarea del entorno es compleja.
- *Liderazgo orientado a los logros* (establece metas difíciles pero alcanzables): espera que los seguidores se desempeñen al más alto nivel y les recompensa por hacerlo, manifiesta un locus de control externo y cuando la capacidad de los seguidores es alta; cuando la tarea del entorno es simple, la autoridad es enérgica y la satisfacción laboral de los compañeros de trabajo es alta o baja.

El modelo de liderazgo normativo tiene un árbol de decisión impulsado por el tiempo y el desarrollo, el cual permite al usuario elegir uno de cinco estilos de liderazgo (decidir, consultar en forma individual, consultar en grupo, facilitar y delegar) apropiados para la situación a fin de maximizar las decisiones.

El modelo normativo proporciona un conjunto secuencial de preguntas que son reglas o normas a seguir para determinar el mejor estilo de liderazgo en una determinada situación.

Variables del Modelo de Liderazgo Normativo, dentro del marco de referencia del liderazgo por contingencia.

Los Estilos de Participación de Liderazgo, de acuerdo con Vroom citado por Lussier (2011), son cinco, basados en el nivel de participación, y en la decisión por parte de los seguidores. Decidir, significa que el líder toma la decisión solo y la anuncia o la vende a los seguidores. Consultar en forma individual, asegura que el líder indica a los seguidores en forma individual acerca del problema. Consultar en grupo, lo define como que el líder los convoca a una reunión de grupo y señala a los seguidores el problema. El líder sostiene una reunión de grupo y actúa como facilitador para definir el problema y los límites dentro de los cuales se debe tomar una decisión. El líder busca participación y coincidencia acerca de la decisión sin imponer sus ideas. El delegar, deja que el grupo diagnostique el problema y toma la decisión dentro de los límites establecidos. El rol de líder es responder preguntas y proporcionar estímulo y recurso.

Los modelos impulsados por el tiempo o impulsados por el desarrollo con base en la situación son los siguientes:

Método impulsado por el tiempo

1. Enfoque. El modelo se relaciona con tomar decisiones eficaces con el mínimo costo. El tiempo es dispendioso, ya que toma más tiempo para que los grupos tomen la decisión que el líder solo.
2. Valor. Se concede valor al tiempo; no así al desarrollo de los seguidores.
3. Orientación. El modelo vislumbra un horizonte a corto plazo.

Método impulsado por el desarrollo

1. Enfoque. El modelo se relaciona con tomar decisiones eficaces con el desarrollo máximo de los seguidores. Esto vale el costo.
2. Valor. Se otorga calor al desarrollo de los seguidores; no así al tiempo.
3. Orientación. El modelo atisba un horizonte a largo plazo, ya que el desarrollo toma tiempo.

Cabe mencionar que las cuatro teorías del liderazgo presentadas son eficaces en cada situación. Steven Kerr y John Jermier (2006), discutieron que ciertas variables situacionales evitan que los líderes afecten las actitudes y las conductas de los subordinados. Los sustitutos del liderazgo incluyen características de los subordinados, tarea y organización que remplazan la necesidad de un líder o neutralizan el comportamiento del líder.

La Universidad de Iowa, hizo estudios acerca del liderazgo, donde Kurt Lewin y sus colegas reconocieron dos estilos básicos: el autoritario y el democrático. El autoritario es quien asume toda la responsabilidad de la toma de decisiones, inicia las acciones, dirige, motiva y controla al subalterno. Sin embargo el estilo democrático o denominado también participativo, es quien consulta, escucha y analiza las ideas en conjunto con los miembros de la organización, acepta sus contribuciones y cultiva la toma de decisiones en conjunto (Chiriboga, 2010).

Otra de las universidades que realizó estudios sobre liderazgo, fue la universidad estatal de Ohio, la cual define dos estilos de liderazgo, uno enfocado en la consideración y otro en la estructura de inicio. La consideración describe el grado de sensibilidad del líder que respeta las ideas y los sentimientos de sus subordinados y crea una confianza recíproca. La estructura de inicio describe la medida en que un líder se orienta hacia las tareas y dirige las actividades laborales de sus subordinados con miras a alcanzar las metas. (Daft, 2006)

Necesidades de líderes escolares que demanda el entorno

Menciona *Cásares* (2001) que la educación es uno de los tres pilares sobre los cuales se construye una nueva sociedad, y que el maestro es fundamental para la transformación educativa; de la misma forma, la relación maestro-alumno-comunidad resulta esencial para la construcción de los sistemas y modelos educativos del siglo XXI.

Según Bazarra (2004) se necesitan profesores con características como la pasión por investigar e innovar, su potencial como buenos comunicadores y buenos escuchadores, con capacidad para elegir y crear mejores estrategias que ayuden a un grupo y a cada alumno a encontrar cauces para comprender y comprenderse mejor, y estar preparados para enseñar

sobre la vida y el mundo a los futuros gobernantes, los que construirán el mundo en el que nos tocará vivir.

La educación según *Cásares* (2001) se debe enfocar a la formación esencial y a inculcar los valores fundamentales que garanticen la realización personal y familiar, así como la construcción de comunidades solidarias y la transformación del mundo por medio del trabajo.

Una de las tareas urgentes del maestro menciona *Cásares* (2001) es rescatar el liderazgo. Se requieren líderes que promuevan la esperanza, la fe y el sentido de superación en los niños; que terminen, desde el primer grado escolar, con la simulación, la mentira, y la corrupción; que combatan la mediocridad educativa que se inicia con la falta de preparación de la clase, de algunos maestros con solapar la falta de estudio y del esfuerzo, con la practica corrupta de copiar en los exámenes y de regalar calificaciones; pero, principalmente, con la simulación educativa que enseña datos y conocimientos mas no enseña a vivir, a comprometerse con los semejantes, con la naturaleza, con la propia superación personal...

Según Rojas (2009) coordinador de la Red de Liderazgo en Educación de la OREALC/UNESCO Santiago, uno de los problemas actuales de la calidad de la educación es la pérdida de la autoridad del profesor, lo que ocurre por múltiples factores: desde la influencia del medio social en los estudiantes hasta déficits en la formación de los docentes.

“La única manera que tiene un profesor de constituirse en líder es que tenga autoridad moral, que tenga credibilidad, infunda confianza, que los niños y niñas lo respeten, que los jóvenes lo sigan. Sólo así se crearán atmósferas de paz y civilidad”, cuenta Rojas.

Rojas (2009) indica que si se analiza en detalle a los docentes que tienen autoridad en sus aulas, es decir, que muestran “actitudes, comportamientos y rasgos que dan confianza, estabilizan el mundo, crean una atmósfera de cordialidad, paz y civilidad y por esa vía infunden respeto y se les sigue”, se podrá constatar que disponen de competencias en dos ámbitos de su ser: el de la construcción de confianza, y el de la creación de estados de ánimo.

Los/las docentes deben ser apoyados y ratificados por los directivos y encargados de la disciplina de las escuelas, mención Rojas (2009). Docentes y autoridades deben respaldarse mutuamente y no debilitar su mandato. Un proceso indispensable para que esto ocurra es el de la coordinación del reglamento, las acciones para sancionar que se pueden ejercer en el aula y el apoyo de inspectores y directivos. Las sanciones (y eventualmente los estímulos) que ofrece el reglamento también son promesas. Son promesas institucionales y la institución tiene que tener la capacidad de hacerlas cumplir de modo consistente. De lo contrario, el reglamento, las autoridades y todos los docentes pierden credibilidad. De allí que un principio básico de revisión del reglamento sea depurarlo de todas aquellas reglas que no se van a poder hacer cumplir.

Liderazgo escolar en instituciones de educación

El liderazgo educativo en las instituciones de educación superior siempre ha sido un factor importante para analizar en el ámbito internacional. Actualmente, en Universidades reconocidas por su prestigio y calidad a nivel internacional, las estrategias motivacionales juegan un papel muy importante para el éxito de las mismas. De acuerdo con Koontz (2008), el desempeño de una institución depende de la organización, como de los atributos del líder mismo. Si queremos incrementar la efectividad organizacional y del grupo, debemos aprender no sólo cómo capacitar a los líderes con mayor efectividad, sino a cómo construir un ambiente organizacional en el que el líder pueda desempeñarse bien.

Las principales áreas que distinguen a las mejores organizaciones de líderes globales son: enfoque en el crecimiento y la globalización, dedicación al desarrollo de un banco de talento global, estrategia de negocios vinculada al desarrollo de líderes y el perfil que deben tener.

Recientemente, y en la literatura sobre el liderazgo, se ha hecho la distinción entre aquellos modelos centrados en un liderazgo transaccional que asume que los líderes deben ganar legitimidad para poder ejercer influencia.

El directivo docente es finalmente un factor clave de los cambios y transformaciones de las instituciones educativas, las cualidades personales, su formación y experiencia profesional, sus saberes, desempeñan un papel decisivo en la dinámica institucional y en el logro de la finalidad educativa. De acuerdo a Koontz (2008), administrar incluye realizar tareas directivas con efectividad y eficiencia. Una de las principales funciones se relaciona con dirigir en lo general y liderar en lo particular.

Definitivamente la perspectiva internacional de la educación superior en las universidades siempre ha sido un aspecto clave para analizar y desarrollar de acuerdo a la investigación de Fiedler, citada por Robbins (2009) donde menciona que no hay nada automático o “bueno” en el estilo orientado a la tarea, ni en el orientado a las personas, donde también se hace énfasis a las personas.

Liderazgo escolar en instituciones de educación superior

Según Leithwood (2009), define al liderazgo escolar como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela. Este autor usa el término del líder escolar, a la persona que se encarga de la institución educativa, es decir el director, o también a la persona que dirige a un conjunto de instituciones de educación superior, es decir al rector.

Existe poca experiencia todavía en la formación profesional de directivos escolares. Hace falta crear toda una cultura de formación específica para gobernar con profesionalidad en la educación. No resulta suficiente la buena voluntad y la experiencia, pero también es cierto que lo que se enseña en los MBA (Master Business Administration) no siempre resulta directamente aplicable a la educación. (Mañú, 2009).

En términos generales, se entiende por educación superior el nivel formal de estudios en el cual concluyen todas las anteriores etapas de preparación, además de que se considera a sus egresados capaces para el ejercicio de una profesión determinada. Es la última etapa de educación ofrecida, si se considera dentro de ella a los estudios de posgrado y si se ubica como una modalidad educativa separada de los niveles tradicionales, a la llamada educación permanente o continua. (Rodríguez, 2005)

Algunos autores relacionan el término de liderazgo escolar solo con los directores de las instituciones, sin embargo el liderazgo se da en los distintos niveles de la estructura organizacional. Los rectores, directores, y docentes, son líderes escolares, porque ejercen una influencia en las demás personas. Cada uno desde diferente nivel jerárquico; el rector en el nivel más alto hacia los directores, el director en el nivel medio hacia los docentes, y el docente en el nivel bajo hacia los alumnos, donde todos forman parte de la escuela.

El liderazgo escolar en instituciones de educación superior, a nivel internacional cobra gran importancia. El liderazgo escolar universitario, es un proceso continuo, donde cada uno de los actores debe ejercer influencia hacia los otros, para que se realicen los procesos de manera eficiente y eficaz, y que beneficien a la institución. Si uno de los actores que forma

parte del proceso, no motiva a los demás a que se realicen las operaciones, difícilmente se podrán lograr los objetivos planeados.

Es importante que el liderazgo escolar, se enfoque también en los docentes de las universidades, porque ellos son quienes tienen más contacto directo con los estudiantes. El liderazgo docente ejerce una gran influencia en los alumnos de licenciatura y posgrado. Un docente con habilidades para motivar e inspirar a los estudiantes, crea a individuos con iniciativa para realizar acciones por el bien de la sociedad.

Liderazgo escolar en instituciones de educación superior en México

El liderazgo de docentes, directivos y rectores en las universidades en México, es fundamental, porque con él los estudiantes tienen ejemplos a seguir para convertirse también en líderes, quienes son el presente y futuro del país.

En México en el año 2010 existían 112, 336, 538 habitantes, que conforman la población total del país, (INEGI, 2012). Hoy en día la cantidad de alumnos en el nivel de educación superior en México es baja, comparado con otros países. En el año 2010 existen 2, 644,197 alumnos que cursan la licenciatura y 208,225 que cursan el posgrado (SNIE, 2012), representan el 2.54% de la población total. En el año 2010, el 16.5% de la población total tiene estudios de licenciatura y posgrado. (INEGI, 2012). El nivel educativo tiene relación con el liderazgo escolar, por que los líderes escolares, como son los docentes, influyen para que el alumno tenga buen nivel de aprovechamiento en la escuela, concluya sus estudios.

El líder escolar, también impulsa a los alumnos con buen aprovechamiento a que busquen una beca para solventar sus estudios, y que el factor económico no sea un impedimento para terminar su licenciatura o posgrado. En las universidades públicas de México, existen becas para estudiar, tal es el caso de BECA PRONABES de la Secretaría de Educación Pública para licenciatura (PRONABES, 2012), o BECA CONACYT del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología para posgrado (CONACYT, 2012), además hay becas propias de la universidad.

La gran mayoría de los directivos universitarios públicos en México acceden al cargo por elección de la comunidad universitaria; generalmente, su desempeño ha sido como profesores en cualquier área del conocimiento, y su formación directiva es escasa o nula. (Bennetts, 2007)

De acuerdo a lo que menciona Bennetts, entonces es fundamental para la institución capacitar a los directivos en temas de liderazgo, para que puedan influir en los docentes como piezas importantes de las universidades, quienes imparten los contenidos de las asignaturas, transmiten valores, hacen que los alumnos adquieran destrezas dentro y fuera del aula, e impulsan a los alumnos a que sean más creativos y competitivos.

En México existen dificultades reales en cuanto al desarrollo de la capacidad del liderazgo necesaria para garantizar el progreso en la escuela. Esto se debe a que no ha habido mucha inversión para asegurar una preparación eficaz o una selección de líderes escolares, ni para clarificar el papel que se espera que desempeñen combinando tareas administrativas y pedagógicas. Si la escuela debe ser el núcleo de la educación, es necesario que las escuelas estén bien llevadas y gestionadas. Para que esto suceda en cada escuela de manera durable, es necesario saber con claridad el papel que debe tener y que expectativas debe cumplir el director como líder escolar. (OECD, 2010)

Las investigaciones sobre procesos de transformación en centros educativos indican que los directores influyen en el desarrollo de procesos tendientes al cambio y la mejora en las universidades. Actualmente, en el contexto de educación superior pública en México, no se ha construido un modelo que permita identificar si existe relación entre los resultados alcanzados en las dependencias universitarias en términos de su desempeño académico y el liderazgo y la autoridad ejercidos por sus directivos. (Bennetts, 2007)

Actualmente, el papel que juega el director en las escuelas mexicanas se inclina más a favor de la administración que del liderazgo profesional. Los directores afirman que su carga administrativa incluye amplias exigencias burocráticas; llenado excesivo de formas y de trámites de seguimiento a los programas centrales. (OECD, 2010)

México requiere de directores que sean líderes, enfocados en el área administrativa, pero que no descuiden la parte pedagógica, que se acerquen a los estudiantes y conozcan cuáles son sus expectativas y necesidades. En algunas universidades de México los alumnos conocen más a los docentes, que al director o al rector, porque ellos se encuentran ocupados con funciones administrativas y políticas.

Las habilidades que requiere un director son distintas a las habilidades que requiere un docente, por lo que el sistema necesita preparar a los líderes usando estándares como punto de partida. El desarrollo del liderazgo debe ser considerado como un continuum. Esto implica alentar la formación inicial del liderazgo, organizar programas de inducción y garantizar la formación en servicio para satisfacer las necesidades del contexto. (OECD, 2010)

También en México se necesitan docentes que ejerzan su liderazgo, y se interesen por el crecimiento de los estudiantes, no solo que aprendan nuevos conocimientos, sino que adquieran nuevas habilidades; que les ayuden a resolver problemas en cualquier lugar. Se vive en un mundo con cambios constantes a cada minuto, y es importante que los docentes preparen a los futuros profesionistas para adaptarse a las transformaciones que surgen en el contexto.

El líder docente juega un papel importante en la sociedad, porque él es quien está formando a los próximos profesionistas, que en un futuro inmediato serán quienes contribuyan a la misma, y es fundamental que el líder motive a sus seguidores. El líder debe transmitir además valores que requiere la sociedad.

Hoy en día la juventud en México, ha transformado sus valores, que provocan acontecimientos desfavorables. Se manifiesta la generación NINI, de jóvenes que ni estudian ni trabajan (Morera, 2012). Esto origina que ellos busquen otras maneras de utilizar su tiempo, y en la mayoría de los casos se ven inmersos en actos delictivos.

En México, en el año 2010, la situación de los jóvenes que están fuera del sistema educativo es preocupante. Casi 19.2 millones de jóvenes de entre 15 y 29 años de edad (lo equivalente al 66.4. de la población total de esta categoría de edad) no están escolarizados: esta es, por mucho, la cifra más alta en los países de la OCDE y los países asociados. De este grupo, mas de 12.5 millones de ellos (65%) están empleados y 6.7 millones (el 35%) son jóvenes que ni estudian ni trabajan.(OECD, 2010)

Se demandan docentes comprometidos que no permitan que los estudiantes deserten la universidad; porque si no estos jóvenes no estudiarán, y por el aumento de desempleo que existe en México, no realizarán nada productivo, como consecuencia estarán en las calles delinquiendo y perjudicando a la sociedad.

Conclusiones

En las instituciones de educación superior se sugiere una fusión del estilo de liderazgo de la Universidad de Iowa y el de la Universidad de Ohio. Es decir un líder escolar democrático, enfocado en escuchar las ideas de los seguidores para la toma de decisiones, y también basado en la dimensión de consideración, dando importancia a las relaciones humanas.

El perfil idóneo del líder escolar en México, es el estilo democrático con consideración, pero requiere desarrollar competencias como la investigación, gestión, innovación, comunicación, confianza, autoridad moral, el inculcar valores, promover el sentido de superación en los estudiantes, y apoyo y ratificación por parte de los altos mandos en respetar su autoidad.

En las universidades de México, se necesitan líderes comprometidos con la sociedad, pero es un trabajo en conjunto de rectores, directores y docentes, la capacitación de éstos en temas de liderazgo desde distintos niveles, es fundamental para lograr el cambio. El papel del docente como líder es uno de los más importantes, quien ejerce influencia inmediata en los alumnos. Se demandan líderes docentes que formen profesionistas competitivos, creativos, emprendedores, y con habilidades para adaptarse a cualquier transformación del entorno.

Referencias

- Bazarra Lourdes, Casanova Olga, García Jerónimo. (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Narcea ediciones.
- Bennetts Fernández María del Socorro. (2007). *El liderazgo transformacional y la evaluación de programas académicos universitarios en México*. Educar 40. México.
- Cásares Arrangoiz David. (2001). *Líderes y educadores: el maestro, creador de una nueva sociedad*. Edición Biblioteca presidencial para la paz. Gobierno de la Republica. Ministerio de Educación. Guatemala.
- Chiriboga P. Hernán, Calva E. Juan. (2010). *Formando agrolíderes: metodología para el fortalecimiento del liderazgo en el sector agropecuario*. Instituto interamericano de cooperación para la agricultura.
- Daft, Richard. (2006). *La experiencia del liderazgo*. 3ra.edicion. Editorial Thomson.
- Griffin Ricky W., Moorhead Gregory (2010). *Comportamiento Organizacional*. 9na. Ed. México: Cengage, Learning.
- Harvard Business Review (1999). *Liderazgo*. EdicionesDeusto.
- Koontz Harold, Weihrich Heinz, Cannice Mark (2008). *Administración*. 13 era. Ed. Mc. Graw Hill.
- Lussier Robert N., Achua Christopher F. (2011). *Liderazgo*. 4ta. Ed. México. Cengage, Pearson. Learning.
- Mañú Noáin José Manuel. (2009). *Manual básico de Dirección escolar. Dirigir es un arte y una ciencia*. Narcea ediciones.
- Morera Montes Manuel. (2012). *El embrujo de los primogénitos*. Editorial Grijalbo.
- OECD. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010). *Mejorar las escuelas estrategias para la acción en México*.
- Rojas Figueroa Alfredo y Lambrech Nora (2009). *Construyendo autoridad moral desde las aulas. Reflexiones y propuestas para la acción*. UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO Santiago.

Sobre los Autores

Prof. Marcela Reyes Pazos: Licenciada en administracion de empresas, maestra en administracion y estudiante de doctorado en educacion. Es profesora de asignatura en la Facultad de Ciencias Administrativas y Facultad de Ciencias Sociales y Politicas de la Universidad Autonoma de Baja California.

Prof. Ra-1 González N-ñez: Licenciado en administracion de empresas, maestro y estudiante de doctorado en administracion. Es coordinador de la carrera de Licenciado en Administracion de Empresas, en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC.

La educación para la salud en la escuela en la adquisición de estilos de vida saludables

Laura Monsalve Lorente, Universidad de Valencia, Valencia, España

Resumen: El principal objetivo de la Educación para la salud, es desarrollar actividades e incentivar al alumnado para conseguir el mayor grado posible de salud, mediante la adquisición de conocimientos y habilidades que favorezcan la elección y adopción de estilos de vida saludables; buscando la participación, la interacción y la integración social, y trabajando la capacidad crítica y creativa, así como la búsqueda de soluciones. La Promoción y Educación para la Salud desarrollada desde los Centros educativos Españoles es una de las herramientas clave de las intervenciones en salud. Por un lado, el acceso a la población infantil y juvenil es casi total debido a la obligatoriedad de la educación. Por otro lado, en esta época de la vida las personas se hallan más receptivas para el aprendizaje, siendo la época del desarrollo vital en la que se adquieren los principales hábitos de vida que se consolidarán con los años (actividad física, alimentación, etc.). La Educación para la salud como intervención social cuenta con agentes de salud que disponen de alta calificación desde el punto de vista pedagógico para trabajar en las escuelas: el profesorado, ya sea en el nivel de educación Infantil, como en Primaria y Secundaria. Los Centros escolares, junto con el hogar, son dos de los lugares clave donde tiene lugar el desarrollo individual y social de las personas en sus estadios más tempranos, ejerciendo un importante papel en la configuración de la conducta y los valores sociales de la infancia, la adolescencia y la juventud.

Palabras Clave: Transversalidad, Educación Obligatoria, Educación Para la Salud, Hábitos de Vida Saludables

Abstract: The main objective of ESP is to develop activities and encourage the students to achieve the highest attainable standard of health, through the acquisition of knowledge and skills that promote choice and adoption of healthy lifestyles, seeking the participation, the interaction and social integration and the ability to work critically and creatively, and the search for solutions. Promotion and Health Education developed from Schools is one of the key tools of health interventions. Access to children and young people is almost complete because of the obligatory education. In the period of the obligatory people education are more receptive for the learning, being the period of the vital development in which acquire major life habits that are consolidated with the years (physical activity, food, etc.). The social intervention counts with health workers who have high qualifications from the pedagogical point of view for work at schools. Schools, along with the home are two of the key places where takes place the individual and social development of people in its early stages, exerting an important role in shaping behavior and social values of children, adolescence and youth. The achievement of positive educational outcomes in the teaching centers closely related to the achievement of good health among students. According to this reality, schools have the need to include addressing the issues related to health promotion as one of the foundations that will enable them to achieve educational goals.

Keywords: Transversality, Obligatory Education, Health Education, Healthy Habits



Introducción

LA EPS ABORDA no solamente la transmisión de información, sino también el fomento de la motivación, las habilidades personales y la autoestima, necesarias para adoptar medidas destinadas a mejorar la salud. La EpS incluye no sólo la información relativa a las condiciones sociales, económicas y ambientales subyacentes que influyen en la salud, sino también la que se refiere a los factores de riesgo y comportamientos de riesgo, además del uso del sistema de asistencia sanitaria. Es decir, la educación para la salud supone comunicación de información y desarrollo de habilidades personales que demuestren la viabilidad política y las posibilidades organizativas de diversas formas de actuación dirigidas a lograr cambios sociales, económicos y ambientales que favorezcan la salud.

En el pasado, la educación para la salud se empleaba como término que abarcaba una más amplia gama de acciones que incluían la movilización social y la abogacía por la salud. Estos métodos están ahora incluidos en el término promoción de la salud, y lo que aquí se propone es una definición menos extensa de la educación para la salud para distinguir entre estos dos términos.

Existe relación entre la buena salud, los resultados educativos y la finalización de los estudios. También existe una relación bien establecida entre medio escolar y resultados en la mejora de la salud (Cohen et al, 2006). Estas relaciones implican que la mejora en la eficacia en un sector puede potencialmente beneficiar a otro sector, de forma que las escuelas sean un importante lugar tanto para la educación como para la salud.

Existe una evidencia cada vez mayor de que los enfoques son más eficaces cuando incluyen la educación para la salud dentro de un enfoque global de la escuela. Estos enfoques crean un entorno de apoyo físico, social y de aprendizaje, que involucra al alumnado, a las familias, a las comunidades y a las organizaciones. La enseñanza / aprendizaje en clase sobre cualquier tema de salud, como por ejemplo, la alimentación saludable o salud mental y emocional, requerirá la unión con iniciativas más amplias sobre la vida escolar en general y la comunidad, si éstas quieren tener un impacto sobre las conductas relacionadas con la salud o la situación de la misma a largo plazo.

La revisión de la literatura internacional (St Leger et al, 2007; St Leger & Nutbeam, 1999) apoya la eficacia del enfoque de las escuelas para la salud, en términos de los resultados que puede generar. West et al. en 2004, investigaron acerca de los efectos que tenía la escuela, como un todo, en los comportamientos de salud del alumnado. Sus resultados también sirvieron para apoyar el enfoque de escuelas promotoras de salud. Stewart-Brown en 2006, concluyeron que los programas escolares que eran eficaces en cambiar la salud juvenil o los comportamientos relacionados con la salud fueron aquellos que implicaban actividades en más de un ámbito.

Tradicionalmente, en España la Educación para la Salud se ha trabajado desde siempre en la escuela, por el profesorado, de una manera un tanto incidental, ya que va estrechamente ligada al desarrollo personal y la autonomía de los alumnos (Talavera, 2008)

Es por eso que, organismos internacionales como la OMS en colaboración con la UNESCO y la UNICEF decidieron, ya en el año 1978 en una reunión de expertos en Alma-Alta, adoptar algunas iniciativas con el fin de promocionar la educación para la salud en las escuelas, firmando la Declaración de Alma. Lo que posteriormente fue ratificado como la Carta de Ottawa (OMS, 1986), donde se reconocía la Educación para la salud como una de las herramientas para conseguir un estado completo de salud para todos.

Las administraciones educativas y sanitarias Españolas, conscientes de la importancia de la promoción y la educación para la salud en el medio escolar, han abierto un amplio cauce de actuación para el desarrollo de la Educación para la salud con las reformas llevadas a cabo en los últimos años (Ley General de Sanidad, LOGSE, y recientemente con el desarrollo de la LOE).

Por otro lado, y de forma complementaria, la Ley General de Sanidad especifica la prioridad de la Promoción de la Salud y la Educación para la Salud dentro del Sistema Nacional de Salud, así como la colaboración estrecha del personal de Atención Primaria de Salud con los sectores de población en el que los Centros de salud están inmersos.

Este aspecto ha quedado reforzado con la publicación del Real Decreto 1030/2006 de 15 de Septiembre, por el que se establece la cartera de servicios comunes del Sistema Nacional de Salud.

En el año 1990, cuando se realizó el desarrollo legislativo de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) estableció, por primera vez de forma explícita, que la Promoción de la Educación para la Salud es un tema transversal que debe estar presente en todas las áreas curriculares.

Por su parte, la nueva Ley Orgánica de Educación, LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) recoge entre sus fines y principios la transmisión de aquellos valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, el ejercicio de la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común.

En todos los niveles de la enseñanza obligatoria se establecen objetivos tendentes a desarrollar las capacidades afectivas y psicosociales del alumnado, a que se valoren y respeten los aspectos de género y la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, a afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales y a valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente.

En todas las etapas de la LOE, se abordan aspectos importantes para la Promoción de la Educación para la Salud en las áreas de: Conocimiento del Medio, Ciencias de la Naturaleza, Educación Física y Educación para la Ciudadanía.

La escuela tiene, pues, la responsabilidad de integrar la Promoción de la Educación para la Salud en sus proyectos, y esto significa sobre todo promocionar el valor de la Salud entre todos los grupos que integran la población y comunidad escolar, a lo largo de todo el periodo de formación, de modo que se faciliten comportamientos saludables, y se promueva la capacidad de decisión y elección personal de estilos de vida saludables desde la autonomía y el asentamiento de actitudes positivas duraderas para el cuidado de la salud.

La firma de un convenio de colaboración desde 1989 entre los Ministerios responsables de Educación y de Sanidad, es un claro exponente del interés y la preocupación de las administraciones por el desarrollo de la Promoción de la Educación para la Salud en el Estado español, lo que ha facilitado llevar a cabo acciones conjuntas en relación con su desarrollo en el medio escolar en nuestro país.

Así, las Comunidades y Ciudades Autónomas que integran España, han ido incorporando a lo largo de la última década la Promoción y Educación para la Salud en la Escuela, como un elemento necesario de la educación integral, en todas las etapas de la educación formal.

Marco conceptual y dimensiones de la intervención en educación para la salud en la escuela

Los centros educativos, junto con el hogar, son los ámbitos socializadores clave donde tiene lugar el desarrollo de las personas en sus estadios más tempranos, ejerciendo un importante papel en la configuración de la conducta y los valores personales y sociales de la infancia y la adolescencia.

Cuando consideramos la salud tal como la entiende la OMS (1946), es decir, como un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente como la ausencia de la enfermedad vemos que el logro de buenos resultados educativos —considerados en su conjunto, es decir, por niveles y por áreas— por parte de un centro educativo guarda una relación muy estrecha con la consecución de unos niveles óptimos de salud en el seno de su comunidad educativa.

De acuerdo con esta realidad, las escuelas que incorporan la promoción de la salud como parte integrante de su planteamiento educativo, están construyendo las bases que les permitirán alcanzar mejor los objetivos educativos, incluidos los académicos.

El desarrollo de la EpS en el marco educativo viene avalado, además, por diversas instituciones de reconocido prestigio, como la OMS, la UNESCO, la UNICEF, el Consejo de Europa y la Comisión Europea, así como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Todas estas instituciones consideran que se trata del modo más efectivo para promover la adopción —a largo plazo— de estilos de vida saludables y el único camino para que la educación para la salud llegue a los grupos de población más joven (infancia, adolescencia y temprana juventud), independientemente de factores como clase social, género, o el nivel educativo alcanzado por padres y madres.

Por todo esto encontramos las siguientes razones básicas para incorporar la promoción de la salud en el proyecto educativo de centro.

- Constituye una de las estrategias clave de las que puede disponer un centro educativo, no sólo para incrementar los niveles de salud del alumnado, sino también para mejorar el clima interno del centro escolar, optimizar sus procesos de gestión y alcanzar mejores resultados educativos, incluidos los académicos.
- La infancia y la adolescencia son las épocas del desarrollo vital en las que se adquieren los principales hábitos de vida que se consolidarán con los años. La obligatoriedad de la educación desde los 4 hasta los 16 años facilita que el acceso a la población infantil y adolescente sea casi total.
- El ámbito educativo proporciona un marco de intervención social que cuenta con agentes que disponen de una alta cualificación desde el punto de vista pedagógico: el profesorado.

La Promoción de la Salud, permite la identificación y mejora de los factores de contexto que inciden en la salud. El segundo modelo forma parte de la Promoción de la Salud y permite trabajar, desde la dimensión individual, todo lo referido al aprendizaje de habilidades que capacitan a las personas para desarrollar estilos de vida saludables: se trata del modelo de Educación para la Salud, que incluye una amplia gama de aportaciones; entre ellas, el modelo de Creencias en Salud, al que se incorporan los aspectos aportados por la Teoría del Aprendizaje Social, también conocida como el modelo de Habilidades Sociales.

El objetivo es promover, entrenar y capacitar a las personas para el desarrollo de habilidades cognitivo-conductuales que, de forma adaptada a cada edad, les permitan el desarrollo de estilos de vida saludables, mediante la toma de decisiones razonadas y desarrolladas en el marco de entornos no siempre favorables a la protección y al fomento de la salud.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Unesco (1996) propone cuatro pilares educativos en los que se asientan los principios de la Promoción de la Salud, la Educación para la Salud y la Teoría del Aprendizaje Social: Aprender a conocer, Aprender a ser, Aprender a hacer y Aprender a convivir.

Es imprescindible para la consecución de estos objetivos que participe activamente toda la comunidad educativa desarrollando proyectos de EpS.

Green et al. (1986) proponen que la Promoción de la Salud constituye un proceso que permite a las personas el desarrollo de las habilidades necesarias para aumentar el control sobre su salud mediante la adopción de estilos de vida saludables, incrementando y reforzando sus recursos personales mediante la ampliación de la información, la sensibilización, una percepción crítica sobre los condicionantes del entorno que afectan a la salud, a la educación y al entrenamiento en habilidades para la vida.

En el ámbito escolar, la Educación para la Salud pretende que el alumnado desarrolle hábitos y costumbres saludables, que los valore como uno de los aspectos básicos de la calidad de vida y que desestime aquellas pautas de comportamiento que impiden o dificultan la adquisición del bienestar físico y mental.

Como hemos indicado anteriormente la finalidad de la EpS es desarrollar actividades e incentivar a toda la comunidad educativa para conseguir el mayor grado posible de salud física, emocional y social.

El estado actual de la red de escuelas para la salud

Trabajar la Educación para la Salud (EpS) en las escuelas es apostar por una educación integral de los alumnos, como futuros adultos autónomos y responsables. De esta forma se puede asegurar el derecho a la salud y a la educación de la infancia como una responsabilidad de todos, y parte de la inversión que cada sociedad debe hacer para generar a través de la capacidad creadora y productiva de los jóvenes, un futuro social y humano sostenible (Tallera, 2008).

En este sentido la OMS (1983) señala que: Si enfocamos la educación sanitaria desde un modelo participativo y adaptado a las necesidades, la población adquirirá una responsabilidad en su aprendizaje y éste no estará centrado en el saber, sino también en el saber hacer.

Para ello, la propia OMS partiendo de las recomendaciones de la Conferencia sobre la Promoción de la Educación para la Salud de Estrasburgo (20-22 de septiembre de 1990), impulsa la creación de Redes de Escuelas Promotoras de Salud.

La red de Escuelas para la Salud (red SHE) es una plataforma de Escuela para la Salud en Europa (Schools for Health in Europe network) cuyo principal objetivo es apoyar a organizaciones y profesionales en el campo del desarrollo y mantenimiento de la promoción de la salud en la escuela. La red está coordinada, desde Europa, por NIGZ, como Centro Colaborador de la OMS para la Promoción de la Salud Escolar y desde España por el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, del Ministerio de Educación, como coordinador nacional.

La Red de Escuelas para la Salud en Europa (red SHE) tiene una fuerte base en la experiencia desarrollada por su precursora, la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud (REEPS). Dicha experiencia ha facilitado el trabajo estratégico conjunto entre los sectores educativo y sanitario. El programa ha ayudado así a elevar el perfil y el compromiso con la promoción de salud en la escuela.

La REEPS tiene una larga historia. Comenzó en Europa en 1991, se puso en marcha como proyecto piloto en España a finales de dicha década. Actualmente existe en 43 países de Europa (pertenecientes a la Oficina Europea de la Organización Mundial de la Salud). La red ha empleado un programa innovador, introduciendo nuevas ideas y enfoques basados en la evidencia y en la calidad en promoción de salud escolar, centrándose en la influencia positiva de los comportamientos saludables en la infancia, adolescencia y juventud (de 4 y 18 años), así como del personal docente y no docente. La experiencia de los últimos 15 años muestra un proceso sistemático de trabajo conjunto, una intermediación, una planificación, un desarrollo y una puesta en marcha del proyecto y proporciona un apoyo técnico, como componentes claves para el éxito.

En la primera conferencia Europea sobre escuelas promotoras de salud, celebrada en Tesalónica, Grecia (1997), se definieron los principios para la promoción de la salud en las escuelas. Toda la población infantil y juvenil tiene el derecho a la educación, la salud y la seguridad, así como el derecho a ser educada dentro de una escuela promotora de salud.

En la segunda conferencia Europea sobre escuelas promotoras de salud, celebrada en Egmond aan Zee, Holanda (2002), se enfatizó la importancia de la colaboración entre los sectores educativo y sanitario. La Agenda de Egmond es una herramienta para ayudar a establecer y desarrollar la promoción de salud en las escuelas en toda Europa.

La tercera conferencia Europea sobre escuelas promotoras de la salud, celebrada en Vilna, Lituania (junio de 2009), bajo el nombre “Escuelas Mejores a través de la Salud”, ha querido dar un paso más en la promoción de salud en las escuelas en Europa, con acciones comunes intersectoriales e internacionales. Durante la conferencia la población juvenil ha tenido un principal protagonismo, y ha estado compartiendo y trabajando conjuntamente, con el fin de conseguir hacer de su escuela un lugar mejor para aprender y trabajar.

La REEPS comenzó como una iniciativa de tres organizaciones internacionales: el Consejo de Europa, la Comisión Europea y la Oficina Regional de la OMS para Europa. Juntas han actuado como Comité Internacional de Planificación. Gracias a la implicación activa de estas tres organizaciones internacionales, la REEPS se considera ahora como uno de los programas internacionales más avanzados para la promoción de salud en las escuelas en el mundo.

Cada uno de los 43 estados miembros tiene un coordinador nacional REEPS, oficialmente nombrado por los Ministerios de Educación y de Sanidad, lo que refleja el vínculo del programa en cuanto a las políticas de sanidad y de educación. Estas relaciones entre los ministerios de sanidad y educación son importantes para el apoyo financiero, la continuidad y el desarrollo sostenible.

El centro NIGZ (centro colaborador de la OMS) realiza las funciones de coordinador de la red SHE a nivel europeo. Es el encargado de planificar las reuniones de la asamblea y de todos los coordinadores nacionales, así como de la elaboración y distribución de los materiales didácticos, revista, etc.

Los países miembros de la red están representados por sus coordinadores nacionales, los cuales a su vez están representados por el comité planificador de la red SHE. La elección del comité planificador de la red tiene lugar durante la asamblea.

La representación nacional de la red SHE (o coordinador nacional) desempeña un papel central en la red de Escuelas para la Salud en Europa.

El coordinador nacional de la red SHE en España es el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Desde dicho instituto se realizan las tareas de coordinación de la red entre todas las Comunidades Autónomas, las cuales sustentan la competencia para establecer los criterios de selección de las escuelas que formarán parte de la red SHE, que periódicamente deben hacerse públicos, así como establecer el sistema de gestión de los centros participantes en su comunidad.

Los centros solicitan a la Consejería de Educación o Sanidad de su Comunidad Autónoma su adscripción a la red. Deben cumplir los requisitos establecidos por dicha Comunidad, y expresados en la convocatoria oportuna.

A nivel internacional actualmente forman parte de la red SHE 43 países

A nivel nacional actualmente, forman parte de la red SHE en España, aproximadamente 160 escuelas, de siete Comunidades Autónomas. Además del Coordinador Nacional de la red, existe una figura de coordinación en cada una de las Comunidades Autónomas. Los datos de contacto se facilitan a continuación.

La promoción de la salud en las escuelas españolas

Salud (del latín “salus, -ūtis”) es el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de infecciones o enfermedades ligeras, fuertes o graves, según la definición de la Organización Mundial de la Salud realizada en su constitución de 1946.

También puede definirse como el nivel de eficacia funcional o metabólica de un organismo tanto a nivel micro (celular) como en el macro (social). El concepto salud abarca el estado biopsicosocial, los aspectos que un individuo desempeña. En 1992 un investigador agregó a la definición de la OMS: “y en armonía con el medio ambiente”, ampliando así el concepto.

Hoy en día está aparentemente consensuada la definición de la Organización Mundial de la Salud publicada en su formulación de objetivos de la estrategia de Salud para Todos en el siglo XXI (1998) donde se definía la salud como aquello a conseguir para que todos los habitantes puedan trabajar productivamente y participar activamente en la vida social de la comunidad donde viven.

La forma de intervenir en los niveles de salud de la población es actuando sobre sus determinantes. Conocer cuáles son y el peso que cada uno de ellos tiene en el estado de salud de la población, es preliminar a cualquier intervención (Talavera 2008)

La promoción de la Salud consiste en proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma. Para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y realizar sus aspiraciones, de satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio ambiente (Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud, OMS, Ginebra, 1986)

A partir de esta definición, la Promoción de la Salud es reconocida internacionalmente como un elemento esencial para el desarrollo de la salud, entendida como un proceso a través del cual las personas pueden llegar a tener un importante control sobre su salud y así mejorarla. Intentar conseguir el control sobre nuestro nivel de salud es el mejor instrumento para combatir tanto la aparición de enfermedades como para minimizar las repercusiones que las mismas pueden tener.

Pero no sólo las personas en el ámbito individual deben participar de los cambios necesarios para llevar una vida saludable, sino que la colaboración activa de la comunidad es un componente esencial en cualquier programa de promoción de la salud. Sin la participación social no es posible promocionar la salud ni modificar aquellos hábitos que son saludables (Talavera, 2008)

Desde la Conferencia Internacional sobre Promoción de Salud (OPS, 1987) se comienzan a implementar programas y políticas de salud que atienden a las áreas de actuación establecidas en la Carta de Ottawa. Estas áreas son:

Construir políticas saludables: Contribuir a la salud mediante la adopción de medidas políticas que favorezcan la salud en aquellos sectores no directamente implicados en la misma.

Crear ambientes que favorezcan la salud: fomentar el apoyo para protegernos los unos de los otros, así como a nuestras comunidades y a nuestro medio natural, contribuyendo a la creación de ambientes y entornos tanto físicos, como psicológicos y sociales que conduzcan al bienestar y productividad de la comunidad ya controlar o eliminar factores de riesgo para la salud; su propósito fundamental es crear o sostener ambientes y procesos favorables al aprendizaje de habilidades para la vida.

Desarrollar habilidades personales: Que la promoción de la salud favorezca el desarrollo personal y social mediante la información, la educación y el desarrollo de aptitudes indispensables para la vida. Así se aumenta el “empoderamiento” de la población, lo que significa dar herramientas a la comunidad para que ejerza un mayor control sobre su propia salud y sobre el medio ambiente y para que opte por todo lo que le propicie salud.

Reforzar la acción comunitaria: Como una práctica efectiva en la fijación de prioridades, en la toma de decisiones y en la elaboración y puesta en marcha de acciones de planificación para alcanzar un mejor nivel de salud. En el caso de los escolares sería mejorar la participación entre la escuela y la comunidad, involucrando madres y padres de familia, el sector público y privado y la sociedad en general en torno a su bienestar.

Reorientar los servicios de salud: Como un trabajo de toda la sociedad para la consecución de un sistema de protección de la salud que propicie que se trascienda la prestación de servicios médicos y clínicos y que los servicios de salud se orienten a las necesidades culturales de los individuos y favorezcan la necesidad colectiva de una vida más sana.

Esto hace que la Promoción de la Salud se dirija a la población en su conjunto, y no sólo a grupos de riesgo o personas enfermas, como hasta el momento. Se establece como objetivo capacitar a la población para que pueda controlar su propia salud y su enfermedad, y sean más autónomos. Para que no se dependa única y exclusivamente de los servicios profesionales para tratar la salud.

Atendiendo a esto, la Promoción de la Salud como estrategia complementaria que incluye diversas medidas (legislativas, educativas, económicas...) Al depender la Promoción de la Salud de la participación activa de la población, la Educación para la Salud es una herramienta muy importante en este proceso, ya que ésta no solo proporciona a las personas la posibilidad de adoptar creencias, hábitos y actitudes saludables, sino que también conlleva una concienciación de la comunidad para conocer los factores que influyen en su salud y cómo potenciarlos y transformarlos.

La escuela es el lugar idóneo para trabajar la EpS como herramienta para llevar a cabo la Promoción de salud. Estos factores son principalmente (Torres, 2003):

La escuela es la institución que la sociedad destina a la educación de sus futuros ciudadanos y en ella se favorece la comunicación entre todos los componentes del sistema educativo (alumnos, profesores, familia...) (Gavidia, 2003)

La salud, como condición necesaria para una vida gozosa y productiva, debe formar parte de la preparación de los alumnos del futuro (misión de la escuela)

El niño pasa en la escuela la mayor parte de su vida activa en una edad de especial receptividad.

El niño se encuentra motivado para el aprendizaje.

El maestro es una persona con vocación y especialmente preparada para la educación. Además dedica su vida a la relación con los niños, siendo capaz de observarlos, comunicarse con ellos e interpretarlos.

El niño ve en el maestro una fuente de conocimiento y modelo de conducta.

Una de las estrategias para la Promoción de la salud marcada por la Carta de Ottawa comprende la reorientación de los servicios sanitario y la entrada en vigor de la Ley 14/1986, de 25 de Abril, general de sanidad (LGS) implicó que a partir de ese momento el sistema sanitario debía orientarse prioritariamente a la Promoción de la Salud, a la prevención de enfermedades, a promover el interés individual de la Salud, a la prevención de enfermedades, a promover el interés individual y colectivo por la salud a través de una adecuada promoción para la salud en la población y la EpS como herramienta fundamental dentro del Sistema Nacional de Salud para conseguir las cotas de salud deseadas.

En la primavera de 1989 se convocan las Primeras Jornadas Nacionales de EpS en la Escuela de Madrid, como resultado de la cooperación entre el Ministerio de Sanidad y educación y las diferentes comunidades autónomas. En 1991 el Ministerio de Educación facilita e impulsa que las escuelas trabajen la EpS mediante la adhesión a la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud.

Por otra parte, con la entrada en vigor de la ley orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE), se definen los contenidos de aprendizaje que debían estar presentes a través de las diferentes áreas. Se trata de lo que se define como temas transversales, entre los que se encuentra la educación para la salud, con los que contribuir al desarrollo integral de los alumnos.

Posteriormente en el Preámbulo de la ley 1/1994, de 28 de Marzo, de Salud Escolar se dice que, “la educación para la salud realizada en el ámbito de la comunidad escolar complementa la socialización de comportamientos y la adquisición de hábitos que favorecen una mejor calidad de vida y capacita a cada individuo y a todo el colectivo para mejorar su salud y aumentar el control de esta”. En este preámbulo se indica que el objetivo de la citada ley es adecuar el papel educador que la escuela tiene que incluir en todos los ámbitos a los campos de la salud y el consumo. De forma que la salud escolar responda a la concepción de la escuela como ambiente de vida y trabajo, y como lugar de promoción de salud y de formación en un estilo de vida sano (definición aplicable a las Escuelas Promotoras de salud)

Para conseguir estos objetivos, la Ley de Salud establece que ha de existir una colaboración estrecha entre las instituciones y profesionales de la sanidad y de la docencia. Para ello propone la creación de una comisión mixta de las Consejerías de Sanidad y Consumo y de Educación y Ciencia, que sustituye a la que en su momento fue creada por el Decreto 147/1986, de 24 de noviembre, del Gobierno Valenciano, regulador del Programa para la Promoción de la Salud de la Madre y el Niño, y regula la intervención de los técnicos de salud en los consejos escolares.

Dentro de esta línea de acción, las Escuelas como Promotoras de salud son una estrategia que permite la integración de elementos esenciales de Promoción de la Salud y de prevención de la enfermedad en el ámbito de una comunidad educativa. Esta estrategia se basa en una escuela que proporcione una formación crítica con el medio que rodea a los estudiantes, ayudándoles a potenciar al máximo sus habilidades, proporcionándoles herramientas para cambiar la situación presente y crear ambientes saludables y consiguiendo así una educación de gran efectividad (St Leger, 2001) Estas escuelas deben tener, por tanto, como objetivo principal, dentro de su Proyecto Educativo, hacer de sus centros verdaderos espacios saludables, trabajando para el logro de un entorno físico y psicosocialmente saludable y seguro (Pérez, 2000)

Esta idea recorre el concepto de Educación para la Salud que se baraja en la legislación y que se incluye en los aspectos básicos de los currículos de las enseñanzas de educación infantil, primaria y secundaria, teniendo como objetivos el descubrimiento, conocimiento, control y aprecio del propio cuerpo para contribuir a su desarrollo, la adopción de hábitos de salud y bienestar y el conocimiento de las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y decisiones personales. Objetivos estos recogidos por la Organización Mundial de la Salud en su definición de salud y que serán trabajados en todos los centros docentes que aspiren a ser Escuelas Promotoras de Salud.

El concepto de Escuela Promotora de Salud emerge simultáneamente en Europa y Norteamérica a mitad de los años 80, mientras se comienzan a trazar las bases de la Carta de Ottawa de la Promoción de la salud (1986) con la idea de que sirva para fomentar las alianzas entre los Ministerios de Educación y Salud de los distintos países, y otros actores que pudieran estar implicados en la creación y mantenimiento de unas escuelas promotoras de salud. Según la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de Salud, impulsoras de la idea, se crea una cooperación técnica dedicada a la elaboración, implementación y evaluación de los programas de educación para la salud en el contexto de la reforma educativa, siendo el fortalecer las acciones conjuntas entre comunidad y escuela una prioridad de la iniciativa. Las actividades principales con que se inician las Escuelas Promotoras de Salud son el desarrollo curricular y de programas de formación de profesores, utilización de dinámicas educativas en el aula, métodos didácticos y materiales educativos, incluyendo instrumentos para el seguimiento y la evaluación de cambios en conocimientos, actitudes y prácticas que inciden en la salud; así como herramientas de diagnósticos rápido para identificar y vigilar las prácticas y las condiciones de riesgos a la salud.

Así en 1996 la Organización Mundial de la Salud hace una amplia definición de Escuela Promotora de Salud, que es todavía relevante hoy:

“Una escuela de promoción de salud es aquella en la que todos los miembros de la comunidad de la escuela trabajan juntos para proveer a los alumnos de experiencias integradas y positivas y con estructuras, que promueven y protegen su salud. Esto incluye tanto el nivel formal como el plan de estudios informal en la salud, la creación de un ambiente seguro y sano de la escuela, la provisión de Seguridad Social apropiada, con la participación de la familia y la comunidad en sentido amplio, en los esfuerzos para promover la salud”

Posteriormente García(1998) define de nuevo las Escuelas Promotoras de Salud, con una definición adaptada al contexto español:

“Una Escuela Promotora de Salud es aquella que proporciona unas condiciones óptimas para el desarrollo emocional, intelectual, físico y social de los alumnos. Se trata de

promover, fomentar y permitir la adquisición de habilidades personales y sociales que conduzcan a crear valores y actitudes positivos hacia la salud, desde la propia capacidad de toma de decisiones personales, la participación y la igualdad, acorde siempre con el desarrollo intelectual, físico y mental del niño. El papel del profesorado es favorecer y permitir el desarrollo de estas habilidades” (García, 1998).

Desarrollo básico de la educación para la salud en la escuela

Cualquier actuación o proyecto de PES, independientemente del ámbito o ámbitos específicos que se quieran abordar con más profundidad, debe considerar que existen unos aspectos troncales básicos, cuya desatención no permite aplicar intervención alguna de calidad.

Se detallan estos aspectos troncales a considerar cuando se pretende realizar cualquier actuación o proyecto de PES. Es decir, a los mínimos garantizados por el marco legal vigente, se añade la propuesta de unas pautas, unos métodos y la utilización de unas herramientas de aplicación que facilitan y optimizan la aplicación de los contenidos marcados por la ley. Para ello se considera en detalle:

- La finalidad de la incorporación de un proyecto de PES.
- Los objetivos.
- Los métodos.
- Los elementos curriculares básicos y el marco legal que los sustenta.
- Unos principios y un método de planificación estratégica.

La atención a todos estos aspectos facilitará la coherencia e integración de este nivel troncal básico, tanto en el marco del Proyecto Educativo de Centro (PEC), como del Proyecto Curricular de Centro (PCC) y la Programación General Anual (PGA).

Todos los proyectos o actuaciones en Salud que se realizan desde el ámbito escolar tienen un marco conceptual común: los principios contemplados en los modelos de Promoción y Educación para la Salud ya descritos en el capítulo anterior.

A través de la consideración de este marco teórico aspiramos a promover la educación integral de las personas, para que puedan llegar a formar una sociedad más libre, más respetuosa con su salud y la salud de su entorno, más crítica con los condicionantes que pueden ir en detrimento de la salud personal y comunitaria y, consecuentemente, más democrática.

Los objetivos generales que se plantea la EpS se concretan en la consecución de unos niveles óptimos de salud física, emocional y social en todos los grupos que constituyen el conjunto de la comunidad educativa.

Con ello se aspira también a alcanzar la prevención —y, a largo plazo, la reducción— de las actuales cifras de incidencia de enfermedades, discapacidades y mortalidad evitables que se producen en nuestro entorno y que son atribuibles a comportamientos y situaciones de riesgo que se inician o pueden producirse en las etapas tempranas de la vida de las personas.

El Proyecto Educativo de Centro: un marco idóneo para la incorporación de la PES

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) es el marco que da coherencia a todas las actuaciones educativas y, por tanto, también a todas aquellas que pretenden promover y mejorar las actuaciones relacionadas con la Salud que quiera desarrollar el centro.

Por su parte, el despliegue de las cuatro dimensiones de la PES constituye un elemento de refuerzo, vertebración y optimización del PEC, pues su incorporación mejora aspectos generales de funcionamiento del centro, y los resultados educativos.

El Proyecto Educativo de Centro es el marco adecuado que permitirá actuar con garantía de eficacia, dado que facilita la adopción, por toda la comunidad educativa, de modos y estilos de vida saludables, en un ambiente favorable a la salud física, emocional y grupal, no sólo mediante la instauración de contenidos curriculares adecuados, sino también a través del fomento de un entorno físico, psicosocial y relacional saludable y seguro.

El marco que ofrece el PEC permite incluir todas las dimensiones, actuaciones, medidas, métodos, prácticas y contenidos, adaptados a cada etapa educativa, que, desde el respeto a las necesidades individuales de cada alumno o alumna, tienen como objetivo el desarrollo de sus capacidades cognitivas, sus necesidades afectivas y sus condiciones físicas, aspectos que en conjunto le permitirán vivir una vida lo más saludable posible.

Según Palacio (2007) estas actuaciones, de carácter universal, es decir, que se dirigen a toda la comunidad educativa, ofrecen las oportunidades necesarias para el fomento, promoción y desarrollo individual de actitudes, valores y habilidades que capacitarán a cada persona para adoptar un estilo de vida respetuoso con su salud física y mental, equilibrada en sus hábitos y solidaria con las personas de su entorno y su comunidad.

Beneficios generales de la incorporación de la EpS en el proyecto educativo de centro

La adopción del proyecto de PES permite que el centro pueda:

- Incorporar un enfoque global promotor de la salud, cuya adopción contribuye a la mejora del clima interno general y de los resultados educativos globales.
- Incluir unos contenidos curriculares adecuados en el marco del Proyecto Curricular de Centro (PCC), ya sean estos contenidos los mínimos básicos marcados por la legislación vigente, u otros contenidos más específicos añadidos y tratados con mayor profundidad.
- Desarrollar otras actividades no curriculares, más allá del ámbito de las aulas, que deben ser recogidas en la Programación General Anual (PGA).
- Mejorar y optimizar su imagen pública y su prestigio académico en la comunidad en la que se ubica.

Según WHO (2005), para ser eficaces los proyectos de Promoción y Educación para la Salud en la Escuela deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

Contar con las aportaciones de las diferentes áreas del conocimiento. Este aspecto está asegurado por:

1. El propio texto de la LOE para cada etapa educativa.

2. Los contenidos contemplados en las líneas complementarias a la LOE que quedan definidas en los proyectos educativos marcados por cada Comunidad Autónoma.
3. Así, la integración de las distintas áreas del conocimiento en la programación didáctica del centro (PCC), es decir en el currículo escolar, está asegurada por el marco legal vigente.
4. Partir de modelos validados, que promuevan los factores de protección, modificando —en lo posible— los factores de riesgo y primando los modelos comprensivos sobre los de influencia o mera transmisión de la información.
5. Incorporar los grandes paradigmas pedagógicos: transversalidad, interactividad y participación, como condiciones metodológicas básicas para obtener los resultados que pretende la PES.
6. Incorporar en los contenidos específicos del currículo la educación en valores, habilidades para la vida y conocimientos relevantes en Salud. Este aspecto implica la inclusión de contenidos capaces de educar en estilos de vida que fomentan la salud.

Para que todo esto se desarrolle con éxito en los centros escolares es necesario la formación continuada del profesorado, esto es un aspecto clave para facilitar el desarrollo de proyectos de calidad.

Requiere un esfuerzo por parte del centro para promover la participación del profesorado en las ofertas de formación continuada, explorando la posibilidad de introducir alguna medida de incentivación que facilite dicha participación (ofrecer compensación horaria, añadir incentivos profesionales, facilitar la difusión entre el profesorado de cursos on-line, etc.).

Referencias

- Ania Palacio, J.M. (2007). *Guía para el diseño y la mejora de proyectos pedagógicos de educación y promoción de la Salud*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa; Ministerio de Sanidad y Consumo, Dirección General de Salud Pública. Disponible en línea:
<http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/materiales/salud/inn2007gdmppeps/inn2007gdmppeps.pdf>
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Booth M, Samdal O. (1997). "Health promoting schools in Australia: models and measurement". *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 21(4): 365-370.
- Colomer, C; Álvarez Dardet, C. (2001). *Promoción de la salud y cambio social*. Barcelona. Masson.
- Connell, D.B., Turner, R.R., Mason, E.F. (1985). "Summary of findings of the School Health Education Evaluation: health promotion effectiveness, implementation, and costs". *J Sch Health*. Oct. 55(8):316-21.
- Gallego Diéguez J. (1999). *Planificación de la educación para la salud en la escuela en Aragón (1.985-99)*. Tesis presentada al Máster in Educacione Sanitaria. Perugia: Centro Sperimentale per l'Educazione Sanitaria Interuniversitario dell'Unversità degli studi di Perugia.
- García García I. (1998). "Promoción de la Salud en el medio escolar". *Rev Esp Salud Pública*, 285-87.
- Gavidia Catalan, V. (2003). "La Educación para la salud en los manuales escolares españoles". Madrid. *Rev Esp de Salud Pública*, 77: 275-285.
- Gavidia Catalán, V. (2001). "La Transversalidad y la Escuela Promotora de salud". *Rev Esp de Salud Pública*, Madrid, 505-16.
- Gavidia Catalán, V. (2002). "La escuela promotora de salud". *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 16: 83-97.
- Green LW, Wilson AL, Lovato CY. (1986). "What changes can health promotion achieve and how long do these changes last? The tradeoffs between expediency and durability". *Preventive Medicine*, 15: 508-21.
- Kickbusch I. (2003). "Models for population health. The contribution of the World Health Organization to a New Public Health and Health promotion". *American Journal of Public Health*, 93 (3): 383-388.
- Ley de Salud Escolar. Ley 1/1994 de 28 de marzo de Salud Escolar (D.O.G.V n1 2241, de 7 de abril)
- Ley General de Sanidad. Ley 14/1986, de 25 de abril (B.O.E nº 102 de 29 de abril).
- Ley Orgánica del Derecho a la Educación –1985– España. BOE Nº Publicado el 04/07/85
- Ley Orgánica de Educación (L.O.E) Ley 2/2006 de 3 de mayo. BOE nº 106.
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E).
- Ley 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E de 4 de Octubre de 1990) Octubre de 1990. LODE
- Maiman LA, Becker AM, Kirscht JP et al. (1977). "Scales for Measuring Health Belief Model Dimensions: A Test of Predictive Value, Internal Consistency and Relationships among Beliefs". *Health Education Monographs*, 5:215–230.
- Ministerio de Educación Política Social y Deporte y Ministerio de Sanidad. (2008). *Diagnóstico de situación sobre avances conseguidos, necesidades y retos en promoción y educación para la salud en la escuela en España*.
- Mantilla Castellanos L, Chahín Pinzón D (2006). *Habilidades para la vida. Manual para aprenderlas y enseñarlas*. Bilbao: EDEX.
- Nutbeam D. (1992). "The health promoting school: closing the gap between theory and practice". *Health Promotion International*, 7:151-153.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1946). Carta de Constitución: Ginebra
- Organización Mundial de la Salud. (1998). Promoción de la Salud. Glosario. Ginebra: OMS.

- Organización Mundial de la salud (OMS). (1986). Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. Ginebra: OMS.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1997). Declaración de Yakarta Sobre Promoción de La Salud en EL Siglo XXI. IV Conferencia Internacional De Promoción De La Salud. Yakarta (Indonesia): OMS, 1997.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Conocimientos y destrezas para la vida: primeros resultados del Proyecto Pisa 2000: Resumen de resultados / OCDE. (2001). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Perea R, Quesada, J. Henri Bouché. (2004). *Educación para la Salud. Un reto de nuestro tiempo*. Ediciones Díaz de Santos.
- Real Decreto 1030/2006 de 15 de septiembre de 2006.
- Rene Dubos. (1959). *The mirage of health: Utopias, progress and biological change*. Harper.
- Salleras L. (1985). *Educación Sanitaria: Principios métodos y aplicaciones*. Madrid: Editorial Díaz Santos.
- San Martin H, Pastor V. (1988). *Salud Comunitaria. Teoría y Práctica*. Madrid: Editorial Díaz Santos S.A.
- St Leger, L. (2001). "Schools, health literacy and public health". *Health Promotion International*. 16 (2): 197-205.
- Talavera M, Gavidia V. (2007). "Dificultades para el desarrollo de la educación para la salud en la escuela. Opiniones del profesorado". *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 21, pags. 119-118.
- The School Health Working Group (1996). The WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and Promotion. Research to Improve Implementation and Effectiveness of School Health Programmes. Geneva: World Health Organization.
- Unión Internacional de Promoción de la Salud y Educación para la Salud (2000). La Evidencia de la Eficacia de la Promoción de la Salud. Configurando la Salud Pública en una Nueva Europa. Parte dos: libro de evidencia. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo, 2000.
- World Health Organization. (2002). Skills for Health. Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health promotion school. Information Series on school health. Doc. 9.
- WHO (1984). Health Promotion: A discussion document on the concepts and principles. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- WHO (1986). Ottawa Charter for Health Promotion. First International Conference on Health Promotion. Ottawa, Canadá: 1721 November.
- WHO Regional Office for Europe (1996). Regional guidelines: development of health-promoting schools: a framework for action. Manila, WHO Regional Office for the Western Pacific, Health Promoting Schools, Series 5.
- WHO Regional Office for Europe (2005). What are the main factors that influence the implementation of disease prevention and health promotion programmes in children and adolescents? Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- WHO Regional Office for Europe's Health Evidence Network (HEN) (2005). What are the main factors that influence the implementation of disease prevention and health promotion programmes in children and adolescents? Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2005. Disponible en síntesis en línea: <http://www.euro.who.int/document/e86766.pdf>.

Sobre la Autora

Sra. Laura Monsalve Lorente: Profesora asociada en el Departamento de Educacion Comparada e Historia de la Educacion en la Facultad de Filosofia y Ciencias de la Educacion en la Universsidad de Valencia. Imparto docencia en las facultades de Educacion, Educacion social y Magisterio. En estos momentos me encuentro en la Universidad de Exeter como profesora Actualmente estoy realizando una investigacion sobre Las politicas educativas en Educacion para la salud en la Union Europea. Otra área en la que estoy trabajando es la Educacion afectivo-sexual y la prevencion del VIH en adolescentes entre otras publicaciones.

La enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos itálofonos: [gramática y sintaxis en la didáctica actual

Anna Sulai Capponi, Università degli Studi di Perugia, Perugia, Italia

Resumen: El estudio de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha ido interesando a investigadores de varias disciplinas. En el caso del Español L2 para estudiantes italianos ha tenido un desarrollo particular. Consideradas lenguas parecidas no han encontrado el justo enfoque en las primeras gramáticas. Finalmente, con la toma de conciencia del problema que plantea el estudio de las lenguas afines, se han empezado a considerar analogías y diferencias en una óptica contrastiva. La introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la lengua extranjera ha creado nuevas problemáticas. En primer lugar tenemos a docentes “inmigrantes digitales” que se enfrentan con discentes “nativos digitales” y, en segundo lugar, los cursos de lengua que encontramos actualmente vienen creados con una visión plurilingüística en donde, de nuevo, no se da a considerar la interferencia existente entre dos lenguas afines, como italiano y español. Analizamos, entonces, como la didáctica actual se pone frente al elemento sintáctico – gramatical, ámbito en donde el estudiante italiano, que quiere perfeccionarse en español, encuentra mayores dificultades.

Palabras Clave: Español L2, Sintaxis, Enseñanza

Abstract: The teaching of foreign languages has aroused a widespread interest among scholars of various subjects. In particular, the teaching of Spanish as L2 has been specifically developed over the years. Old textbooks have traditionally failed to give a suitable grounding by focusing too much on similarities between the two languages. In more recent times, as scholars have become more conscious of the challenges associated with related languages, they have begun comparing and contrasting. Moreover, the advent of new technologies continues to pose new challenges. One such challenge relates to teachers as “digital immigrants” and learners as “digital natives”. Furthermore, new language courses are designed with a plurilinguistic approach and do not take into account the linguistic interferences between Spanish and Italian. This article aims to investigate how modern teaching deals with grammar and syntax as major issues for Italian students aiming to improve their Spanish.

Keywords: Spanish L2, Syntax, Teaching

LOS AVANCES TECNOLÓGICOS de los últimos años han situado a los docentes frente a nuevas fronteras. El cambio generacional crea desde siempre un pasaje que naturalmente obliga a la reflexión. Lo que se está experimentando en los últimos años, en cualquier caso, tiene un cariz excepcional. Los nuevos medios de comunicación han revolucionado la concepción del tiempo y del espacio. Todo lo que antes necesitaba de ritmo, pausa, movimiento, horarios... ahora ya pertenece al pasado. Antes para encontrar un texto era necesario ir físicamente a un biblioteca, respetando el día y el horario de apertura, esperar el propio turno, pasar horas revisando los ficheros, esperar a que el empleado fuera a recogerlo, rellenar fichas, dejar copia de un documento, respetar la fecha



de entrega, tomar el objeto concreto y llevarlo a casa... Todo eso ahora pertenece a una realidad que parece prehistórica. Los docentes también, aunque nacidos en la era pre-Internet, se han conformado al nuevo modo de buscar un texto: sentados en su propio escritorio y, a través de Internet, leyendo cómodamente el texto en cualquier momento, a su gusto. Los estudiantes que hoy el docente encuentra en su aula no han acudido casi nunca a una biblioteca, pues consiguen toda la información directamente en la pantalla del ordenador. Los muchachos de hoy mantienen conversaciones y amistades a través de la Red, en donde encuentran incluso su mejor diversión. Este cambio impresionante tiene sus repercusiones en la enseñanza y el aprendizaje. Por un lado los docentes se esfuerzan por encontrar la justa metodología y los medios adecuados para relacionarse con el alumnado y por otro los estudiantes encuentran dificultades en respetar los tiempos necesarios para el aprendizaje de una lengua extranjera.

El estudio de los idiomas puede emprenderse según varias exigencias y modalidades. Es decir, si necesitamos establecer una relación exclusivamente comunicativa usamos los recursos que nos lleven de manera más rápida a la adquisición de los elementos básicos. Pongamos el ejemplo de un jugador de fútbol que necesita comunicarse en una lengua extranjera porque ha sido contratado por un periodo de tiempo determinado en un país en el que no se habla su lengua materna; es natural que necesite de un conocimiento básico adecuado para la supervivencia, la comunicación oral y la comprensión de los mensajes, de modo que pueda comprender al entrenador y a sus compañeros. Es bastante habitual que el sujeto que tomamos como ejemplo realice un estudio rápido, con la ayuda de aquellos medios fácilmente accesibles en la Red que les permitan alcanzar ágilmente la meta.

Otra realidad es la del estudiante universitario de idiomas. Su meta es la de utilizar sus conocimientos en el mundo laboral, donde la traducción, la interpretación y la comunicación oral y escrita deben tender a la perfección.

La distancia, sin embargo, que se ha ido creando entre docente y discente es un problema que realmente necesita de una meditación profunda y razonada.

“Los estudiantes de hoy no han cambiado de forma paulatina en relación a los del pasado, no han cambiado simplemente su forma de hablar, su ropa, los adornos de su cuerpo, o su estilo, como ha pasado entre generaciones anteriores. Ha ocurrido una gran discontinuidad. Podríamos llamarlo una ‘singularidad’: un evento que cambia las cosas de manera tan importante que es absolutamente imposible volver atrás. Esta llamada ‘singularidad’ es la llegada y la rápida diseminación de la tecnología digital en la última década del siglo XX. Los estudiantes universitarios de hoy representan la primera generación que creció con esta nueva tecnología. [...] Es muy serio, porque el problema más importante que enfrenta la educación actual es que nuestros Inmigrantes Digitales, que hablan un lenguaje fuera de época (de la era pre-digital), están luchando para enseñar a una población que habla un lenguaje completamente nuevo. [...] Los Nativos Digitales están acostumbrados a recibir información de una forma realmente rápida. Les gustan los procesos en paralelo y trabajar en múltiples tareas a la vez. Prefieren los gráficos antes que el texto. Prefieren los accesos aleatorios (como el hipervínculo). Funcionan mejor cuando trabajan en redes. Obtienen satisfacción en la gratificación instantánea y las recompensas frecuentes” (Prensky, 2001).

Partiendo de estas afirmaciones, plantearemos el objeto de nuestro artículo, tratando de ver cómo debe desarrollarse el trabajo de un docente “Inmigrante Digital” frente al alumnado itálfono “Nativo Digital” en la enseñanza de la lengua española LE con respecto a la gramática y sintaxis.

Efectivamente los problemas que vamos a abordar son muchos: las dificultades objetivas del docente frente a las nuevas tecnologías; el concepto de espacio-tiempo que no coincide entre las dos generaciones; las dificultades intrínsecas que gramática y sintaxis representan desde siempre, las problemáticas de la enseñanza de lenguas afines...

En los años ‘80, con el advenimiento de las computadoras, se empezaron a modificar los modos de enseñar y aprender, aunque el uso por parte del docente quedó relegado más bien a lo meramente mecánico debido a la falta de comprensión de la tecnología, pues hay que tener en cuenta que casi nunca había sido instruido en el conocimiento de la informática.

El uso quedó, y queda, mayormente relegado al soporte en los dictados o para la proyección de diapositivas en donde se insertan textos para presentar a un autor o un argumento (Power Point ® Microsoft Office), para visualizar estadísticas, diseños, gráficos, etc (Andrada, Parselis, 2009).

Los docentes, en su mayoría, no son contemporáneos de la Era de la Información. En general conciben la computadora como un instrumento y no como lo que realmente es: la más poderosa herramienta de simulación de procesos que el hombre jamás haya inventado (idem: 9).

La afirmación de Andrada y Parselis (idem) viene concebida en el contexto de un estudio sobre el *e-learning*: una nueva frontera en el campo de enseñanza-aprendizaje. El estudiante no participa sólo de oyente sino que está involucrado en los procesos de producción. La figura del docente se trasforma en una especie de mediador/tutor:

“... el e-profesor ha de tener y desarrollar una serie de funciones de carácter pedagógico, de orientación y técnicos, que a su vez exigen una serie de competencias. La intensidad con la que el profesor de formación virtual desempeñe estas funciones y competencias varía dependiendo de las características del programa formativo” (Blázquez Entonado, Alonso Díaz, 2009: 214).

Según estos nuevos modos de considerar la docencia, el profesor debería instruirse para poder afrontar una didáctica revolucionaria, si bien no se habla de los contenidos, de manera que tenemos que pensar que los argumentos serían los mismos. La gramática y la sintaxis, necesarias para un conocimiento profundizado de la lengua, se seguirían enseñando pero de manera innovadora.

Otro cambio sustancial, como ya hemos dicho, se refiere a la relación espacio-temporal. El alumno de hoy vive el espacio-tiempo de forma diferente:

“Tanto en los medios como en la educación el concepto de periodicidad desaparece. Hoy los procesos virtuales son ‘al tiempo’, no al espacio. En una propuesta educativa multiámbito los alumnos se hacen presentes todo el tiempo y su profesor-tutor también. La discusión del tiempo y espacio es muy profunda ya que se constituye como un eje determinante para la comprensión de este fenómeno. Ya no contamos solamente con la experiencia sensible de los objetos físicos, que son esencialmente al espacio, sino también con la experiencia sobre objetos virtuales a los que accedemos a través de

procesos, y en muchos casos estos objetos son también procesos en sí mismos. Sólo se verifican procesos en el tiempo. Por lo tanto, toda nuestra experiencia virtual está basada en el tiempo, una experiencia que en un contexto como el de Internet, además, tiene la característica de la construcción de procesos complejos a partir de procesos simples, todos virtuales e intangibles. Por otra parte, la capacidad de replicar esta propuesta en una organización educativa está más relacionada con la capacitación de sus recursos humanos que con los tecnológicos” (idem: 19).

Pero, si resulta bastante claro que el docente necesita mantenerse al día respecto de los avances incluso para establecer un contacto comunicativo con el discente, menos evidente parece cómo realizar cierto tipo de clase y desarrollar ciertos argumentos como los gramaticales y sintácticos.

A través de los medios informáticos, y aprovechando también el *e-learning*, podemos afrontar cierto discurso, permitir al estudiante participar en el descubrimiento de los problemas que hay que tratar y acompañarlo en la investigación y en los ejercicios. Pero lo que desde un punto de vista teórico parece de fácil solución se debe conjugar en la realidad práctica.

Hablemos de ejemplos concretos. Una de las primeras lecciones de gramática que el docente de español LE imparte en un aula de estudiantes italo parlantes es sobre los verbos auxiliares. La cuestión presenta varias dimensiones: qué verbos hay que considerar auxiliares (Coronado Hernández, 2008), las diferencias en ámbito contrastivo entre voz activa y pasiva español-italiano (Núñez Román, 2009), su uso en las construcciones perifrásticas (Luque, 2008), entre otros.

Vamos entonces a ver cómo la Red nos presenta este argumento en una de las páginas que aparece entre las primeras al escribir en un buscador “gramática española *online*”:

- El verbo **ser** se utiliza como auxiliar en la conjugación pasiva (*Ficha 27: La voz pasiva I*):
Aquel monarca fue muy apreciado por sus súbditos.
- Comparte las funciones con **estar** como verbo atributivo (*Ficha 26: Usos de ser y estar*), *confiriendo cada verbo un matiz diferente al atributo*:
Esa niña es muy nerviosa.
Esa niña está muy nerviosa.
- El verbo **estar** se utiliza también como verbo locativo:
Madrid está en el centro de la Península.
Su casa estaba bastante lejos de la nuestra.
- Son muy utilizadas en español las perífrasis compuestas por el verbo **estar** + gerundio, con valor de continuidad:
Estoy leyendo una novela interesantísima.
Tanto **ser** como **estar** participan en muchas otras perífrasis y locuciones (*Ficha 43: Perífrasis de infinitivo I*):
Lo que has hecho por nuestro hijo es muy de agradecer.
Eso está por ver.
Cuando me llamaste estaba para salir.
- El verbo **haber** sirve como auxiliar en las formas compuestas:
he comido
habíamos salido

habrás visto
 hayáis comprado
 haber estado, etc.

El participio de los tiempos compuestos es invariable, y no puede ir separado del auxiliar **haber** por ninguna otra palabra, de modo que no podemos decir *lo has muy bien expresado sino lo has expresado muy bien.

- Como verbo impersonal se utiliza siempre en tercera persona de singular, teniendo en presente de indicativo una forma particular (hay):
 Ha habido un accidente esta mañana.
 Había muchísima gente en el concierto.
 No hay quien lo entienda.
 En estos casos el verbo **haber** tiene un significado similar al de **existir**.
- Las perífrasis con el verbo **haber** tienen significado de obligación, en forma impersonal con **haber + que + infinitivo**:
 Hay que estudiar durante todo el curso.
 No hubo que decirle nada, ya lo dedujo él.
 y en forma personal con **haber + de + infinitivo**:
 He de estudiar para el examen.
 Al llegar hubieron de enseñar sus documentos de identidad.
- También es necesario distinguir entre el uso del verbo **haber** y el de **estar** en las indicaciones de lugar:

En esa calle	hay	Un supermercado. algunos coches mal aparcados. muchas tiendas. pocos árboles. tres farmacias. bares (plural) de copas. luz (Ø) eléctrica.
	está / están	El supermercado. las farolas encendidas. ese taller mecánico. mi casa. nuestro coche aparcado.

http://www.auladiez.com/fichas/23_verbos_estar_ser.php

Sigue el ejercicio apropiado:

Complete las siguientes frases con **hay**, **está** o **están**:

Pulse para insertar:	á	é	í	ó	ú	ü	ñ	ì	ç
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Inizio modulo

1. No □ leche en la nevera.
2. Muy cerca de mi apartamento □ una boca de metro.
3. ¿Dónde □ mis llaves?
4. La caldera de la calefacción □ en el sótano.
5. En esa biblioteca □ muchos libros antiguos.
6. Estas sillas □ fuera de su sitio.
7. En la despensa □ dos latas de atún.
8. En el centro □ muchas calles estrechas.

[http://www.auladiez.com/fichas/23_ejercicios.php]

La ficha gramatical no parece adecuada en cuanto no resuelve las dificultades que los verbos auxiliares presentan a un estudiante en general y a un italofoño en particular, ni mucho menos las dudas que constantemente plantea el uso de “ser” o “estar”:

“A la peculiaridad de los valores diferenciales de ser y estar que caracterizan al español, se suma un destino un tanto incierto en la consideración que de ambos verbos ha realizado la gramática a lo largo del tiempo. La tradición gramatical griega y latina no aportó datos significativos al respecto porque la entidad de *sum*, de *stare* o de *einai* no suponía distinciones semánticas idénticas a las de nuestra lengua. La tradición gramatical española, e incluso diversas corrientes lingüísticas del siglo XX, han mantenido en entredicho la identidad semántica de ser y de estar en el marco de la oración; y no ofrecen aún criterios definitivos para distinguir su uso. Los intentos de encontrar fórmulas de diferenciación resultan todavía insuficientes por la multiplicidad de coordenadas y valores semánticos, pragmáticos y gramaticales que implican oraciones del tipo Juan es bueno, Juan está bueno. [...] La multiplicidad de teorías e interpretaciones y la falta de unanimidad de los criterios que explicarían estos usos, no permiten al docente de ELE responder al alumno con claridad ni seguridad acerca de las maneras de diferenciarlos, ni de las estrategias para el reconocimiento o para la producción de oraciones copulativas con Ser y Estar gramaticalmente aceptables. Cabe preguntarse si, en relación con los usos concretos y paradigmáticos de ser/ estar, a partir de todo este material teórico, de estas reflexiones, podrían derivarse respuestas más menos claras y seguras para estas cuestiones. Lejos de limitarnos a un criterio exclusivo de diferenciación, resulta más útil y eficaz en cuanto al objetivo descriptivo, tomar oportunamente el conjunto de ellos de acuerdo con los casos específicos. [...] Como en otros muchos temas gramaticales, la teoría no debería prescindir del estudio de los contextos y usos reales posibles. Pero tampoco el objetivo didáctico debería desaprovechar la reflexión teórica bien fundamentada que puede dar sentido a explicaciones prácticas y a las pautas de usos comunicativos concretos” (Regueiro Rodríguez, 2008).

Los ejercicios tampoco parecen suficientes para aclarar tantas incertidumbres que le surgen al estudiante abordando esta temática. Perplejidades que el docente debe intentar solucionar incluso con la ayuda de un análisis contrastivo que le permita descifrar los puntos más difíciles para un estudiante italo hablante y establecer puntos de contactos en donde los haya.

Según Maria Vittoria Calvi (2004):

“... la enseñanza de L2 no puede descartar nunca la contrastividad, que corresponde a procedimientos mentales de amplio alcance; este enfoque, además, resulta especialmente aconsejable cuando la distancia entre la L1 y la L2 es poca y es percibida como tal. Por supuesto, hablar de contrastividad no significa volver a los supuestos del viejo AC, sino adoptar un planteamiento más dinámico” (Calvi, 2004).

No se trata de rechazar un camino ya emprendido, pero tampoco de borrar siglos de clase presencial. Como comentábamos al inicio, ya todos hemos tenido la oportunidad de comprobar las ventajas y oportunidades que la tecnología nos ha aportado, de modo que parece fuera de lugar refutar el cambio y no tratar de utilizar estos medios.

Tampoco, sin embargo, el docente puede evitar asumir sus responsabilidades y pensar que su empeño didáctico se solucione con la participación activa del aprendiz. La enseñanza de la gramática y sintaxis representa uno de los retos más significativos, sobre todo una clase italoófona. Esto ocurre porque la enseñanza de lenguas afines conlleva dificultades propias en la medida en que la interferencia representa un obstáculo, sobre todo en la tentativa de perfeccionamiento:

“... lo spagnolo offre agli italofoeni innegabili vantaggi al primo contatto: l'ordine delle parole nelle frasi è simile, non occorre applicare particolari regole per la forma negativa o per quella interrogativa, a differenza del francese. Quindi le semplici interazioni domanda/risposta non richiedono ingenti sforzi acquisitivi; si osservi ad esempio il parallelismo tra le frasi «¿Cómo estás?» «Bien, gracias, ¿y tú?» e «Come stai?» «Bene, grazie, e tu?», tra «No me gusta el café» e «Non mi piace il caffè», a parte il diverso uso spagnolo dei segni grafici per l'interrogazione. [...] La frustrazione non dipende interamente dal solito carosello di ingannevoli affinità; in buona parte, deriva dal reperimento di vere e proprie difficoltà strutturali dello spagnolo: basta pensare ad alcuni «nodi» come l'uso di ser e estar, la scelta fa indicativo e congiuntivo, l'enorme ricchezza di perifrasi verbali ecc”. (Calvi, 1995: 90-91).

Así que un estudiante italo hablante, aunque resuelve de manera entusiasta el nivel básico de la comunicación en donde puede aprovechar la transferencia positiva del italiano al español, encuentra tremendas dificultades en ámbito gramatical y sintáctico. Eso sucede porque la distancia estructural es bastante amplia, a diferencia del léxico (en donde se pueden cometer errores por afinidad falsa o verdadera). Resulta, pues, que el estudiante italo parlante procede por correspondencia y el error, en la mayoría de los casos, deriva de su tentativa de recalcar la lengua española sobre una estructura italiana. Lo más difícil para un estudiante italo hablante es llegar a enunciar correctamente la frase: “Creo que viene”. En efecto la reacción espontánea será la de pronunciar: “Creo que venga”, creando un calco de la frase italiana: “*Credo che venga*”, dado que en italiano el verbo “*credere*” es sinónimo de “*supporre*”, o sea “suponer”, creando una situación de incertidumbre y requiriendo, por supuesto, el uso del subjuntivo.

Vamos a otro ejemplo práctico: la alternancia de indicativo/subjuntivo en la oración temporal.

En el glosario de términos lingüísticos usados en el *Diccionario Panhispánico de Dudas de la Real Academia Española* (2005) aparece la siguiente definición:

“36. oración temporal. La subordinada que expresa tiempo: Siempre que oigo música, me siento mejor; Me iré cuando haya terminado el trabajo.”

Este tipo de oración necesita de una aproximación de contraste con el italiano para su inmediata comprensión, pues “lo habitual” en las oraciones temporales se expresa en italiano también con el indicativo presente: “*Ogni volta che ascolto la musica, mi sento meglio*”. La situación cambia notablemente cuando la oración temporal hace referencia a un tiempo indefinido que en español se expresa con el subjuntivo, mientras que en italiano se da con el futuro indicativo: “*Me ne andrò quando avrò terminato il lavoro*”.

A través de la contrastividad entre estas dos lenguas afines la comprensión resulta mucho más inmediata que a través de una explicación para estudiantes extranjeros en general. Este otro ejemplo, tomado de la página *web* “El Rincón del Vago”, nos muestra lo difícil que es sacar por sí solos las referencias útiles para el conocimiento de este argumento:

PROPOSICIONES SUBORDINADAS ADVERBIALES DE TIEMPO:

Indican la circunstancia temporal de la oración principal.

Vendré cuando haya terminado de pintar el cuadro.

Van introducidas fundamentalmente por el nexos “cuando” (adverbio relativo), pero pueden aparecer otros nexos o frases según los distintos matices significativos de anterioridad, simultaneidad o posterioridad, reiteración que pueden presentar las proposiciones subordinadas temporales:

Antes de que, antes que, primero que, mientras, mientras que, mientras tanto, entre tanto que, en cuanto, apenas, luego que, así que, después que, desde que, cada vez que, siempre que...

- Llegamos cuando tú salías.
- Antes que te cases, mira lo que haces.
- Mientras seas rico, tendrás muchos amigos.
- En cuanto los vea, les daré un abrazo.
- Después que comamos, hablaremos.
- Siempre que salía a la calle, cogía frío.
- También el valor circunstancial de tiempo puede expresarse:
- En infinitivo precedido de “al” (al salir de clase...)
- En gerundio (corrigiendo los exámenes...)
- En participio (arreglado el coche, nos fuimos)

[<http://html.rincondelvago.com/oraciones-subordinadas-adverbiales.html>]

Podríamos seguir con muchos ejemplos. Efectivamente todas estas páginas *web* que encontramos gratuitas en la Red son de una utilidad formidable en cuanto ponen al alcance multitud de textos digitales que en general tienen buena calidad, pues son revisados constantemente por personas competentes. Es como tener una biblioteca en casa. El problema surge en el momento de organizar tanto material. Es donde se necesita la figura del docente, que tiene conocimientos y capacidad de extrapolación. Asimismo, en un aula de itáfonos, el profesor será capaz de utilizar la contrastividad cuando sea ventajoso, porque realmente no podemos imaginar que todos estos materiales que encontramos en la Red y que van de las lecciones

a los ejercicios, a los diccionarios, a los *corpora*, a los traductores simultáneos, etc., puedan bastar a un alumno universitario. No sólo se necesita un mediador, tutor, interlocutor, sino también un profesor. Aprovechemos el *Diccionario de la Real Academia de España* (2001) para mostrar la etimología de las palabras:

- “gramática” (Del lat. *grammatica*, y este del gr. *γραμματική*). f. Ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus combinaciones;
- “sintaxis” (Del lat. *syntaxis*, y este del gr. *σύνταξις*, de *συντάσσειν*, coordinar). f. Gram. Parte de la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para formar las oraciones y expresar conceptos;
- “profesor, ra” (Del lat. *professor*, -ōris). m. y f. Persona que ejerce o enseña una ciencia o arte;
- “docente” (Del lat. *docens*, -entis, part. act. de *docēre*, enseñar). adj. Que enseña. U. t. c. s.;
- “enseñar” (Del lat. vulg. *insignāre*, señalar). 1. tr. Instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos. 2. tr. Dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirva de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo. 3. tr. Indicar, dar señas de algo. 4. tr. Mostrar o exponer algo, para que sea visto y apreciado. 5. tr. Dejar aparecer, dejar ver algo involuntariamente. 6. prnl. Acostumbrarse, habituarse a algo.
- “tutor, ra” (Del lat. *tutor*, -ōris). 1. m. y f. Persona que ejerce la tutela. 2. m. y f. Persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura.

Si nos fijamos en las etimologías precedentes, notamos cómo el tutor orienta mientras que el docente y el profesor enseñan una ciencia; en este caso, se trata de la ciencia que estudia los elementos de la lengua y la coordinación de las palabras para formar oraciones y expresar conceptos.

El estudiante universitario necesita dominar este arte para manejar la lengua en todas sus funciones.

Conclusión

El profesor universitario de español LE para estudiantes de habla italiana vive hoy nuevas problemáticas que no debe rechazar sino aceptar y usar. En primer lugar debe conformarse a la nueva realidad:

Las instituciones deben convertir la alfabetización tecnológica del profesorado en prioridad y darle formación permanente que les haga más creativos e innovadores en la docencia. La formación abarcará habilidades, actitudes, técnicas didácticas con TIC, elaboración de contenidos on-line, nuevas formas de evaluación con TIC... (Marquès Graells, 2000).

Su objetivo será el de formar a personas competentes capaces de utilizar la lengua extranjera en los más variados ámbitos laborales. La preparación lingüística debe alcanzar los niveles más alto para poder enfrentarse a cualquier dificultad la experiencia laboral les ponga, formando y valorando incluso los aspectos específicos.

Aunque el discente nacido en la era digital exija tiempos de realización rápidos, el docente debe enseñarle a respetar pautas, ritmos o graduación que acompañan a la comprensión, adquisición y reflexión que el aprendizaje lingüístico comporta.

El docente, además, será el faro en el maremagno de información que el estudiante encuentre navegando en la Red.

La facilidad de encontrar material informático no debe hacer flaquear al docente, que tiene que mantener su empeño didáctico y desarrollar una metodología adecuada para la comprensión y adquisición de los aspectos más complejos, como la gramática y la sintaxis, empleando las nuevas tecnologías sin descuidar la enseñanza.

Con respecto a los estudiantes de habla italiana, debe emplear su competencia para evitar las transferencias negativas y aprovechar las positivas para facilitar la compenetración de los aspectos gramaticales y sintácticos, de los cuales el estudiante italófono entiende la complejidad por similitud pero encuentra dificultad por interferencia.

El profesor hará recapitulación de toda una historia de la enseñanza del español para italianos, resolviendo las lagunas existentes allí donde las primeras gramáticas, muy tardías con respecto a las demás lenguas, no consideraban necesario el estudio gramatical y sintáctico de estos dos idiomas por considerarlos muy parecidos (Calvi, 1995). El riesgo de repetir el error es real, dado que la mayoría de los cursos de lengua *online* actuales se fundan sobre una visión plurilingüista en la que no se consideran las problemáticas inherentes a las lenguas afines. La didáctica de las lenguas se concibe en una óptica de autoaprendizaje realizada con la ayuda de imagen, sonido y escritura, por lo que ciertos aspectos, como lo abstracto, lo estructural o lo semántico, quedan relegados a un segundo plano y dejan el conocimiento de la lengua a un nivel superficial. El estudiante que pretenda alcanzar una habilidad lingüística que le permita escribir, traducir y hablar correctamente sigue necesitando del aporte del profesor, por su capacidad de instruirlo en aquella ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus combinaciones y por su facultad de enseñar a coordinar y unir las palabras para formar las oraciones y expresar conceptos.

Referencias

- Baralo, M. (2008). “Reflexiones sobre la selección de ‘ser’ y ‘estar’ en la interlengua española”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 2/3.
- Bautista Pérez, G.; Borges Sáiz F.; Forés i Miravallés A. (2006). *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid, Narcea Ediciones.
- Blázquez Entonado F. y L. Alonso Díaz. (2009). “Funciones del profesor de e-learning”. *Revista de Medios y Educación* 34. 205–215. Pixel-Bit.
- Calvi, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini spagnolo e italiano*. Guerini Scientifica, Milano.
- Luque, R. (2008). “Las perífrasis verbales: un planteamiento contrastivo entre español e italiano”. *Romanica Cracoviensia* 8. 61-69. Jagiellonian University Press.

Webliografía

- Andrada, A. M., y Parselis, M. (2009). *E- learning y Educación Superior. Una mirada desde el aprendizaje colaborativo, la interdependencia de saberes y la gestión del conocimiento*, Universidad Católica Argentina Instituto de Comunicación Social, Periodismo y Publicidad. [Documento de Internet disponible en <http://www.scribd.com/doc/22153056/e-learning-y-Educacion-Superior>]
- Calvi, M. V. (2004). “Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano”. *Revista Redele* 1. [Documento de Internet disponible en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedELE/Revista/2004_01/2004_redELE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d]
- Coronado Hernández, J. 2008. *El Verbo Auxiliar. Bibliografía comentada: El verbo auxiliar. EL Colegio de México*. [Documento de Internet disponible en <http://ef.colmex.mx/Sociolingüística/Cursos/Bib%20comentadas/EI%20verbo%20auxiliar.pdf>]
- Marquès Graells, P. (2000). “Impacto de las Tic en la Enseñanza Universitaria”. Departamento de Pedagogía aplicada. Facultad de Educación UAB España. [Documento de Internet disponible en <http://www.peremarques.net/ticuniv.htm>]
- Núñez Román, F. (2009). “Diátesis pasiva en italiano y español. Apuntes para un análisis contrastivo” *Language Design* 11. 79-92. Universidad de Sevilla. [Documento de Internet disponible en http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/LD11-04-Nunnez.pdf]
- Prensky, M. (2001) (2010). “Nativos Digitales, Inmigrantes Digital”. *On the Horizon* MCB University Press, 9/5. 1-6. Traducción Vanina Osés, M. y Morelli, P. [Documento de Internet disponible en <http://psiytecnologia.files.wordpress.com/2010/02/prensky-nativos-digitales-inmigrantes-digital-traduccion.pdf>]
- Real Academia Española Diccionario de la lengua española, Vigésima segunda edición (2001) [Documento de Internet disponible en <http://lema.rae.es/drae/>]
- Real Academia Española Diccionario Panhispánico De Dudas, Primera edición (octubre 2005) [Documento de Internet disponible en <http://lema.rae.es/dpd/>]
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2008). “Algunas reflexiones sobre *ser* y *estar* copulativos en la gramática española”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 2/3. Universidad Complutense de Madrid. [Documento de Internet disponible en http://www.nebrija.com/revista-linguistica/antiores/numero1-3/Regueiro_seryestar.pdf]

Sobre la Autora

Dra. Anna Sulai Capponi: Dal 1 settembre 2010 collabora come Ricercatrice di Lingua Spagnola presso la Cattedra di Lingua e Letteratura Spagnola della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Perugia. Dal novembre 1990 all'agosto del 2010 lavora come Lettrice (convertito in Esperto Linguistico dal 1993) di madre lingua spagnola presso la Cattedra di Lingua e Letteratura Spagnola della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Perugia e presso il Centro Linguistico d'Ateneo dell'Università degli Studi di Perugia. Dal 2002 partecipa all'attività didattico/organizzativa prevista per l'indirizzo lingue straniere per i cicli IV, V, VI VII e VIII della Scuola Speciale per Insegnanti di Scuola secondaria (SSIS) dell'Università degli Studi di Perugia, svolgendo le lezioni di "Laboratorio di didattica della lingua e civiltà spagnola". Nel mese di giugno 2001 svolge l'attività di Tutorato Propedeutico per un numero complessivo di 25 ore destinato al potenziamento della conoscenza di base della lingua spagnola presso l'Istituto di Lingua e Letteratura Spagnola della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Perugia.

La influencia de niveles básicos de procesamiento en la comprensión lectora de los alumnos sordos: revisión actual

Francisco Carrero Barril, Universidad de Málaga, Málaga, España

Resumen: En el presente estudio procederemos a revisar el papel que juegan los niveles inferiores de procesamiento lector en la comprensión cuando los alumnos sordos se enfrentan a los textos escritos. Los alumnos sordos presentan déficits en la competencia lingüística general, lo que se traduce en déficit en las capacidades sintácticas y semánticas a nivel oral, lo que condiciona un abordaje del lenguaje escrito con dificultades de base. (Paul, 2009). Por otro lado, los alumnos sordos presentan déficits específicos en el procesamiento del lenguaje escrito (Marschark, 2008). En este estudio nos centraremos en los niveles que preceden a los procesos específicos de comprensión lectora. Revisaremos en profundidad tres de ellos: la decodificación fonológica, el acceso al léxico y el conocimiento del vocabulario. En nuestra revisión actual, nos centraremos en primer lugar en la relación entre los problemas de conciencia fonológica y los resultados en eficiencia lectora. Más adelante veremos las dificultades de los niños con déficit auditivo para el acceso a la palabra escrita y sus consecuencias en el acceso al significado del texto. Y finalmente, revisaremos si el volumen de vocabulario que el alumno sordo posee incide en el resultado final de la lectura.

Palabras Clave: Lectura, Comprensión, Sordos, Niveles, Procesamiento

Abstract: In the present paper, it is pretended to explain the role of basic levels in the processing of reading into the global comprehension when deaf students cope with writing texts. Deaf students have severe deficits in general language knowledge which involves deficits in syntactic and semantic abilities. And so they have several difficulties in reading and writing. Otherwise, deaf students have specific limitations in the processing of writing texts (Marschark, 2008). In the current review, the goal is to approach the specific difficulties in reading comprehension in the basis of processing: phonological awareness, lexical access and vocabulary knowledge. First, we will establish how phonological coding and reading efficiency are related. In the second hand, we asked if the limited lexical access influence final comprehension. Finally, it is noted that deaf students have a restricted vocabulary that affect their own ability to extract the global meaning of reading.

Keywords: Reading, Deafs, Phonological Coding, Lexical Access, Procesamiento

LOS PROBLEMAS DE procesamiento en los alumnos sordos no sólo se circunscriben al procesamiento del lenguaje escrito. En el procesamiento del lenguaje oral nos encontramos con dificultades notorias que han sido ampliamente revisadas por la literatura científica en los últimos treinta años. En un estudio teórico clásico sobre diferencias cognitivas y lingüísticas entre alumnos sordos y oyentes (Lillo-Martin, 1997) se analizaron los resultados de varios estudios que examinaron las diferencias en diferentes tareas cognitivas entre oyentes y sordos, así como, entre sordos de padres sordos (con presumible exposición más temprana al lenguaje de signos) y sordos de padres oyentes. Los



resultados indicaron que las diferencias entre sujetos oyentes y sordos procedían de las diferencias en los niveles inferiores del procesamiento (generación de imágenes, percepción visual y reconocimiento). Y se concluyó, además, que la exposición al lenguaje de signos en la infancia puede tener consecuencias diferentes en determinadas áreas del procesamiento cognitivo, pero estas diferencias de procesamiento no afectan directamente a los sistemas centrales, que implican un funcionamiento cognitivo de alto nivel.

Por lo tanto son los procesos de nivel inferior los que determinan las diferencias más significativas entre ambos grupos, al menos en el lenguaje oral. En el lenguaje escrito se ha trabajado mucho en los niveles básicos y los resultados han sido prometedores, especialmente en el caso de los procesos fonológicos (Leybaert & Alegría, 2003), (Trezek, Wang, Woods, Gampp y Paul, 2007).

Un mayor porcentaje de los datos de que se disponen sobre comprensión lectora en sordos proceden de medidas de tests estandarizados. Wauters, Van Bon & Tellings (2006) encontraron que los alumnos sordos de Educación Secundaria rindieron a un nivel equivalente de ocho años en un test similar. Con anterioridad, Traxler (2000) descubrió que los lectores con sordera de 18-19 años rendían a un nivel, lector equivalente al de niños de 8-9 años, un nivel medio ya encontrado en los estudios realizados en décadas anteriores.

Tales hallazgos han llevado a los autores de diferentes estudios a indagar sobre las razones por las cuales los alumnos sordos presentan este nivel deficitario en comprensión de textos escritos. Paul (2009) distingue tres grupos de factores que influyen de forma considerable: factores textuales, variables del propio lector y por último, variables de la tarea. Entre los factores textuales destacó la identificación de palabras, el vocabulario, la sintaxis y la presencia de lenguaje metafórico. Entre las variables del lector diferenció, entre otros, el conocimiento previo, la metacognición, la capacidad de memoria de trabajo y las habilidades de codificación fonológica. Y en cuanto a la tarea o contexto de la lectura tendrían notable influencia el objetivo de la lectura, el marco de la lectura y el tipo de medida de la comprensión lectora.

En nuestro estudio teórico nos centraremos en algunas variables textuales y del lector, haciendo hincapié en este último aspecto como fundamental en el acceso a la palabra escrita por parte del alumnado sordo. Profundizaremos a continuación en tres variables fundamentales para la comprensión y que forman parte de niveles de procesamiento inferior: conciencia fonológica o decodificación de unidades inferiores, identificación de palabras o acceso al léxico escrito y comprensión de vocabulario. Queda pendiente para una revisión posterior el complejo tema del procesamiento sintáctico de la lectura, que merece un capítulo aparte por su importancia teórica y práctica y por la extensión de la línea investigadora desarrollada en los últimos años.

Codificación fonológica

La codificación fonológica, relacionada de manera directa con las habilidades relacionadas con la conciencia de la fonología, es un factor fundamental en la comprensión de la lectura. Para los sordos, el acceso limitado al lenguaje oral puede dificultar el acceso a la información fonológica y, por tanto, a la habilidad de identificación de palabras. Los sordos, en general, elaboran una representación mental que puede considerarse funcionalmente equivalente al procesamiento fonológico utilizado por los lectores oyentes, pero muy diferente en su naturaleza esencial. Los estudios sobre el uso de la información fonológica en personas sordas

han mostrado resultados muy dispares. Varios estudios han encontrado una relación significativa entre conciencia fonológica y tareas relacionadas con la lectura (Dyer et al., 2003), aunque otros estudios han fracasado al intentar contrastar esta relación (Kyle & Harris, 2006). Parece existir una notable heterogeneidad en el acceso a la fonología, de tal manera que los resultados distan mucho de ser definitivos o concluyentes. Sí parece aceptado que los sordos con acceso al código fonológico presentan en los estudios unas características concretas: son mayores en edad, se muestran más habilidosos en la lectura, presentan mayor inteligibilidad en su habla y presentan mejores habilidades de labiolectura. El uso de la palabra complementada se ha conformado como un intento sistemático y riguroso para el acceso a la fonología, diseñado para convertir el habla en menos ambigua cuando las posiciones visuoespaciales y el lenguaje oral se muestran coarticulados y ha conseguido mejoras significativas en las habilidades lectoras para el idioma francés, pero no para el inglés (Leybaert & Alegría, 2003).

Una forma de resolver el problema de la fonología sería a través de los fonos visuales. El sistema de fonos estaría conformado por 456 figuras de movimientos de la mano y símbolos escritos, utilizados simultáneamente con el lenguaje oral y la labiolectura, para representar aspectos de los fonemas de un lenguaje y su relación grafema-fonema. (Trezek, Wang, Woods, Gampp y Paul, 2007). Estos autores aseguran que los alumnos que utilizan esta herramienta mejoran en sus habilidades lectoras iniciales. No obstante no utilizaron grupo de comparación en Educación Infantil y Primer Grado, tan sólo en los cursos avanzados de Primaria, en los que sí se constató una evidente mejoría. Mientras se pulen estos estudios, parece ser que esta herramienta abre una nueva vía para enseñar a los sordos a leer de forma eficaz, un sistema que combina información fonológica y visual.

La relación entre fonología y ortografía conlleva procesos de abajo-arriba (guiado por los datos, por el texto) y de arriba-abajo (guiado por los esquemas del lector) al igual que el resto de niveles del procesamiento (identificación de palabras, procesamiento sintáctico, procesamiento semántico) por lo que su influencia en el acceso al significado del texto está presente durante todo el proceso lector.

Acceso al léxico escrito

Los estudios sobre habilidades para la identificación de palabras en los sujetos sordos han mostrado resultados variados y en ocasiones contradictorios. Wauters et al. (2006) encontraron escasas diferencias globales entre sordos y oyentes en tareas de identificación de palabras. No obstante, algunas diferencias se encontraron dentro de los grupos de edad, especialmente en los que estaban por debajo del nivel equivalente a 5º de Primaria. Los estudios presentaban una alta heterogeneidad en variables tan relevantes como las características de los sujetos y las características de la tarea, por lo que se hace difícil extraer conclusiones definitivas sobre el rol que juega la identificación palabra en el aprendizaje de la lectura. Wauters et al. (2006) exhibieron puntuaciones de identificación de palabras que no fueron suficientes para dar cuenta de los déficits. La identificación de palabras y sus alteraciones no parecen ser suficientes para explicar las dificultades de comprensión lectora de los sordos. Aún cuando la identificación de palabras de los alumnos sordos no es inferior a la de los oyentes con deficiente comprensión o a la de los alumnos más pequeños con nivel similar, muestran niveles de comprensión lectora más deficientes que aquellos.

Vermeulen, van Bon, Schereuder, Knoors & Snik (2007) examinaron la relación entre identificación de palabra y comprensión lectora comparando dos grupos de edades variables, con o sin implante coclear. El grupo de implantados rindió mejor en tarea de comprensión, pero aún rindió por debajo que los oyentes de su grupo de edad normativo. Además, cuando la identificación de palabra fue estadísticamente controlada, las diferencias en comprensión lectora se mantuvieron, indicando que otras habilidades relacionadas con la lectura estaban contribuyendo a la mejora de las habilidades de acceso al significado de los sordos con implantes cocleares.

Parece claro, por tanto, que la identificación de palabra es una habilidad necesaria subyacente a la comprensión lectora y que interactúa notablemente con otras habilidades cognitivas y lingüísticas.

Conocimiento del vocabulario

El conocimiento del vocabulario es un predictor relevante de la comprensión lectora en las personas sordas (Kyle & Harris, 2006). Los alumnos sordos han presentado habitualmente un volumen de vocabulario inferior a sus pares oyentes. Y desarrollan con menos facilidad procesos de adquisición de nuevos significados. Algunos autores han descubierto que la detección temprana de la pérdida auditiva conlleva un efecto especialmente positivo en el desarrollo del vocabulario (Lederberg, 2003). Los estudios sobre desarrollo de vocabulario en los sordos se han centrado en la relación entre vocabulario y lectura, teniendo en cuenta las características del alumno, de las cuales la presencia de implante coclear es una variable muy relevante a tener en cuenta.

Kelly (1996) se centró en la relación entre vocabulario y habilidad sintáctica en la lectura de los sordos y encontró que el vocabulario parecía ser un fuerte predictor de la comprensión lectora. Se encontró una fuerte relación con la tercera variable, la habilidad sintáctica, de tal manera que la relación vocabulario-comprensión lectora fue mayor en los sujetos con altas habilidades sintácticas que con respecto al grupo de bajas habilidades sintácticas. Garrison et als. (1997) estudió esta relación en sordos, añadiendo medidas de dos variables personales: conocimientos generales (conocimiento del mundo) e inferencias (estrategias de integración textual) del propio sujeto. Los sordos puntuaron, en general, a nivel inferior que sus pares oyentes y el vocabulario y el conocimiento del mundo fueron magníficos predictores para la comprensión lectora. Kyle & Harris (2006) encontraron la relación entre vocabulario y comprensión lectora en jóvenes alumnos sordos, que rindieron significativamente peor que los oyentes. Wauters, Tellings van Bon & Mak (2008) estudiaron la influencia en la comprensión de la modalidad de adquisición de los significados de las palabras. Las palabras que se adquirieron vía lenguaje fueron más difíciles de aprender y comprender, aun controlando su longitud y frecuencia, que las adquiridas a través de la percepción. Los resultados de comprensión fueron más bajos en los alumnos sordos (extremadamente bajos en las palabras adquiridas vía lenguaje). Aunque mejoraron los resultados en las palabras adquiridas a través de la percepción visual, la comprensión siguió siendo inferior en los sordos.

El vocabulario es un obstáculo relevante para el rendimiento lector de los alumnos sordos, lo cuales presentan una particular dificultad para las palabras más abstractas o para las adquiridas a partir de características lingüísticas, como más adelante veremos.

En la línea actual de investigación no es posible ya ninguna discusión sobre la relación entre comprensión lectora y el vocabulario, controlados los efectos del uso de implante

coclear. Marschark, Rhoten y Fabich (2007) demostraron que, aunque los implantes cocleares conllevan una mejora en el aprendizaje de la lectura de los alumnos sordos, la ejecución de éstos siempre es más deficitaria que la de sus pares oyentes. Los resultados varían dependiendo de algunos factores como la edad de la implantación, la experiencia lingüística previa al implante coclear y el uso de la Comunicación Total.

En nuestra opinión sería aconsejable en un futuro realizar trabajos experimentales que pusieran en interacción las diferentes variables del procesamiento lector abordadas en las páginas anteriores. Y por supuesto llegar a conclusiones de mayor calado en cuanto a la relación entre cada una de ellas y la utilización adecuada del implante coclear, de cara a llegar a conclusiones más definitivas acerca de las diferencias que pueden llegar a encontrarse entre ambos grupos de alumnos con discapacidad auditiva.

Por último reseñar la clara influencia que factores como la conciencia fonológica, la identificación de palabras escritas y el conocimiento de vocabulario, presentes en la lectura de los textos escritos (ya sean expositivos o narrativos) en el procesamiento semántico de la lectura, fase en la que podemos distinguir claramente dos componentes plenamente diferenciados: la creación del texto-base o sea la reproducción superficial del significado del texto mediante el código escrito y la construcción del modelo de la situación o modelo mental de la situación descrita por el texto, que representa el verdadero significado del texto (Kinstch & Rawson, 2009).

Conclusión

Para una persona sin limitaciones perceptivas, motoras, cognitivas o lingüísticas, el acceso a la información escrita puede considerarse un proceso relativamente sencillo, dado el nivel de automatismo y eficacia que alcanzan un alto número de alumnos de Educación Primaria una vez que el aprendizaje de la lectura se ha desarrollado y consolidado de forma eficaz. La lectura, sin embargo, es una tarea muy laboriosa considerando la enorme cantidad de niveles y componentes que deben ser procesados de forma simultánea en un intervalo de tiempo reducido. Si el alumno presenta algún tipo de limitación, el proceso se convierte en una tarea aún más compleja. En el caso de los alumnos sordos, la lectura conlleva un amplio abanico de dificultades en distintos niveles que influyen de forma negativa para el acceso correcto a una comprensión adecuada de la información escrita, fin último del aprendizaje lector. A las ya consabidas limitaciones en lenguaje oral, hemos de añadir las dificultades que se van produciendo en los niveles inferiores del procesamiento lector (identificación de palabras, comprensión de vocabulario) que dejan para los procesos de alto nivel jerárquico, estrictamente orientados a la comprensión del texto, una mínima cantidad de recursos disponibles. No obstante, la hipótesis de la limitación de recursos no es suficiente para explicar de forma exclusiva el problema del acceso al significado. Aún cuando todos estos procesos relativos al lenguaje oral y escrito han sido experimentalmente controlados, se registran déficits concretos en las estrategias de comprensión, incluso en el caso de los alumnos con implante coclear con un desempeño cognitivo y lingüístico equivalente al de los alumnos oyentes.

Una de las escasas certezas que podemos sostener tras esta revisión es que el acceso temprano a un código lingüístico predice un aprendizaje lector superior. La adquisición del código lingüístico formal (oral o signado) proporciona al lector un contexto para adquirir las habilidades cognitivas y lingüísticas necesarias para este dominio y posibilita un mayor

conocimiento del mundo (conocimientos generales), que, como conocimiento previo, juega un papel fundamental para que el alumno sordo pueda crear representaciones correctas acerca de los textos que lee y por tanto pueda acceder con menor dificultad a su significado.

Referencias

- Dyer, A., MacSweeney, M., Szczerbinski, M., Green, L., Campbell, R. (2003). Predictors of reading delay in deaf adolescents: the relative contributions of rapid automatized naming speed and phonological awareness and decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 215-229.
- Garrison, W. Long, G. & Dowaliby, F. (1997). Working Memory Capacity and Comprehension Processes in Deaf Readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 78-94.
- Jackson, D. W., Paul, P. V., & Smith, J. C. (1997). Prior knowledge and reading comprehension ability of deaf adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 172-184.
- Kelly, L. (1996). The interaction of syntactic competence and vocabulary during reading by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 76-90.
- Kyle, F.E. & Harris, M. (2006). Concurrent correlates and predictors of reading and spelling achievement in deaf and hearing school children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11, 273-288.
- Lederberg, A. (2003). Expressing meaning. From communicative intent of building a lexicon. In M. Marschark, M. & P.E. Spencer, (Eds). *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp.247-260) New York: Oxford University Press.
- Leybaert, J. & Alegria, J. (2003). The role of cued speech in language development of deaf children. In M. Marschark, M. & P.E. Spencer, (Eds). *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp.262-274) New York: Oxford University Press.
- Lillo- Martin (1997). The acquisition of English by deaf signers: Is Universal Grammar involved? In Flynn, S., Martohadjono, G. & O'Neil, W. (Eds). *The generative study of second language acquisition* (pp.131-149). New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Marschark, M & Wauters, L. (2008). Language comprehension and learning. In M. Marschark, M. & P.C. Hauser, P.C. (Eds). *Deaf cognition: Foundations and outcomes* (pp 309-350). New York: Oxford University Press.
- Marschark, M Rhoten C y Fabich M (2007). Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 269-282
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., Seewagen, R. & Maltzan, H. (2004). Comprehension of sign language interpreting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 345-368.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C.M. & Pelz, J. (2008). Learning via direct and mediated instruction by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 446-461.
- Paivio, A. (2008). How children learn and retain information: The dual coding theory. In S. B. Newman (Ed.), *Literacy achievement for young children in poverty*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Paul, P. (2009). *Language and deafness*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Pinhas, J. (1991). Constructive processing in skilled deaf and hearing readers. In D. Martin (Ed.), *Advances in cognition, education, and deafness* (pp. 296-301). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Richardson, J. T. E., McLeod-Gallinger, J., McKee, B. G., & Long, G. L. (2000). Approaches to studying in deaf and hearing students in higher education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 156-173.
- Strassman, B.K. (1997). Metacognition and reading in children who are deaf: a review of research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 140-149.
- Traxler, C.B. (2000). Measuring up to performance standards in reading and mathematics: Achievement of selected deaf and hard of hearing students in the national norming of the 9th Edition Stanford Achievement Test. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 256-271.

- Trezek, B., Wang, Y., Woods, D., Gampp, T., Paul, P. (2007). Using visual phonics to supplement beginning reading instruction for students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12:373–384.
- Vermeulen, A.M., van Bon, W., Schreuder, R., Knoors H., & Snik, A. (2007). Reading comprehension of deaf children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 283-302.
- Wauters, L.N., Tellings, A.E.J.M., van Bon, W.H.J., & Mak, W.M. (2008). Mode of Acquisition as a Factor in Deaf Children's Reading Comprehension. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 176-192.
- Wauters, L.N., Van Bon, W.H.J & Tellings, A.E.J.M. (2006). Reading comprehension of Dutch deaf children. *Reading and Writing: An interdisciplinary journal*, 19, 49-76.

Sobre el Autor

Francisco Carrero Barril: Licenciado en Psicología. Master en Psicología del Lenguaje. Profesor en la Universidad de Málaga desde 2003. Experiencia docente en Trastornos del Desarrollo del lenguaje e Intervención en los Trastornos del Espectro Autista, la Parálisis Cerebral, el Trastorno del Desarrollo Intelectual y Trastornos del habla infantil. En Diplomatura de Magisterio en Audición y Lenguaje y Diplomatura y Grado de Logopedia. He participado en 2 proyectos de innovación educativa centrados en el trabajo en equipo en atención a la diversidad (2008-10 y 2010-12) Numerosas publicaciones y contribuciones a congresos derivadas de los proyectos de innovación y de experiencias de innovación de la propia docencia. En la actualidad participo en el proyecto de investigación EDU2011-26268 “El efecto de los avances audiológicos en el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje escolar de los alumnos sordos”. En proceso final, realización de trabajo experimental sobre “Modelos de situación en la comprensión lectora de las personas sordas”.

La reforma educativa en México ¿responde a la carencia de formación de lectores?: estudio de caso en la escuela primaria vespertina real del río, ciclo escolar 2011-2012

Leonardo Cíntora, Centro Universitario de Tijuana, Campus Mexicali, Baja California, Mexico

Resumen: La lectura de comprensión representa la herramienta fundamental para el desarrollo de habilidades y competencias en la educación básica de los alumnos, que utilizarán durante el transcurso de su vida escolar. Se ha demostrado que México se encuentra en una crisis en la formación de lectores, en este artículo se investigó a un grupo de primer grado de primaria en Mexicali Baja California, que trabajó con la reforma de educación básica que se implementó en el 2009 en el país, que excluye cualquier método de lecto-escritura en sus programas, tratándose de probar que esto es incorrecto para la situación socioeconómica actual de la región en este caso se complementó el trabajo con la método global de análisis estructural. Se les aplicó un instrumento de medición establecido por la Secretaría de Educación Pública aunado a un análisis con el software científico IBM SPSS statistics versión 20, obteniendo un .948 de confiabilidad en Alfa de Cronbach. Se obtuvo la media general, además se realizaron correlaciones y diferentes interpretaciones de los datos recabados, resultado que la mayoría alcanza los estándares nacionales, al haber trabajado con el método de lecto-escritura y la reforma educativa.

Palabras Clave: comprensión Lectora, Estrategias y Situación Socioeconómica

Abstract: Reading comprehension is a fundamental tool for the development of skills and competencies in basic education of students who use throughout their school life. It has been shown that Mexico is in a crisis in the education of readers, in this article we investigated a group of first grade in Mexicali Baja California, who worked with the basic education reform that was implemented in 2009 in the country, which excludes any method of reading and writing in their programs, case to prove that this is wrong for the current socio-economic situation of the region in this case the work was complemented with the overall method of structural analysis. They were given a measuring instrument established by the Ministry of Education together with an analysis in IBM SPSS Statistics scientific software version 20, obtaining .948 of Cronbach's alpha reliability. The mean overall, and correlations were performed and different interpretations of the data collected, the majority reaches a result that national standards, having worked with the method of literacy and education reform.

Keywords: Reading Comprehension, Strategies and Socioeconomic Status

LA SOCIEDAD MEXICANA ha demandado una educación de calidad a nivel mundial, fruto de esa exigencia se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2002 (Backhoff, Sánchez, Peón y Andrade, 2010), pero ¿cómo está evaluado México ante los estándares internacionales? Actualmente México se encuentra por abajo del promedio alcanzado por los países miembros de la OCDE, dos de cada 5 estudiantes mexicanos de 15 años (39%) se ubica en los niveles inferiores de



desempeño (1a y 1b y por debajo de 1); estos jóvenes poseen competencias lectoras insuficientes para aprender y participar de forma eficaz y productiva en situaciones de la vida real. En tanto, 54% de los alumnos mexicanos se coloca en los niveles 2 y 3, lo que refleja que poseen competencias mínimas para comprender, emplear y reflexionar lo que leen y usarlo en situaciones reales. Sólo 6% de los jóvenes mexicanos de 15 años se ubican en los niveles más altos de desempeño en lectura (4 a 6). La comparación entre los resultados de México en PISA 2000 y 2009 indica que disminuyó la proporción de estudiantes en los niveles bajos (1 y debajo de 1), pasando de 44% a 39%. Pero también disminuyó la proporción de estudiantes en los niveles más altos (4 y superior), de 7% a 6%. Asimismo, se incrementó el porcentaje de estudiantes en los niveles medios (2 y 3), que pasó de 49% a 54%. (OCDE, PISA 2009)

Estas estadísticas sitúan a México en desventaja para competir con un sistema educativo que responda a las necesidades y estándares mundiales. Sin embargo, existen voces que reclaman el por qué se debe de calificar a México con países que cuentan con mayores presupuestos educativos o condiciones socio-económicas más elevadas. Por lo que ahora se presentan los resultados de la evaluación nacional llamada ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares), la cual es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del país.

Como el trabajo se centrará en un grupo específico se reducirá de manera paulatina el antecedente de información, por lo que dentro de los resultados de enlace únicamente se presenta el resultado de Baja California, el resultado global en español dentro de la categoría de escuela primaria general el 61.8% se encuentra entre nivel insuficiente y elemental, es decir sólo el 31.4% obtuvo un nivel bueno y únicamente el 6.8% un nivel excelente. Con esto se observa que la mayoría de los alumnos evaluados no desarrollan suficientes competencias en lectura de comprensión (página oficial de ENLACE <http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/>) y cómo se encuentra evaluada la Escuela Primaria Real del Río vespertina en la prueba ENLACE de los últimos 3 años, a continuación los resultados:

Porcentaje de Alumnos en cada nivel de logro por grado 2011/2010/2009*

	INSUFICIENTE			ELEMENTAL			BUENO			EXCELENTE			
	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	
2011	0.00%	14.00%	11.80%	4.80%	41.50%	38.40%	66.70%	33.70%	36.00%	28.60%	10.80%	13.80%	
	2010	22.60%	14.30%	11.60%	43.50%	41.80%	41.60%	30.60%	34.70%	36.70%	3.20%	9.20%	10.10%
3*	2009	19.00%	13.80%	13.00%	54.80%	41.40%	40.40%	23.80%	39.10%	39.70%	2.40%	5.70%	6.80%
	2010	14.30%	16.70%	16.30%	57.10%	42.50%	40.80%	25.40%	32.00%	32.20%	3.20%	8.80%	10.70%
4*	2009	30.40%	19.00%	19.20%	52.20%	46.10%	44.70%	17.40%	28.20%	28.70%	0.00%	6.70%	7.40%
	2010	25.00%	18.00%	16.90%	60.70%	51.70%	50.90%	14.30%	26.60%	27.50%	0.00%	3.70%	4.70%
5*	2011	9.80%	12.50%	12.60%	63.40%	57.50%	56.20%	26.80%	27.90%	28.40%	0.00%	2.10%	2.80%
	2010	6.70%	15.30%	16.10%	76.70%	53.90%	53.20%	16.70%	27.40%	27.30%	0.00%	3.30%	3.40%
6*	2009	15.60%	14.80%	15.50%	68.90%	54.80%	53.60%	15.60%	27.30%	27.70%	0.00%	3.10%	3.20%
	2011	16.70%	11.70%	11.70%	60.00%	47.20%	44.50%	23.30%	35.70%	36.60%	0.00%	5.40%	7.20%
6*	2010	16.20%	9.00%	9.70%	64.90%	50.20%	48.10%	18.90%	37.70%	38.80%	0.00%	3.20%	3.40%
	2009	0.00%	19.00%	16.50%	75.00%	54.20%	53.20%	15.00%	25.00%	27.50%	10.00%	1.80%	2.90%

ESPAÑOL

Con estos resultados internacionales, nacionales y locales se prende un foco de alarma que indica la deficiencia en el trabajo con la lectura de comprensión. A qué se refiere esto en específico, a comprobar que si los maestros trabajaran con un sistema de enseñanza de lecto-escritura analítica, en específico el método Global de Análisis Estructural. Los resultados en las evaluaciones mejorarían considerablemente. ¿Por qué creer en esto?, las generaciones que entran a los rangos de evaluación de los exámenes de PISA y ENLACE fueron alfabetizados con métodos de origen sintético en donde predomina la memorización y no el análisis,

ya que los docentes no fueron actualizados con métodos analíticos, y es un círculo vicioso que se está repitiendo en la actualidad, con una reforma a la educación básica en el año 2009 en la cual las actualizaciones consisten en informar de los cambios de estructura de programas y contenidos pero no de metodología de los primeros grados para beneficiar la comprensión lectora.

La lectura implica la interacción entre la información visual que se percibe a través del sistema visual y la información que ya se tiene disponible de él. En un acto de lectura puede haber intercambio y una relación directamente proporcional entre los dos tipos de información. Por ello es importante tomar en cuenta que durante la educación básica se busca favorecer el éxito o logro de la lectura comprensiva, ya que en la medida en que el docente reconozca que aunque el procedimiento puede ser similar, existen múltiples determinantes que inciden en la forma de aprender a leer. La lectura es un proceso que no se reduce a conocer símbolos, palabras, oraciones y partes abstractas del lenguaje que son objetos de estudio, leer consiste esencialmente en procesar el lenguaje y construir significados. Se sabe de la existencia de diversos métodos para el aprendizaje de la lectura, los cuales se engloban en dos grandes grupos: sintéticos y analíticos. Los sintéticos parten del elemento menor para integrar el todo, o bien, se caracteriza porque proceden por composición, es decir, pasando de las partes al todo. Este método insiste en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía, “desligándose de la enseñanza del lenguaje oral.” (López y Álvarez, 1991, p.131). Y están los analíticos o globales, que se definen como los que inician de lo general a lo particular, surgida como una reacción del aprendizaje sintético, apoyada en los descubrimientos psicológicos de Ovide Decroly, y sobre todo en el sincretismo y la percepción global del niño.

Con la reforma a los planes de estudio de Educación básica de 1993 se pretendía introducir de lleno el constructivismo como base teórica del trabajo del docente, pero en las escuelas normales no se les daba bases sólidas a los futuros docentes con las cuales enfrentar el problema de la enseñanza de la lectura, por lo que se empezó a dar un mezcla de métodos que en muchas ocasiones se contradecían didácticamente hablando y creaban una confusión en los alumnos en la adquisición de la lectura tal y como se demuestra en un estudio realizado por la Dra. Rosa María Acosta Luévano (2007). Lo que el constructivismo plantea es la formación del conocimiento situándose en el interior del sujeto, es decir, “el sujeto construye el conocimiento de la realidad, ya que no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone” (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007, p.77). Con esto se suponía que los docentes debían trabajar con situaciones que pudieran experimentar en la vida real sus alumnos o que estuvieran lo más apegadas a la misma, para que así los alumnos pudieran relacionar lo visto en la escuela con su realidad y transformarla para crear esos nuevos conocimientos.

Pero que sucedía en realidad, que ante la falta de actualización los docentes continuaban con su enseñanza bajo métodos como el silábico o el fonético, ambos de marcha sintética pues eran con los que ellos fueron alfabetizados. A la par con esa reforma surge la propuesta 03 o Metodología integradora, la cual tenía como misión fortalecer el aprendizaje de la lectura y la escritura en base a la concepción de la lectura como sistema comprensivo, no en el descifrado, en la que el niño expresa por escrito sus ideas. La propuesta estaba fundamentada en la teoría de Jean Piaget que consideraba al niño como un sujeto que busca adquirir conocimientos activamente, interactuando con el mundo que lo rodea, y la autora de esta propuesta era Emilia Ferreiro (1988). Pero nunca se le dio seguimiento a pesar de que los

libros de texto estaban diseñados bajo este sistema. En el plan y programas de estudio de 1993 la premisa era construir en los alumnos aprendizajes significativos, pero los docentes desconocían la teoría que fundamentaba ese concepto y los autores que respaldaban dicho conocimiento. Esta definición tiene sus inicios más reconocidos con el psicólogo David Ausubel, rechaza el supuesto piagetiano de que solo se entiende lo que se descubre, ya que también puede entenderse lo que se recibe. “Un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse, con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, 1976). En México el sistema de educación básica está centralizado, es decir, los proyectos, adecuaciones curriculares, reformas y contenidos se deciden sin tomar en cuenta necesidades y situaciones que surgen por distintas circunstancias en las diferentes regiones o estados de la república. Debería haber flexibilidad y participación de los diferentes actores políticos de cada entidad para tomar acciones que respondan a las demandas que presenta el alumnado de hoy en día. En lo que respecta al tema de las reformas en los sistemas educativos, en México se ha estado trabajando por sexenios, dejando roto el enlace que debería darle continuidad a los programas educativos, lo que ha creado un vacío de fundamentos pedagógicos y filosóficos que den certidumbre a los docentes de cómo aplicar dichas reformas en su trabajo diario dentro del aula. Por lo anterior muchos docentes se han tenido que aferrar a la escuela tradicional y sus métodos, pues es de la forma que les enseñaron a ellos en su época estudiantil, y es de la única que tienen fundamentos.

Ante las evidencias de atraso en el sistema educativo mexicano y las evaluaciones internacionales y nacionales que se llevaron a cabo en la primera década del siglo XXI aparece la reforma de los planes y programas de Educación Básica en el año 2009, con una serie de cambios curriculares, la reorganización de contenidos, y la creación de un perfil del estudiante egresado de educación básica. Pero en lo que se refiere a la enseñanza de la lectura también aparecen cambios. Por ejemplo, desaparece el libro de lecturas para alumnos de primero durante los años de 2009 y 2010, además de que las actualizaciones a los docentes referentes a esta reforma eran para que conocieran el material, la organización de los contenidos y los nuevos conceptos que se manejarían en la literatura de la misma. Pero en ningún momento apareció la actualización para trabajar la lecto-escritura con el primer grado de primaria. En la guía para el maestro de los programas de estudio 2011, se encuentra la siguiente información, “al concluir el tercer grado de primaria, entre 8 y 9 años de edad, se sientan las bases para garantizar el éxito educativo porque al aprender a leer y escribir en un contexto de alfabetización inicial los alumnos tienen la posibilidad de emplear el lenguaje como herramienta de comunicación para seguir aprendiendo”(SEP, 2012, p.17), al momento de explicar la didáctica en que se basa maneja conceptos y estudios que carecen de información sobre dónde los hicieron o bajo qué circunstancias, pero no existe hasta la fecha una verdadera capacitación para saber cómo trabajar esos conceptos de los que se hace mención. Por lo que no se entiende el por qué hacer reformas sin haber primero hecho de manera integral el trabajo con los planes y programas anteriores, y ahora iniciar los docentes una labro dentro de las aulas sin fundamento teóricos ni actualización en sus dinámicas y estrategias de trabajo que respondan a las necesidades que establece la Reforma Integral de Educación Básica 2009.

En los nuevos programas 2011 aparecen una serie de conceptos que van acordes con las investigaciones mundiales actuales, tales como el trabajo por proyectos y bajo situaciones comunicativas en donde los alumnos y su docente interactúen entre ellos dentro de ambientes de aprendizaje que faciliten dichas actividades, la capacidad lectora consiste en la compren-

sión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento el potencial personal y de participar en la sociedad (OCDE-INCE, 2000) La escuela te enseña a leer, reconocer un sistema de representaciones escritas, pero no significa que se aprenda a leer (Carrasco, 2003). El problema principal de la reforma radica en la desarticulación entre la base docente y los expertos que elaboran los contenidos, cuando los programas son aplicados por profesionales ajenos al aula o incluso al centro educativo no logran crear ambientes de aprendizaje. Cuando el profesor es el que lo implementa la limitación estriba en la falta de conocimiento teórico y procedimental (De la Mata, 2003). En los docentes se ha creado un barrera de resistencia a las actualizaciones por parte de los sistemas de formación continua, debido a la falta de apego a la realidad que se vive en las escuelas, provocando que haya una escasa presencia en las aulas de actividades orientadas a instruir en la comprensión de textos (Madariaga, Chireac y Goñi, 2009).

Dentro de esa desarticulación, resulta alarmante que la reforma de planes y programas no iniciara o se empatara con el sistema de normales, encargadas de la formación docente. Los egresados como Licenciados en Educación Primaria en la actualidad desconocen cualquier metodología para la enseñanza de la lecto-escritura, creando un círculo vicioso en donde los estudiantes durante sus prácticas de campo copian o memorizan los métodos de maestros en servicio, quienes a su vez fueron formados con programas de más de 20 o 25 años de antigüedad. Lo anterior se reproduce en otros países por ejemplo cuando se trataba de explicar el bajo nivel alcanzado en el estudio de la formación de educadores de Párvulos en Chile (García-Huidobro, 2006), quien concluyó que los programas existentes incluían contenidos limitados y poco actualizados acerca del aprendizaje oral y escrito. Esta conclusión es consistente con las limitaciones encontradas en el programa Head Start desarrollado en los Estados Unidos de América; en relación con el conocimiento de los profesores respecto al aprendizaje de la alfabetización temprana (Powell, Diamond, Bojczyk y Gerde, 2008) lo que provoca que los estudiantes y futuros docentes se limiten a una o varias estrategias, siendo escasos los que combinan las de comprensión y metacompreensión (Martínez y Madariaga, 2006)

Dentro del Plan y Programas de Estudio 2011 aparecen recursos que favorecerán a desarrollar la lectura de comprensión. Primero los docentes deben planear sus actividades, pues es un proceso fundamental en su ejercicio ya que contribuye a plantear acciones para orientar la intervención del maestro hacia el desarrollo de competencias. El caso de la lectura de comprensión se debe de trabajar a través de un proceso transversal (Arroyo, Paz, Gazca y Orozco, 2010), articulando actividades dentro de todas las asignaturas que favorezcan a dicho fin. Una vez elaborada la planeación, deberá propiciar el docente aplicarla dentro de ambientes de aprendizaje propicios, los cuales son escenarios construidos para favorecer de manera intencionada las situaciones de aprendizaje. Constituye la edificación de situaciones de aprendizaje en el aula, en la escuela y en el entorno, pues el hecho educativo no sólo tiene lugar en el salón de clases, sino fuera de él para promover la oportunidad de formación en otros escenarios presenciales y virtuales. Para diseñar un ambiente de aprendizaje, el profesor debe tomar en cuenta que las tecnologías de la información y la comunicación están cambiando radicalmente el entorno en el que los alumnos aprendían.

El Plan y Programas de Estudio 2011 para el primer grado de primaria propone que las situaciones de aprendizaje sean el medio por el cual se organice el trabajo docente, a partir de planear y diseñar experiencias que incorporen el contexto cercano de los niños y tienen como propósito problematizar eventos del entorno próximo, algo parecido a lo que establecía

Vygotsky con su andamiaje y la Zona de Desarrollo Múltiple (1978). Esas situaciones se pueden desarrollar dentro de dos modalidades, puede ser por proyectos, los cuales se definen como un conjunto de actividades sistemáticas e interrelacionadas para reconocer y analizar una situación o problema y proponer posibles soluciones. Brindan oportunidades para que los alumnos actúen como exploradores del mundo, estimulen su análisis crítico, propongan acciones de cambio y su eventual puesta en práctica; los conduce no sólo a saber indagar, sino también a saber actuar de manera informada y participativa (SEP, 2012). La otra modalidad son las secuencias didácticas, y se definen como actividades de aprendizaje organizadas que responden a la intención de abordar el estudio de un asunto determinado, con un nivel de complejidad progresivo en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. Presentan una situación problematizadora de manera ordenada, estructurada y articulada. Para la lectura de comprensión es importante el trabajo colaborativo, por ejemplo que entre los compañeros sean socios de lectura (Flint, 2010), para que se funcional este trabajo debe ser inclusivo, entendiendo esto desde la diversidad, lo que implica orientar las acciones para que en la convivencia, los estudiantes expresen sus descubrimientos, soluciones, reflexiones, dudas, coincidencias y diferencias a fin de construir en colectivo. Se ha mencionado que la lectura de comprensión es la base académica para que cualquier alumno transite con seguridad y respaldo el resto de su vida escolar. Para ello se necesita que todos los agentes educativos colaboren (López, 2009). En México, a pesar de que el periodo 2001- 2006 se ha concebido como aquél para promover la lectura como política gubernamental, y en particular como política del sector educativo con el programa: México, un país de lectores (Díaz Barriga, 2001) aún estamos lejos de lograrlo.

Se tendrá que poner atención a tres conceptos que vienen marcando el camino de las recientes investigaciones, como la alfabetización temprana, alfabetización emergente y la meta-comprensión. Para poder a partir de eso diseñar un proceso estratégico acorde con las necesidades reales de un sistema educativo en determinado país. La principal preocupación de un docente en educación básica es el desarrollar en sus alumnos el mayor número de competencias y habilidades que le den certeza para transitar durante su vida académica. Por consiguiente, una de las prioridades de un gobierno debe ser la educación de sus ciudadanos, pero no de manera central como hasta hoy se viene realizando en México, un ejemplo sería como en Australia donde los planes de estudio son estatales (Hipwell y Klenowski, 2011). El dominio de la lengua es complejo y continúa desarrollándose durante toda la vida, se ha comprobado que sus fundamentos se adquieren durante los años previos al inicio de la enseñanza formal de la lectura y la escritura (Scarborough, 2001). La evidencia científica reciente destaca la importancia de la alfabetización temprana como fundamento del aprendizaje lector posterior, especialmente en niños de riesgo social (Villalón, Forster, Cox, Rojas, Valencia y Volante, 2011). Se hará énfasis en ese sector de la sociedad pues la escuela donde se desarrolló la investigación está dentro de los parámetros de riesgo social, por su nivel socio-económico y cultural.

El desarrollar habilidades de lenguaje temprano se ve como la puerta de entrada para generar mejoramientos significativos y perdurables (Abadzi, 2007), por lo anterior en los planes y programas de estudio de primer grado en México se le dedica un apartado especial a la alfabetización inicial, pero al analizarse se encuentra la primera contradicción con varios estudios internacionales, que consiste en señalar que para aprender a leer y escribir no existe una edad ideal, siendo que la alfabetización temprana ha mostrado resultados que fungen como mecanismos para romper el círculo de pobreza en el caso de la población con riesgo

social (Justice, Mashburn, Hamre y Pianta, 2008) por tanto, al ser México un país con alto nivel de pobreza no se debe dejar tan amplio el margen temporal para iniciar con la alfabetización temprana. Los niños que crecen en un entorno alfabetizado no esperan hasta el inicio de la enseñanza escolar formal para explorar las características de la lectura y la escritura (Tolchinsky, 2006). Pero, cuál es la realidad de los alumnos que se reciben en las escuelas primarias públicas en situación de riesgo como es el caso de la institución investigada. Los alumnos no tienen apoyo familiar o sus entornos no son alfabetizadores, pues carecen de detonadores que los motiven dentro de sus hogares o peor aún, sus padres o hermanos tienen preparación trunca en algún punto medio de su educación básica, y la herencia también llega a ser determinante en el éxito escolar. (Taylor y Schatschneider, 2010) Llegan al primer año con un vocabulario pobre, el cual es determinante para el desarrollo de comprensión lectora (Shaw y McMillion, 2011). Con estas evidencias se vuelve a comprobar que en este tipo de escuelas no podemos aplicar la metodología igual que instituciones que reciben alumnos que tuvieron estimulación desde su hogar y con un vocabulario más amplio.

Es imperativo que en escuelas donde se reciben niños con los rezagos antes mencionados se enfatice el trabajo analítico de nuestro alfabeto, es decir, un meta-conocimiento o pensar acerca de lo que se sabe (Flavell, 1996), se ha establecido una asociación entre determinadas prácticas pedagógicas y el nivel de aprendizaje alcanzado por los niños, por ejemplo la enseñanza del código y el reconocimiento de letras y palabras (Connor, Morrison y Slominski, 2006), el conocimiento fonológico es clave en el desarrollo de la lectura en niños de primer grado (Araya, 2009). El conocimiento fonológico se define como la habilidad del alumno para tomar conciencia y manipular los elementos más simples del lenguaje oral como son las sílabas y los fonemas, facilitando el proceso inicial de lectura (Ramos, 2004). El programa de primer grado no señala que los niños deban leer de manera convencional al concluir el primer año de primaria, sino que busca ponerlos en contacto con los textos y que comiencen a leer y escribir, en este caso, con apoyo del docente, ya que se considera el segundo período de la educación básica (primero, segundo y tercero) para el proceso de adquisición de la lectura y la escritura de forma convencional. El papel del docente es fundamental para llevar a cabo una alfabetización temprana, en el caso de los planes y programas de estudio 2011 en México, establece que a la actual propuesta curricular no se le adscribe un método específico para enseñar a leer y escribir. Lo anterior no significa que se carezca de una propuesta de intervención docente, pero se menciona que las propuestas están basadas en los estudios psicolingüísticos donde las estrategias de intervención están adaptadas a las necesidades de los alumnos, y es el docente el que elige la forma de trabajar, pero el docente no tiene esas opciones para trabajar. En el estudio predictivo en el que se evaluó un conjunto amplio de variables pre-lectoras al inicio de la educación infantil, el mayor porcentaje de la varianza en la lectura de primero básico fue aportado por la identificación de las letras del alfabeto (Vellutino y Scanlon, 2002). La revisión de estudios de valor predictivo del conocimiento del alfabeto al inicio de la educación infantil lo sitúa como el predictor más potente, y en algunos casos, como el único del aprendizaje formal de la lectura (Foulin, 2005). Ante tales evidencias por qué negarle a los docentes en su formación una enseñanza de metodologías analíticas de lecto-escrituras para el caso en que atiendan a alumnos en situación de riesgo social. Si bien es cierto que las tendencias mundiales marcan el camino de la individualidad de los alumnos y sus procesos de construcción de su propio conocimiento, se elaboran programas estándares para escenarios ideales, pero qué hacer en contextos sociales donde la desintegración familiar, las necesidades económicas y la falta de escolaridad son las pautas

que rigen la vida diaria de los alumnos. La lectura emergente es antes de ingresar a primaria (Smith, Jiménez y Ballesteros, 2004). En países que muestran más avance en evaluaciones internacionales tales como los Estados Unidos de América, se han diseñado programas de intervención en el contexto familiar y en los centros educativos, y al diseño de políticas públicas orientadas a promover el desarrollo de los niños menores de 6 años, especialmente en la población de mayor riesgo (Zill y Resnick, 2006). Pero en el sistema educativo mexicano, todos los programas son diseñados para características generales y sin tomar en cuenta particularidades que tiene cada población.

Se han identificado intervenciones efectivas para promover la alfabetización emergente, que incluye tanto la adquisición de destrezas de decodificación como el desarrollo del lenguaje oral (National Early Literacy Panel, 2008) es decir, los planes y programas para primer grado se encuentran flotando entre la modernidad pero dejando de lado cuestiones básicas que podrían formar esa amalgama entre lograr la alfabetización con un desarrollo de comprensión lectora. En un estudio longitudinal realizado por Bravo, Villalón y Orellana (2006) en niños con riesgo social de 1º a 4º básico, se encontró que el conocimiento del alfabeto fue el predictor de mayor peso al término de los cuatro cursos del primer ciclo de educación básica estudiados. Dentro de las recomendaciones que se dan a los docentes en los planes y programas del primer grado en la lectura en voz alta, que al igual como la lectura compartida han demostrado ser estrategias efectivas para desarrollar competencias lectoras, aunque su efectividad depende de que los educadores ayuden a los niños a avanzar desde sus conocimientos previos (MacKeown y Beck, 2006), pero ¿qué hacer cuando esos conocimientos previos están limitados?, la respuesta es simple, actuar. En un estudio de prácticas de enseñanza de la lectura en escuelas que atendían niños con riesgo social, los mejores resultados fueron alcanzado en las escuelas que dedicaban mayor tiempo a las actividades formales de aprendizaje, se leían cuentos y se trabajaba en un nivel más avanzado de conocimiento de letras y palabras (Eyzaguirre y Fontaine, 2008). De igual forma en un estudio realizado en Costa Rica se dividió a un grupo de primer año en tres subgrupos dependiendo de su nivel de conocimiento de las letras del alfabeto, la fonología y la escritura emergente, el grupo superior tuvo un desempeño lector significativamente más alto que los otros subgrupos (Bravo y colaboradores, 2006). Lo anterior fortalece la premisa que defiende que a los alumnos de primer grado de la escuela Primaria Real del Río vespertina en Mexicali, Baja California; se les debe de dar un sustento teórico en el conocimiento de sus sistema de escritura y lectura para que a partir de eso, ellos partan en la construcción de sus propios conocimientos y competencias. Actualmente en Mexicali se está impulsando el pase automático de primero, segundo y tercer grado de primaria en educación básica, con el argumento de que esos ciclos conforman un solo proceso, lo cual no está del todo errado, ¿pero acaso todos los alumnos se desarrollan igual?, o ¿adquieren las competencias suficientes para enfrentar la segunda fase de su proceso de adquisición de lectura de comprensión? En Costa Rica en el año 2006 un total de 13, 679 alumnos, es decir, el 8.3% de los estudiantes de primer grado de primaria tuvieron que repetir el año escolar (Informe de la Nación, 2007). Lo anterior no significa que se deba de reprobar a todo aquel alumno de primer año que no desarrolle la lectoescritura, pero si tener en cuenta que se debe cumplir con cierto grado de alfabetización temprana, conocimiento del alfabeto y conciencia fonética. Qué establece el Plan y Programas de Estudio 2011 en el área de evaluación. Se debe aplicar a lo largo de todo el desarrollo del proyecto didáctico: al inicio, durante el proceso y el final del mismo. Por esta razón se proponen tres tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa). La

primera se utiliza para determinar el punto de partida, así como para tener un parámetro que permita valorar los avances en el proceso educativo. La evaluación formativa es el conjunto de acciones mediante las cuales se obtienen datos que permiten valorar el avance de los alumnos con respecto a los aprendizajes esperados o identificar los obstáculos que enfrentan al realizar las distintas actividades propuestas. Finalmente la evaluación sumativa o final permite saber si se lograron los propósitos planteados al inicio del proyecto. En conclusión el docente de primer grado tiene que realizar todo un proceso sistemático y continuo a lo largo del ciclo escolar para poder decidir de una manera justificada si su alumno aprueba o reprueba el año escolar.

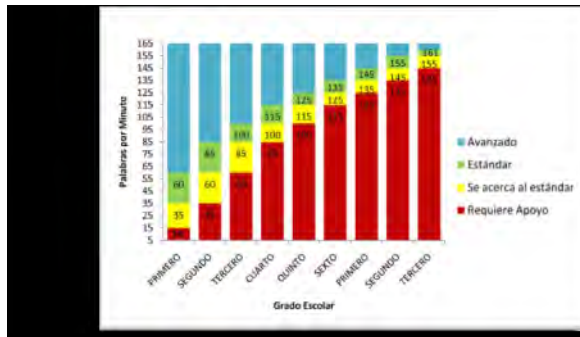
La presente investigación es de metodología cuasiexperimental pues no tiene grupo de control y tampoco se hizo con aleatoriedad. Además el tipo de trabajo es de investigación acción pues tanto el investigador como el grupo son considerados parte del Universo de trabajo, estando a un mismo nivel de participación, además de ser una labor de intervención, pues como docente se fue aplicando una metodología a la par de la establecida por la Secretaría de Educación Pública. Los resultados de la encuesta se analizarán bajo un trabajo cuantitativo.

Hipótesis. La aplicación del método global de análisis estructural integrado con la didáctica de la Reforma Integral de Educación Básica está asociado con el logro de los estándares nacionales de habilidad lectora.

Para poder probar la hipótesis antes mencionada se trabajó con cuatro mediciones durante el ciclo escolar, utilizando los propios estándares, parámetros y definiciones que establece la Secretaría de Educación Pública. A continuación se presentan los estándares de habilidad lectora establecidos:

NIVEL	GRADO	PALABRAS LEÍDAS POR MINUTO
Primaria	1°	35 a 59
	2°	60 a 84
	3°	85 a 99
	4°	100 a 114
	5°	115 a 124
	6°	125 a 134
Secundaria	1°	135 a 144
	2°	145 a 154
	3°	155 a 160

Fuente: <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/lectura.pdf>



Fuente: <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/lectura.pdf>

Estos estándares se tomaron en cuenta a pesar de que en los planes y programas de estudio de primero de primaria 2011 elaborados por la Secretaría de Educación Básica, establecen que no hay edad ideal para desarrollar la lectoescritura y que la edad ideal para empezar a medir la lectura de comprensión será hasta que al alumno haya terminado su segundo periodo de educación básica, que es al término del tercer año de primaria, entre los 8 y 9 años de edad (SEP, 2012).

Al trabajar de manera estadística el instrumento de investigación aplicado se puede observar que la fiabilidad del instrumento es superior a los .800 en la escala de Alfa de Cronbach por lo que sus resultados son confiables para su análisis.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0.948	7

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
VELOCIDAD LECTORA	26	1	4	3.1923	1.16685
FLUIDEZ LECTORA	26	1	4	2.9615	1.14824
PREGUNTAS GUIAS	26	0.25	2	1.3846	0.58835
COMPRESION LECTORA	26	1	4	3.0769	1.09263
MEDIA GRAL.	26	0.81	3.5	2.6538	0.96002
N válido (según lista)	26				

En el análisis descriptivo de las dimensiones que integran el estudio y la media general se puede observar que en promedio el grupo de primero A de la primaria Real del Río vespertina obtuvo un 2.65, que redondeado se convierte en 3, basándose en la escala de la SEP es equivalente a que es un grupo que alcanza el Estándar en los niveles nacionales de lectura. Pero tratando de identificarse los puntos de mejora se detecta una dimensión en la cual se obtienen resultados bajos, tal es el caso de Las preguntas guías, en donde se alcanzó un 1.38,

que redondeado baja a 1 y de acuerdo a la escala de la SEP este grupo requiere apoyo en ese rubro. Por lo anterior se va a profundizar en esta dimensión que arroja resultados que podrían tener puntos de mejora.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
p4 Qué le pidió Toño a su mamá	26	0	2	1.58	0.578
p5 Toño realmente es generoso como pensaba su mamá	26	0	2	1.54	0.582
p6 El señor que gritaba en la calle ¿estaba desesperado, como le dijo Toño a su mamá?	26	0	2	1.31	0.838
p7 Ahora, cuéntame la historia que leíste	26	0	2	1.12	0.711
N válido (según lista)	26				

En el cuadro de las preguntas que conforman la dimensión de Preguntas Guías se identifica que en la número 6 y 7 la media obtenida es de 1.31 y 1.12 respectivamente, que redondeadas a 1 y basándonos en la escala de la SEP, equivaldría a que los alumnos de primero A de la Escuela Primaria Real del Río vespertina de Mexicali no alcanzan a obtener dominio suficiente de las preguntas en donde más necesitan de profundidad para su explicación. Lo que podría indicar que los alumnos se les dificultan el estructurar la explicación de toda una historia. Tomándose las afirmaciones más bajas se hizo un análisis de Frecuencias

p6 El señor que gritaba en la calle ¿estaba desesperado, como le dijo Toño a su mamá?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	6	23.1	23.1	23.1
	0 puntos de crédito	6	23.1	23.1	46.2
	1 punto de crédito	14	53.8	53.8	100
	Total	26	100	100	

p7 Ahora, cuéntame la historia que leíste					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	5	19.2	19.2	19.2
	0 puntos de crédito	13	50.0	50.0	69.2
	1 punto de crédito	8	30.8	30.8	100.0
	Total	26	100.0	100.0	

Lo que se observa es que la mayor parte del grupo está en el campo de 1 crédito, es decir, que la mayoría pudo dar su respuesta cercana pero no lo suficientemente amplia como para asignarle los 2 créditos lo que significa que aún falta comprensión lectora para poder manejar de mejor manera la información. Finalmente en la pregunta en donde los alumnos debía de construir la explicación de todo el cuento por ellos mismos se observa es que la mayor parte del grupo está en el campo de 0 y 1 punto de créditos es decir que aún falta el manejo de la información de manera eficiente, los alumnos pudieron ir respondiendo a preguntas parciales, pero al pedirles que contaran la historia completa omitían algunas situaciones que en los Estándares Nacionales de Lectura se consideran necesarias para asignarle 2 créditos. Al analizar las dimensiones de velocidad lectora y fluidez lectora son las que más correlación tienen con la Media General es decir, que los alumnos que salieron con mejor velocidad y fluidez fueron los que al final arrojaron mejores resultados en el cumplimiento de los Estándares Nacionales de Lectura dentro del primer año A de la Escuela Primaria Real del Río vespertina, perteneciente a la zona II de primarias estatales en Mexicali.

Conclusiones

- Ante la variedad de escenarios internacionales presentados e investigaciones analizadas se puede afirmar que en México la Reforma Integral de Educación Básica 2009 cuenta con principios pedagógicos actualizados, pero no logró complementarlos con la realidad que se viven en muchas zonas de bajos recursos en el país.
- La educación debe descentralizarse en México, que las entidades federativas puedan rediseñar o adaptar los planes y programas a sus características geográficas y socioeconómicas traería beneficios tales como los obtenidos por programas de intervención desarrollados en países del extranjero.
- En el caso de la lectura de comprensión, es claro que los docentes están trabajando con vacío de conocimientos en la metodología que aplican para desarrollarla. Las escuelas formadoras de docentes deberán reformarse, para que a los futuros docentes les presenten las orientaciones pedagógicas que respondan a la formación de los alumnos en las nuevas generaciones, pero que a la vez, cuenten con las herramientas metodológicas necesarias para trabajar con esas poblaciones en riesgo social, donde la alfabetización emergente y los ambientes motivadores no se dieron.
- La alfabetización temprana representa un factor determinante en la mayoría de las investigaciones citadas, los docentes deben tener en cuenta que hay que equilibrar el principio establecido en el plan y programas de estudio 2011 de la Secretaría de Educación Pública, en donde los alumnos son los constructores de su proceso de comprensión lectora, pues al dejar de lado el trabajo con el alfabeto y la relación grafía fonema, se ignora la base de conocimientos previos a la que recurrirá el alumno para seguir a lo más complejo.
- Es importante tener en cuenta que no es lo mismo trabajar con población promedio y población en situación social de riesgo. Los docentes que laboran en esos centros deberán de ser actualizados o agregar a su formación una metodología que pueda suplir a esa alfabetización emergente que no se dio en el contexto de sus alumnos. Para este hecho el método Global de Análisis Estructural responde a las necesidades antes mencionadas, pues es un proceso en el cual los alumnos analizan textos, se da la lectura en voz alta, el trabajo con oraciones, palabras y finalmente sílabas con sonidos específicos de la grafía. Es decir, con esto se le brindara al alumno la oportunidad de conocer lo elemental pero

dentro de una pedagogía actualizada, acorde con las necesidades de las sociedades del conocimiento.

- Se pudo observar que dentro del grupo evaluado los alumnos con mayor velocidad y fluidez lectora fueron los que obtuvieron mejores resultados en su logro de los Estándares Nacionales de Lectura, es decir, que va implícito el número de palabras leídas por minuto, pues los alumnos que leyeron con más velocidad y fluidez obviamente fueron los que mayor número de palabras alcanzaron, lo que significa que el alumno que puede ir hilando la mayor cantidad de palabras dentro de un texto es el que mayor comprensión y significado obtendrá del mismo.
- En el apartado de preguntas guías fue curioso como en este grupo evaluado la complejidad de tratar de explicar de manera global el cuento leído fue mucha, pues la mayoría omitía algunos aspectos en diferentes etapas del texto, es decir, algunos dejaban de lado partes del desarrollo o personajes que no fueron significativos para ellos, y que dentro de los Estándares Nacionales de Lectura si se debían de contemplar. Pero sienta las bases necesarias para esperanzarse, con argumentos, que en el segundo grado de primaria los alumnos lograra una comprensión lectora completa.
- Que el grupo de primero A de la Escuela Primaria Real del Río vespertina de la zona II escolar de primarias en el municipio de Mexicali haya obtenido un promedio general de 3 (Estándar) en la escala de los Estándares Nacionales de Lectura, es de gran importancia, pues significa que es lo necesario que necesita el alumno para cumplir con los demás propósitos y objetivos que se establecen en el plan y programas de estudio de primer grado, y que servirá para los alumnos tengan bases sólidas para los siguientes grados escolares dentro de su educación básica.
- El que los alumnos de primer grado tengan una buena lectura de comprensión repercutirá en todas las asignaturas que complementan el currículo del primer ciclo, pues incluso para las matemáticas se necesita comprensión lectora, lo que puede ser una de las causas que también se tengan resultados negativos en el área de matemáticas en las evaluaciones nacionales.
- El trabajo con el método global de análisis estructural en ningún momento contravino con la metodología de la Reforma Integral de Educación Básica, al contrario, fue un complemento que sentó bases sólidas en los alumnos del grupo de primer año A de la Escuela Primaria Real del Río vespertina.

Referencias

- Abadzi, H. (2007). *Aprendizaje eficaz y pobreza: Ideas desde las fronteras de la neurociencia*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Acosta Luévano, R.M. (2007). *La enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado de primaria*. Recuperado en <http://www.upn011.edu.mx/publicaciones/revistas/UPNenlinea/0007.html>, el 25 de abril de 2012.
- Araya Ramírez, J. (2009). *La valoración del componente fonológico en niños que inician el proceso de lecto-escritura*. (Spanish). *Káñina*, 33(2), 33-41.
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). *Constructivismo: orígenes y perspectivas*. *Venezuela. Laurus*, vol. 13, núm. 24, mayo-agosto, pp. 76-92, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Arroyo Sarabia, M., de los Santos, L., Gasca García, G., & Blanca Orozco Carro, R. (2010). *Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el aprendizaje colaborativo en la enseñanza media básica*. (Spanish). *Apertura: Revista De Innovación Educativa*, 2(2), 36-47.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
- Backhoff, E., Sánchez, A., Peón, M. y Andrade, E. (2010). *Comprensión lectora y habilidades matemáticas de estudiantes de educación básica en México: 2000-2005*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-backhoffsanchez.html>
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006). *Diferencias en la predictividad de la lectura entre primer año y cuarto año básicos*. *Psykhe*, 15(1), 3-11.
- Carrasco, A. (2003). *La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 8, N° 17, enero-abril, pp.129-142.
- Connor, C. M., Morrison, F. J. y Slominski, L. (2006). *Preschool instruction and children's literacy skill growth*. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665-689.
- De La Mata, M. L. (2003) *Text remembering as a social process: the role of teacher-student interaction in the acquisition of structure strategy*. *Learning and instruction*, 13, pp. 93-115.
- Decroly, O. y Orellana Garrido J. (1934). *Psicología aplicada a la educación*. Madrid.
- Díaz Barriga, Ángel. (2001). *El debate por la lectura. Entre lo simple y la planeación*. *Perfiles Educativos*, Vol. 23, N° 92, pp.2-5, México.
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). *Las Escuelas que tenemos*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Ferreiro, E. (1988). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Ed. Siglo XXI.
- Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. España, Prentice-Hall.
- Flint, T. (2010). *Making Meaning Together: Buddy Reading in a First Grade Classroom*. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 289-297. doi:10.1007/s10643-010-0418-9
- Foulin, J. N. (2005). *Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read?. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 18(2), 129-155.
- García-Huidobro, J. E. (2006). *Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile*. *Expansiva, Serie en Foco*, 80, 1-26.
- Hipwell, P., & Klenowski, V. (2011). *A case for addressing the literacy demands of student assessment*. *Australian Journal Of Language & Literacy*, 34(2), 127-146.
- Justice, L. M., Mashburn, A., Hamre, B. y Pianta, R. (2008). *Quality of Language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils*. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 51-68.
- López Oliveros, J. y Álvarez Valles, J. (1991). *Enseñanza de la lectura y psicología: análisis de los métodos sintéticos*. *Psicothema*, vol. 3, no. 1, pp. 121-136.
- López, M. (2009) *Dificultades del profesorado en el proceso de identificación del alumnado con TDAH*. *Revista española de pedagogía*, 67: 244, septiembre-diciembre, pp. 545-566.

- Madariaga, J., Chireac, S., & Goñi, E. (2009). *Entrenamiento al profesorado para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora*. (Spanish). *Revista Española De Pedagogía*, (243), 301-318.
- Martinez, E. Y Madariaga, J. M. (2006). *Experiencia en torno a la enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión lectora*. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, pp. 149-164.
- McKeown, M. G., y Beck, I. L. (2006). *Encouraging language interactions with stories*. En D. K. Dickinson y S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 281-294). New York: The Guilford Press.
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy: Report of the National New York: The Guilford Press*.
- OCDE. (2009). *Resultados de PISA en México*. Recuperado el 25 de mayo de 2012 en: <http://www.radioformula.com.mx/notas.asp?Idn=144701>
- OCDE/ Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). (2000). *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: Un nuevo marco para la evaluación*. Madrid.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). *Education at a Glance: OCDE Indicators*. París.
- Piaget, J. (1974). *A dónde va la educación*. Barcelona: Ariel.
- Poder Ejecutivo (2002). *Decreto de creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*, publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 8 de agosto de 2002.
- Powell, D. R., Diamood, K. E., Bojczyk, K. E. y Gerde, H. K. (2008). *Head Start teachers' perspectives on early literacy*. *Journal of Literacy Research*, 40, 422-460.
- Programa Estado de la Nación. (2007). CONARE San José, Costa Rica.
- Programas de Estudios de Educación Básica. (2009). México, SEP
- Ramos, J. (2004). *Prueba fonológica PECO*. *Revista de los psicólogos de la educación*, vol 11 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, España.
- Scarborough, H. S. (2001). *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice*. En S. Neuman y D. Dickinson (Eds.) *Handbook for research in early literacy* (pp. 97-110). New York: Guilford Press.
- SEP. (1993). *Plan y programas de estudio*. México. Conaliteg.
- SEP. (2009). *Reforma Integral de Educación Básica*. Planes y programas. México. Conaliteg.
- Shaw, P., & McMillion, A. (2011). *Components of success in academic reading tasks for Swedish students*. *Iberica*, (22), 141-162.
- Smith, P. H., Jiménez, R. T., & Ballesteros Pinto, R. (2005). *¿Hay una pedagogía nacional de la lecto-escritura?* (Spanish). *Lectura Y Vida*, 26(1), 14-24.
- Subsecretaría de Educación Básica. (2012). *Finalidad de ENLACE*. Recuperado el 15 de mayo de 2012 en: http://www.enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace/
- Taylor, J., & Schatschneider, C. (2010). *Genetic Influence on Literacy Constructs in Kindergarten and First Grade: Evidence from a Diverse Twin Sample*. *Behavior Genetics*. 40(5), 591-602. doi:10.1007/s10519-010-9368-7.
- Tolchinsky, L. (2006). *The emergence of writing*. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 83-95). New York: The Guilford Press.
- Vellutino, F. R. y Scanlon, D. M. (2002). *Emergent Literacy Skills, Early Instruction and Individual Differences as Determinants of Difficulties in Learning to Read: The Case for Early Intervention*. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 295-321). New York: The Guilford Press.
- Villalón, M., Förster, C. E., Cox, P., Rojas-Barahona, C. A., Valencia, E., & Volante, P. (2011). *Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social*. (Spanish). *Estudios Sobre Educación*, (21), 159-179.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zill, N. y Resnick, G. (2006). *Emergent literacy of low-income children in Head Start: Relationships with child and family characteristics, program factors and classroom quality*. En D. K. Dickinson y S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 41-51). New York: The Guilford Press.

Sobre el Autor

Maestro Leonardo Cíntora: Soy el Mtro. Leonardo Abdul Cíntora Castañeda, Licenciado en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza, Maestro en Pedagogía por la Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos y actualmente soy doctorando en Educación. Docente en la II Zona Escolar de Primarias. Mi interés es encontrar formas de trabajo que respondan a las necesidades de la población que estoy atendiendo, para brindarles a los alumnos herramientas sólidas para su ingreso y desempeño en las sociedades del conocimiento.

Los valores sociales compartidos por los adolescentes melillenses

María Tomé Fernández, Universidad de Granada, España

Jorge Expósito López, Universidad de Granada, España

Emilio Berrocal de Luna, Universidad de Granada, España

Resumen: Este estudio tiene como objetivo conocer los valores sociales que comparten los adolescentes de la ciudad autónoma de Melilla. Para ello, se ha seleccionado una muestra de 208 estudiantes, de distintos orígenes culturales, pertenecientes a diferentes centros escolares de la ciudad. Tras evaluarlos, utilizando los valores sociales representados en el test de valores de Casares (1995), obtuvimos que todo el alumnado seleccionado reaccionan con agrado a los valores de amabilidad, asociación, bien común, civismo, colaborar, conversar, convivencia, derechos, diálogo, escuchar, estado, hospitalidad, igualdad de oportunidades, leyes, pluralismo, política, relacionarse, respeto, reunión, sociable, sociedad, solidario, tolerante y valor. Sólo se han encontrado diferencias significativas en la valoración del valor constitución.

Palabras Clave: Valores Sociales, Adolescentes, Convivencia Intercultural, Test de Valores

Abstract: This study aims to understand the social values shared by teenager's students in the autonomous city of Melilla. On this way, a randomized sample of 208 students from different schools and different cultural provenance was selected. After their evaluation, using social values considered on a standard values test by Casares (1995), the following outcomes were founded. The whole sample of students reacted with pleasure to values such as kindness, partnership, common good, citizenship, collaborate, chat, coexistence, rights, dialogue, listen, mood, entertainment, equal opportunity, laws, pluralism, politics, relationships, respect, meeting, social, society, solidarity, tolerance and courage. Only on the value of constitution significant differences were founded.

Keywords: Social Values, Adolescents, Intercultural Coexistence, Test Values

Introducción

EN LA SOCIEDAD actual nos encontramos ante una realidad en constante cambio, formada por individuos muy distintos con diferentes culturas, etnias o religiones. Este hecho ha fundamentado la convivencia intercultural en muchas ciudades occidentales, entre la que se encuentra la ciudad autónoma de Melilla.

No obstante, lejos de tratarlo como algo problemático, Bilbeny (2002) recomienda la convivencia intercultural, asegurando que este tipo de convivencia proporciona ventajas al ciudadano independientemente del origen cultural al que pertenezca. Según este autor por un lado nos ayuda a conocer las identidades de otros individuos y por otro lado nos facilita el conocimiento de nuestra propia identidad. Además, para otros autores esta convivencia



garantiza modos de comunicación, intercambios de valores y conexiones entre miembros de diferentes grupos culturales (Ruiz, 2002; Sabariego, 2002; Buendía, 2007).

Sin embargo, debemos tener en cuenta que los valores que se comparten en la convivencia intercultural pueden estar influidos por el grado de religiosidad que presenten las personas (Canetti-Nisim, 2004). Tanto es así, que desde hace décadas los psicólogos de la religión estudian los puntos conflictivos entre la fuerte convicción religiosa y la adquisición de valores (Hunsberger, 1995; Schwartz & Huisman, 1995).

Existen investigaciones que demuestran que la religiosidad influye negativamente en la adopción de valores, llegando incluso a ser un obstáculo que dificulta su aprendizaje y socialización (Bellah, 1976; Lipset, 1981; Stark, 2001) y algunos autores consideran que hay tensiones entre la tradición cultural y religiosa y la adquisición de los derechos humanos y por tanto, de los valores que sustentan estos derechos (Gearon & Brown, 2003). Estas discrepancias entre convicción religiosa y aceptación de valores sociales comunes, podrían entorpecer la convivencia intercultural, ya que tal y como afirman algunos autores (Beit-Hallahmi, 2001; Canetti-Nisim, 2004), los ciudadanos de fuertes creencias religiosas son más conflictivos en la convivencia, alcanzando en algunas ocasiones, la violencia para promover sus creencias y suprimir las de los otros grupos culturales. A esta línea se unen las aportaciones que demuestran que el valor de tolerancia está más arraigado en aquellos ciudadanos que se consideran no creyentes (Stouffer, 1955; Herek, 1987; Sullivan & Transue, 1999) y las investigaciones que determinan que a medida que la religiosidad del individuo se asocia al autoritarismo, esta fomentará la adopción de antivalores como los de racismo y homofobia (Wylie & Forest, 1992; Laythe, Finkel, & Kirkpatrick, 2001).

Por otro lado, existen investigaciones en las que se afirman totalmente lo contrario (Kohlberg, 1974; Kohlberg & Power, 1981), y consideran la religiosidad de la persona como una predisposición positiva para la adquisición y socialización de valores que fomentan la convivencia. Estos estudios consideran que las personas con convicción religiosa tienen seguridad y sentido vital suficiente para hacer un buen juicio y una elección moral adecuada en situaciones de convivencia. Haldane (1986) relaciona el cristianismo con la transmisión de los valores de libertad, igualdad y responsabilidad social, y por ello considera que los individuos de esta religión convivirán dentro de los principios de justicia social y democracia. Además, siguiendo en esta línea, en un estudio de Pérez-Delgado (1992) se demostró que las personas religiosas, a diferencia de las no creyentes, prefieren los valores relacionados con el respeto, la igualdad, la indulgencia o la servicialidad.

Centrándonos en la investigaciones realizadas con adolescentes, la mayoría de los estudios que tenían por objetivo conocer la influencia de la religiosidad en la adquisición de valores, se han hecho desde el análisis de antivalores democráticos como los relacionados con la delincuencia (Benson, 1993) y tan sólo se asemejan al estudio de los valores sociales en adolescentes, aquellas investigaciones centradas en conocer la influencia de la religiosidad en las conductas prosociales de los jóvenes y en la utilización de los valores que estas conductas conllevan (Hardy, Padilla-Walkera & Carlo, 2008). En estas últimas investigaciones se asegura que la religiosidad influye positivamente en el comportamiento prosocial del joven, porque permite una puesta en práctica de algunos valores. Estos estudios hacen una especial mención al valor de ayuda (Batson et al., 1979; Ritzema, 1979; Bernt, 1989; Ellison, 1992; Donahue & Benson, 1995; Wilson & Janoski, 1995; Youniss, McLellan, & Yates, 1999). La adquisición de valores en esta población, debe verse como un proceso en el que el joven acepta primeramente el valor y posteriormente, lo integran totalmente en su yo in-

terno, de tal manera que el comportamiento externo quedará controlado por el valor previamente interiorizado (Grusec & Goodnow, 1994; Grolnick, Deci, & Ryan, 1997; Grusec, 2002). En estos casos, el valor aprendido en la adolescencia, se vinculará con la personalidad futura del joven (Yik & Tang, 1996).

A pesar de las discusiones teóricas existentes acerca de la influencia de la religiosidad en la adquisición de valores, las investigaciones empíricas que se centran en conocer los valores sociales que comparten los adolescentes de diferentes religiones, son escasas y aún más en el contexto que nosotros la realizamos, de ahí la importancia de nuestra investigación.

Método

Participantes

La población de este estudio la forman todos los adolescentes melillenses escolarizados en algunos de los centros de Educación Secundaria Obligatoria. Para la obtención de la muestra, nos servimos de aquellos estudiantes, que previa autorización paterna, quisieron participar de forma voluntaria.

La muestra quedó constituida por 208 adolescentes melillenses de edades comprendidas entre los 13 y los 17 años. El 10,6% de la muestra tiene 13 años, el 40,4% 14 años, el 38,5% 15 años, el 8,7% 16 años, y el 1,9% 17 años. Además, el 51,4% de los adolescentes son de género masculino y el 48,6% son de género femenino.

Por otro lado, la distribución por religiones de la muestra es la siguiente: el 8,7% profesan la religión católica, el 68,3% la religión islámica y el 23,1% no se considera de ninguna religión, tal y como se muestra el gráfico 1.

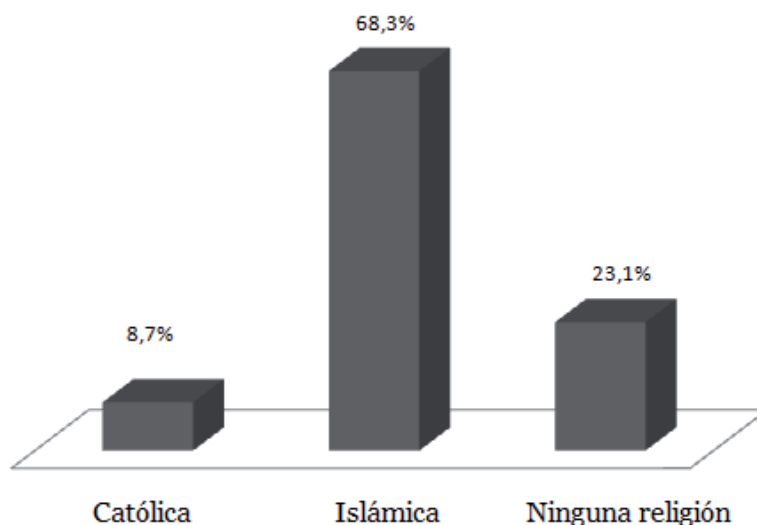


Gráfico 1: Distribución por religiones de la muestra

Problema, hipótesis y variables de la investigación

El problema de investigación lo concretamos en la siguiente pregunta: ¿que respuestas dan los jóvenes melillenses a los valores sociales presentados y cuáles de las respuestas positivas dadas son compartidas por el alumnado de diferentes religiones y/o de ninguna religión?

Ante este problema de investigación, planteamos como hipótesis de partida que el alumnado que profesa diferentes religiones o ninguna, presentarán también respuestas diferentes ante los valores sociales evaluados.

En este estudio, se tomará como variable independiente la variable religión, que se presenta con diferentes niveles: religión católica, islámica y de ninguna religión. Y como variables dependientes todos los valores sociales que se analizan a partir del cuestionario de Casares (1995) (amabilidad, asociación, bien común, civismo, colaborar, constitución, conversar, convivencia, derechos, diálogo, escuchar, estado, hospitalidad, igualdad de oportunidades, leyes, pluralismo, política, relacionarse, respeto, reunión, sociable, sociedad, solidario, tolerante y valor).

Diseño

Para analizar los valores sociales que comparten los adolescentes melillenses, se ha realizado un estudio transversal, en el que se ha llevado a cabo una comparación intragrupo de las diferentes creencias que componen la muestra.

Instrumento para la recogida de información

El instrumento utilizado en esta investigación es una adaptación del test de valores elaborado por Casares (1995), cuya validez y fiabilidad se muestran en el trabajo realizado por dicha autora y cuyo contexto no difiere del presentado en este estudio.

El cuestionario inicial consta de 250 ítems distribuidos en 14 dimensiones. Estas dimensiones son extraídas de la clasificación axiológica de valores realizada por Gervilla (1991) y están formadas por los valores corporales, afectivos, intelectuales, individuales, liberadores, morales, volitivos, sociales, ecológicos e instrumentales.

Para nuestro estudio hemos extraído sólo los valores sociales que pueden verse en la tabla que se adjunta (Tabla1).

Tabla 1: Cuestionario de Valores Sociales

Palabra	MA	A	I	D	MD
Amabilidad					
Asociación					
Bien común					
Civismo					
Colaborar					
Constitución					
Conversar					
Convivencia					
Derechos					
Diálogo					
Escuchar					
Estado					
Hospitalidad					
Igualdad de Oportunidades					
Leyes					
Pluralismo					
Política					
Relacionarse					
Respeto					
Reunión					
Sociable					
Sociedad					
Solidario					
Tolerante					
Valor					

Como se puede observar, al alumnado se le presenta una escala tipo likert, en la que tienen que marcar con una x la sensación que le produce dicha palabra. Las respuestas oscilan desde la sensación de MA = muy agradable a MD= muy desagradable, pasando por A= agradable, I= indiferente y D= desagradable.

El valor de fiabilidad, entendida esta como la consistencia interna fue: α (Cronbach)= 0,98. La validez realizada por consenso de diez jueces, se obtuvo de la valoración de los ítems del cuestionario a través de una escala tipo likert con cinco opciones de respuestas.

Fueron eliminados cuatro ítems que obtuvieron puntuaciones por debajo de tres en dicha escala.

Procedimientos para la recogida de información

En primer lugar, pedimos el consentimiento de las autoridades educativas de la ciudad autónoma. Tras la resolución positiva de estas, se informó a los directores de los centros. Aquellos que eran favorables a colaborar, nos citaron en diferentes días para realizar la pasación del cuestionario en las distintas aulas.

Finalmente, participaron todos los centros de Educación Secundaria de la ciudad excepto uno.

Análisis de los resultados

Para la realización del análisis estadístico del estudio, se ha utilizado el software SPSS en su versión 17.0.

Para comprobar la existencia de diferencias significativas entre las respuestas de los diferentes grupos religiosos, se empleó el estadístico de contraste no paramétrico Kruskal-Wallis para muestras independientes, ya que los datos no se ajustan a la distribución normal.

Al realizar dicho análisis, se observa que no hay diferencias significativas entre las respuestas dadas a los valores sociales de los diferentes grupos religiosos, excepto en el valor social de constitución ($\alpha = 0.03$) (Ver tabla 2).

Tabla 2: Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes para las variables Valores Sociales y Creencia Religiosa

Valor	Significación	Religión y grado de aceptación		
		Cristianos	Islámicos	Ninguna religión
Amabilidad	0.67	100%	97.92%	97.89%
Asociación	0.78	77.77%	85.91%	87.50%
Bien común	0.97	88.89%	83.10%	91.67%
Civismo	0.29	72.22%	72.53%	79.16%
Colaborar	0.35	88.89%	85.92%	87.50%
Constitución	0.03*	83.34%	71.83%	88.10%
Conversar	0.67	83.33%	84.50%	89.58%
Convivencia	0.07	83.33%	89.44%	83.33%
Derechos	0.91	94.44%	83.80%	83.33%
Diálogo	0.95	88.89%	78.17%	77.08%
Escuchar	0.79	83.33%	85.21%	87.50%
Estado	0.54	61.11%	68.31%	79.17%
Hospitalidad	0.39	77.18%	63.31%	95.83%
Igualdad de Oportunidades	0.22	83.33%	85.21%	95.83%
Leyes	0.93	66.67%	76.06%	75%
Pluralismo	0.80	77.78%	76.76%	77.08%
Política	0.83	44.44%	38.73%	39.58%
Relacionarse	0.75	94.44%	92.25%	95.83%
Respeto	0.68	88.89%	92.25%	97.92%
Reunión	0.87	77.78%	78.17%	77.08%
Sociable	0.80	77.77%	87.32%	83.33%
Sociedad	0.92	83.33%	87.32%	83.33%
Solidario	0.87	72.22%	71.83%	81.25%
Tolerante	0.32	77.78%	69.72%	60.42%
Valor	0.11	66.67%	90.14%	87.50%

Nota: * p<0.05; ** p< 0.01

Por último para conocer las semejanzas encontradas en la prueba anterior, realizamos el estadístico descriptivo de tablas de contingencias, comparando cada uno de los valores sociales seleccionados con cada una de las religiones que representan la muestra. Los resultados más destacables son los siguientes:

- Los tres grupos religiosos evaluados, coinciden en responder al valor social de amabilidad con las tasas más altas de agrado (cristianos 100%, islámicos 97.92% y no creyentes 97.89%) y al valor social de política con las tasas más bajas (cristianos 44.44%, islámicos 38.73% y no creyentes 39.58%).
- En la muestra cristiana, además del valor de amabilidad antes mencionado, son los valores de derechos y relacionarse los que han obtenido respuestas más agradables (Derecho 94.44%, relacionarse 94.44%). En la muestra de religión islámica, siguen al valor de amabilidad, los valores de relacionarse y respeto (relacionarse 92.25%, respeto 92.25%). Y en la muestra que no se consideran de ninguna religión, después del de amabilidad, los valores que provocan mayores tasas de agrado son el de respeto (97.92%), seguido de los valores de relacionarse, igualdad de oportunidades y hospitalidad (95.83%).
- Si observamos la tabla 2 vemos como todos los valores sociales evaluados, excepto el de política, tienen respuestas agradables de la muestra, sin ser la religión un factor diferenciador. Aunque no podemos olvidar, que se ha encontrado diferencias significativas en el valor social de constitución siendo el nivel de agrado en la muestra católica del 83.34%, de la muestra islámica del 71.83% y de la muestra que no se considera de ninguna religión del 88.10%.

Discusión y conclusión

Tras observar los resultados obtenidos, consideramos rechazar la hipótesis de partida. El alumnado que profesa diferentes religiones, no tienen respuestas diferentes a los valores sociales evaluados, excepto al valor de constitución.

Estos datos discrepan con los resultados de los estudios previos, que comparaban la influencia religiosa en la asimilación y aprendizaje de los valores. De esta forma, tanto las investigaciones que consideran que la religiosidad del individuo es un obstáculo en la adopción de valores (Bellah, 1976; Lipset, 1981; Stark, 2001), como las que reflejan conclusiones contrarias (Benson, Donahue, & Erickson, 1989; Pérez-Delgado, 1992; Donahue & Benson, 1995; Bridges & Moore, 2002), difieren con nuestros resultados. Estos revelan que la religiosidad o no del alumnado no es un factor influyente en las respuestas de agrado o desagrado de los valores sociales. Tan sólo en el valor de constitución se encontraron diferencias significativas. Esta diferencia está claramente marcada en el alumnado islámico, arrojando un valor del 19.01%, frente del que no profesa ninguna religión que obtuvieron un valor del 4.16%. Esto puede ser debido a problemas de identidad por parte de esta fracción de la muestra. El valor constitución, puede crear la confusión de estar únicamente relacionado con el estado español. Para aquellos estudiantes islámicos cuya identidad aún no sea múltiple (Garreta, 2003) y se consideren únicamente ciudadanos marroquíes, el valor de constitución puede resultarles indiferentes y no necesario en su identidad nacional.

Aún así el hecho de que el alumnado evaluado, coincidan en considerar agradable o muy agradable todos los valores sociales presentados, es de gran relevancia. Esto puede ser una consecuencia directa de la particularidad contextual de Melilla. La ciudad autónoma lleva más de 500 años siendo intercultural. Durante todo este tiempo, ciudadanos españoles de diferentes orígenes confesionales, mayoritariamente musulmanes, cristianos, hindúes, hebreos y romaní, conviven de manera interrelacionada en un espacio no superior al de 12 kilómetros cuadrados. Esta situación intercultural puede haber facilitado la conexión e incluso el inter-

cambio de los diferentes modos de vidas y de los valores que estos modos conllevan, tal y como afirma Buendía (2007), Ruiz (2002) y Sabariego (2002).

La ciudad de Melilla, por su trayectoria, la podemos considerar como fuente de ciudadanía intercultural (Borja & Castells, 1997; Carneiro, 1999; Martínez, 2001; Zapata-Barrero, 2001; Cortina, 2002). Cortina (2002) define este tipo de ciudadanía como aquella que proporciona el diálogo entre culturas, el respeto a las diferencias y tiene como consecuencia la elección conjunta de valores y costumbres que merecen la pena mantener en una convivencia justa y feliz. Dicho esto, podemos pensar en vista a los resultados obtenidos, que los adolescentes melillense consideran importante mantener en la convivencia intercultural los valores sociales: amabilidad, asociación, bien común, civismo, colaborar, constitución, conversar, convivencia, derechos, diálogo, escuchar, estado, hospitalidad, igualdad de oportunidades, leyes, pluralismo, política, relacionarse, respeto, reunión, sociable, sociedad, solidario, tolerante y valor.

Por último debemos tener en cuenta las características del sistema educativo vinculado a nuestra muestra. El hecho de que a todo el alumnado le produzca una sensación de agrado todos los valores sociales presentados, puede ser una causa directa de la transmisión de valores producidos en el sistema educativo español. Los Institutos de Secundaria de la ciudad de Melilla, guían sus programas curriculares en la transmisión de valores reflejados en la constitución española y en la actual ley educativa. En dicha ley se presenta como una de los principios fundamentales, el de la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación (LOE, 2006(BOE 106 de 4/5/2006). Art 1.c.). Todos estos valores se relacionan directamente con los valores sociales evaluados y por lo tanto el aprendizaje de los valores reflejados en la ley, puede influir en las respuestas de agrado que hemos encontrado en nuestro estudio.

No obstante, aunque los datos de la presente investigación son bastante alentadores, hay que analizarlos con la debida cautela. En primer lugar, porque la muestra del estudio no representa a la totalidad de los adolescentes melillenses, por lo que habría que ampliar el estudio a una muestra mucho más amplia. Por otro lado, porque no podemos evaluar las verdaderas causas de las diferencias significativas surgidas en nuestros resultados, por lo que tendríamos que completar esta investigación con otras, que evaluaran entre otras variables la identidad ciudadana. Finalmente, sería necesario evaluar si los resultados obtenidos en esta etapa educativa se mantienen a los largo del tiempo y si estos estudiantes, convertidos ya en adultos siguen conviviendo de forma pacífica.

A modo de resumen concluimos que:

- No existen diferencias significativas en las respuestas dadas a los valores sociales de amabilidad, asociación, bien común, civismo, colaborar, conversar, convivencia, derechos, diálogo, escuchar, estado, hospitalidad, igualdad de oportunidades, leyes, pluralismo, relacionarse, respeto, reunión, sociable, sociedad, solidario, tolerante y valor, en función de las diferentes religiones que profesan o no el alumnado. Toda la muestra evaluada, coinciden en considerar muy agradable o agradable los valores antes mencionados.
- Sólo se ha encontrado diferencias significativas en las respuestas dadas al valor social de constitución, en donde el alumnado islámico presenta tasas muy altas de indiferencia en comparación con el resto de los estudiantes evaluados.

- En la muestra cristiana, los valores que se han considerado más agradables son amabilidad, derecho y relacionarse.
- En la muestra de religión islámica los valores que han obtenido tasas más altas de agrado son los de amabilidad, relacionarse y respeto.
- En la muestra que se considera de ninguna religión, los valores de amabilidad, relacionarse, igualdad de oportunidades y hospitalidad son los que han obtenido mayores tasas de agrado.
- Todas las religiones evaluadas coinciden en considerar al valor de política como el que menos agrado produce.

Referencias

- Batson, C. D., Oleson, K. C., Weeks, J. L., Healy, S. P., Reeves, P. J., Jennings, P., & Brown, T. (1979). Religious prosocial motivation: is it altruistic or egoistic? *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 873–884.
- Beit-Hallahmi, B. (2001). *Fundamentalism*. In J. Krieger, *the Oxford Companion to politics of the world*. New York: Oxford University Press.
- Bellah, R. (1976). The new religious consciousness and the crisis of modernity. In C. Glock & R.N. Bellah (Eds.), *The new religious consciousness* (pp. 133-152).
- Benson, P. L. (1993). *The troubled journey: a portrait of 6th–12th grade youth*. Minneapolis: Search Institute.
- Benson, P. L., Donahue, M. J., & Erickson, J. A. (1989). Adolescence and religion: a review of the literature from 1970 to 1986. *Research in the Social Scientific Study of Religio*, 1, 153-181.
- Bernt, F. M. (1989). Being religious and being altruistic: a study of college service volunteers. *Personality and Individual Differences*, 10(6), 663-669.
- Bilbeny, N. (2002). *Por una causa común. ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa.
- Borja, J., & Castells, M. (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- Bridges, L. J., & Moore, K. A. (2002). Religious involvement and children's well-being: what research tells us (and what it doesn't). Retrieved 1 october, 2002
- Buendia, L. (2007). Valores interculturales para la convivencia In E Soriano (Ed.), *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Canetti-Nisim, D. (2004). The Effect of Religiosity on Endorsement of Democratic Values: The Mediating Influence of Authoritarianism. *Political Behavior*, 6(4), 377-398.
- Carneiro, R. (1999). *Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía*. Paper presented at the Barcelona, por el conocimiento y la convivencia., Barcelona.
- Casares, Pilar M. (1995). Test de valores: un instrumento para la evaluación. *Revista Española de Pedagogía*, 513-537.
- Cortina, A. (2002). Ciudadanía intercultural. In J. Conill (Ed.), *Glosario para una sociedad intercultural* (pp. 35-42). Valencia: Bancaja.
- Donahue, M. J., & Benson, P. L. (1995). Religion and the well-being of adolescents. *Journal of Social Journal Issues*, 51(2), 145–160.
- Ellison, C. G. (1992). Are religious people nice people? Evidence from the National Survey of Black Americans. *Social Forces*, 71(2), 411-430.
- Garreta, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona: Anthropolos.
- Gearon, L., & Brown, M. (2003). Active participation in citizenship. In L. Gearon (Ed.), *Learning to teach citizenship in the secondary school*. London: Routledge.
- Gervilla, E. (1991). *El animador. Perfil y opciones*. Madrid: CCS.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalisation within the family: the selfdetermination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalisation of values: a handbook of contemporary theory* (pp. 135–131). New York: John Wiley & Sons.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalisation of values: a reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(1), 4–19.
- Grusec, J.E. (2002). Parenting socialization and children's acquisition of values. In M. H. Bornsten (Ed.), *Handbook of parenting (vol. 5): practical issues in parenting* (pp. 143–167). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haldane, J. (1986). Religious education in a pluralist society. *British Journal of Educational Studies*, 34, 161–181.

- Hardy, S., Padilla-Walkera, L., & Carlo, G. (2008). Parenting dimensions and adolescents' internalisation of moral values. *Journal of Moral Education, 37*(2), 205-223.
- Herek, G. M. (1987). Religious orientation and prejudice: a comparison of racial and sexual attitude. *Personality and Social Psychology Bulletin, 13*, 34-44.
- Hunsberger, B. (1995). Religion and prejudice: the role of religious fundamentalism, quest and right wing authoritarianism. *Journal of Social, 51*, 113-129.
- Kohlberg, L. (1974). Education, moral development and faith. *Journal of Moral Education, 4*, 5-16.
- Kohlberg, L., & Power, C. (1981). Moral development and religious thinking and the question of seventh stage. In L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development* (Vol. I, pp. 311-399). London: Harper and Row.
- Laythe, B., Finkel, D. G., & Kirkpatrick, L. A. . (2001). Predicting prejudice from religious fundamentalism and right-wing authoritarianism: a multiple regression approach. *Journal for the scientific study of Religion, 29*, 442-462.
- Lipset, S.M. (1981). *Political Man: the social basic of politics*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006).
- Martinez, V. (2001). Ciudadanos del mundo: más allá de la exclusión. Una perspectiva desde la filosofía de la paz. In A. Cortina & J. Conill (Eds.), *Educación en la ciudadanía* (pp. 233-245). Valencia: Alfons El magnámin.
- Pérez-Delgado, E. (1992). Religión y moral en jóvenes adolescentes y adultos españoles. *Teología Espiritual, XXXVI*(108), 317-377.
- Ritzema, R. J. (1979). Religiosity and altruism: faith without works?. *Journal of Psychology & Theology, 7*(2), 105.-113.
- Ruiz, C. (2002). *Educación intercultural. Una visión crítica*. Barcelona: Octaedro.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural. Antes los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Schwartz, S.H., & Huismans, S. (1995). Values priorities and religiosity in four Western religions. *Social psychology Quarterly, 58*, 88-107.
- Stark, R. (2001). Reconceptualizing religion, magic, and science. *Review of Religious Research, 43*, 101-120.
- Stouffer, S.A. (1955). *Communism, Conformity, and Civil Liberties*. New York: Doubleday and Co. Inc.
- Sullivan, J., & Transue, J. (1999). The psychological underpinnings of democracy: a selective review of research on political tolerance, interpersonal trust, and social capital. *Annual Review of Psychology, 50*, 625-650.
- Wilson, J., & Janoski, T. (1995). The contribution of religion to volunteer work. *Sociology of Religion, 56*(2), 137-152.
- Wylie, W., & Forest, J. (1992). Religious fundamentalism, right-wing authoritarianism and prejudice. *Psychological Reports, 71*, 1291-1298.
- Yik, M.S.M., & Tang, C.D. (1996). Linking personality and values: the importance of culturally relevant personality scale. *Personality and Individual Differences, 21*(5), 767-774.
- Youniss, J., McLellan, J. A., & Yates, M. (1999). Religion, community service, and identity in American youth. *Journal of Adolescence, 2*, 243-253.
- Zapata-Barrero, R. (2001). Hacia un nuevo concepto de ciudadanía. *Anthropos, 191*, 3-20.

Sobre los Autores

Dr. Marta Tomé Fernández: Universidad de Granada, España

Dr. Jorge Expósito Lopez: Universidad de Granada, España

Emilio Berrocal de Luna: Universidad de Granada, España

O ser e o fazer-se professor: Ressignificando valores, tecendo a teia da vida

Maria Dolores Fortes Alves, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brazil

Resumen: Em tempos de incertezas, de verdades fractais, a educação, bem como, os Educadores encontram-se sem nortes sobre o que ensinar, para quem ensinar, a favor de quem e contra quem. Por isso, temos como objetivo neste artigo, refletir sobre o porquê e para que ensinamos e aprendemos. Discorreremos sobre a importância dos valores na práxis pedagógicas bem como, sua relevância na tessitura da teia da vida. Assim, versaremos sobre o “ser e o fazer do Educador”. Esta reflexão far-se-á a luz do Pensamento Complexo, da Transdisciplinaridade e do Pensamento Ecosistêmico. Uma trajetória reflexiva que possibilitar-nos-á perceber que muito mais que formar indivíduos tecnicamente capazes de atuar na sociedade. Precisamos de uma educação que nos legitime enquanto sujeitos únicos, singulares, e partes do Todo. Ao educador e a educação outorga-se prioritariamente semear a humanização pela humana-ação.

Palabras Clave: Formação de Professores, Diversidade, Novos Paradigmas

Abstract: In times of uncertainty, fractal truths, education as well as Educators has no north on what to teach, whom to teach, to whom and against whom. By this reason we aim in this article to reflect on why and what to teach and learn. Will discuss the importance of values in educational praxis as well as its relevance in the construction of the web of life. This way we exercise "Educator being and doing." This reflection will light the Complex Thought and the Transdisciplinarity Ecosystem thoughts. A reflective journey that enable us to realize that rather than being technically able to train individuals to act in society. We need an education that legitimizes us as unique person, singular, and parts of the whole. To educator and education grants to sow humanization primarily by human action.

Keywords: Teacher Formation, Diversity, New Paradigms

Introducción

“Educar deveria ser como amar... reconhecer o outro como legítimo outro. Reconhecê-lo e legitimá-lo em sua totalidade...”
(Maria Dolores Fortes Alves)

DISCORRER AQUI SOBRE as ameaças planetárias e a vida se faz desnecessário. Cabe-nos neste texto refletir sobre o Ser e o Fazer do Educador. E, a esta reflexão compete-nos algumas questões norteadoras: Professor, o que te guia? O que te projeta adiante? Quais são teus valores e teus amores? Que mundo queremos para nossos alunos e filhos e que alunos e filhos queremos para o mundo? Ensinar o quê, para quê, a favor de quem contra quem? Estas últimas questões nos apresentou com tanta ênfase e frequência, nosso querido educador Paulo Freire.



Estamos em tempos de incertezas, conhecimentos e verdades transitórias em todas as áreas, inclusive na família na sociedade e na Educação. Como consequência da modernidade líquida como no ensina Bauman (2001), e, como consequência, temos também sentimentos líquidos. Os laços se afrouxam e os sentimentos apresentam-se com liquidez e podemos dizer que, como liquidação. Amores baratos. Em uma sociedade capitalista, sujeitos e sentimentos se transformam em mercadoria. Perdeu-se o doce sabor e a alegria da partilha generosa, de vínculos sábios e sadios. Nossa sociedade trabalha e se desenvolve, melhor expondo, se *des-envolve*, pois perdemos o envolvimento, nossos elos de ligação. Como sequela destes tempos de não envolvimento, de liquidez de sentimentos e valores, temos aquilo que chamado de bullying- que, percebido por Alves (2011), como sintoma da patologização do sistema capitalista.

Confirma isto que foi dito, o filósofo Edgar Morin (2002), mas também acrescenta que, podemos não ter nenhuma certeza, mas devemos ter sim, alguns princípios e valores eis a nossa esperança: o renascer e o ressignificar de valores. E sobre isto e novos caminhos para o Ser e fazer-se Educador, que falaremos neste artigo.

Quando nada se faz certo, tudo se faz possível

Situamo-nos no início da segunda década do século XXI e em muito a ciência e a tecnologia evoluiu. Encontramo-nos em tempos de incertezas, conhecimentos e verdades transitórias em todas as áreas.

Século passado, antes da década de 60, dizer que poderíamos falar e ver nossos amigos e parentes em outro hemisfério parecia-nos algo utópico, alguns zombariam. Hoje, não só vemos e ouvimos outro e outros, em um longínquo hemisfério, através de computadores e celulares, como nos conectamos em segundos e desenvolvemos tecnologias e parcerias com pessoas a milhas de distância de nós. O conhecimento se expande, tornou-se incontrolável, bem como, imensurável em poder de criação e transmissão.

Ensinamos e aprendemos de diversas maneiras e por diversos modos, com diversos recursos. Para suprir as dificuldades de aprendizagem temos serviços e equipamentos de tecnologia assistiva que hoje vão desde sintetizadores de voz a equipamentos que decodificam o piscar dos olhos, ou mesmo o simples torcer de nariz, e interpretam estes sinais transcrevendo-os em palavras, frases, livros; ligam outros equipamentos, acendem e apagam luzes, etc. Contudo, não se inventou nenhum equipamento mais avançado que o acolhimento e a amorosidade para ensinar o humano a ser humano ou mesmo para termos a sensibilidade de identificar qual é a melhor maneira de acessar o mundo interno de outro humano e ajudá-lo a desenvolver seu potencial de autoria.

Podemos ensinar ou aprender quase tudo, desde que queiramos e tenhamos as ferramentas (internas e externas) assim como, as informações disponíveis. Ferramentas e informações externas se têm, às vezes até em excesso. E para este excesso é necessário ter-se um mediador para ajudar-nos na escolha e no colher de informações para transformá-las em conhecimentos.

O grande problema hoje é identificar quais são os conhecimentos pertinentes (Morin, 1996), quais são os saberes que são e serão adequados a cada situação, contexto e momentos. Precisamos ter discernimento para identificar nossas cegueiras trazidas pelo conhecimento que se *fez verdade*. Precisamos lembrar que as verdades são transitórias e dependem de um contexto e momentos históricos.

As razões do *para quê* e do *porquê* reconhecer nossas cegueiras e identificar os conhecimentos pertinentes se explicam nos “*Sete saberes necessários para o presente e futuro*” de Edgar Morin (1996). Entre estes saberes está também “Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Ensinar a compreensão; A ética do gênero humano”. São os saberes descritos por Morin e propagados pela UNESCO como bases para a Educação do Futuro. Poderíamos dizer também que estes saberes se fazem necessários “para que tenhamos futuro”. Para que possamos proteger a Vida e o planeta Terra. Acreditamos que, hoje mais que antes, temos acima de tudo, que ensinar para que tenhamos futuro... para que tenhamos vida. Para que a vida, todas as formas de vida sejam protegidas. Das outras coisas não temos nenhuma certeza, mas destas temos sim, desde que tenhamos alguns princípios e valores... desde que queiramos ter mais homens do que bombas...

“Não temos nenhuma certeza, nenhuma prova irrefutável de que haverá progresso, não temos nenhuma promessa, mas temos, apesar de tudo, finalidades e *valores*. Nós podemos apostar neles. E nutrir uma esperança. Uma esperança do improvável. [...] Esperar o improvável, apostar e trabalhar na direção de nossas finalidades e de nossos valores é mais reconfortante do que se curvar diante do fato consumado e apenas sobreviver”. (Morin, 2002, p. 37)

Conversar. Com-versar, versar com o outro. Sobre o ser e o fazer do professor-educador

Lembramos que na escola formal, ensinamos para traduzir, repartir, construir, transmitir, divulgar os conteúdos culturalmente construídos, mas, talvez mais que isto. Como nos ensina o antropólogo e Educador brasileiro, contemporâneo de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão (2005), devemos também ensinar para que os conhecimentos culturalmente construídos favoreçam que os sujeitos encontrem o caminho que os conduzem, essencialmente, ao alargar da capacidade de se voltar para o amor a si mesmo, ao outro, ao mistério da vida que comparto com outros (humanos e não humanos). O aprender e o ensinar devem servir para reencontrar o percurso que nos leva a nós mesmos e o outro a si mesmo. Portanto, os processos de ensino e aprendizagem necessitam promover significados, sentidos ao objeto de conhecimento, e ainda, serem acessíveis a *todas* as pessoas.

Nota-se igualmente, como tantas vezes nos alertou Freire (1985, 2001), que o conhecimento, bem como o ensinar, fazem-se carregado de intencionalidade, quer o professor tenha consciência disto ou não. Sempre estamos ensinando a favor de alguma situação ou de alguém, contra alguma situação ou alguém. Ou seja, toda nossa práxis vem revestida de valores. E, nestes valores, nesta intencionalidade consciente ou velada, será favorecido o libertar, a emancipação dos sujeitos ou, a práxis e corporificação destes valores irão perpetrar a opressão e a hierarquia.

Como disse Alves (2009), a Educação não é a salvação de todos os males assim como o Professor não é o salvador da pátria e da humanidade. Contudo, a educação e mesmo o educador configuram-se como protagonistas de importância primordial na formação e na transformação dos valores presentes na sociedade.

Consta em nossa constituição (do Brasil), bem como na carta da UNESCO e em diversos outros documentos, que a paz, a democracia, a justiça, a solidariedade, a generosidade, a dignidade, a cidadania, a igualdade de oportunidades, o respeito às diferenças são alguns

dos valores almeçados pela comunidade planetária. Portanto, devem estar nos objetivos e ações dos membros da comunidade escolar, em busca de sua construção e polinização.

Sabemos que, o que traz sentido ao nosso o viver, está para além do fazer, está na essência do ser... Para significar o viver, existem valores que fazem a diferença: são estes valores sementes da humanidade, valores Humanos essenciais, que cabe ao educador, pelo ato de amor, fazer germinar...

Sobre formação e trans-formação de professores

“*Não se pode falar de educação sem amor*”

Paulo Freire

A entrada no século XXI foi marcada por profundas mudanças no modo de vida do homem ocidental. Pelos caminhos e descobertas da física quântica, da biologia e de outras ciências, demonstrou-se que as ideias cartesianas “das partes”, da “razão pura” deixam de serem verdades absolutas para cederem lugar a novos pensamentos. Percebeu-se que o homem, assim como tudo que está na Natureza faz parte de um sistema e de sistemas de sistemas. Em níveis orgânicos ou quânticos, estamos em constante relação. Indivíduo, Sociedade e Natureza formam uma imensa rede de conexões (*rizona*) com suas relações retroativas e/ou recursivas.

Concordo com Alves (2009a, 2009b), quando explica que o processo de educativo não pode mais estar desconectado das recentes cobranças determinadas pela complexidade social, econômica, política, cultural e espiritual. Pois, nesta conjunção *as subjetividades* se constituem mutuamente na *intersubjetividade* de relações dialógicas.

Contudo, para percebermos o homem como um sujeito integrado, devemos olhá-lo também a partir de sua relação consigo: sua afetividade, seu egocentrismo, sua subjetividade, de sua intersubjetividade e seu altruísmo. Para tal, também na educação é necessário haver uma mudança de pensamentos e valores para que sejam elaborados novos paradigmas, novas miradas, novos pensamentos. Para isto, a educação deve avançar com urgência além dos paradigmas da “educação bancária”. Prontamente, tornou-se imprescindível, o “aprender, a aprender, a fazer, a ser, a conviver”, como ensina Delors (2000), trazendo-nos os quatro pilares para a Educação.

A busca do *aprender a ser e aprender a conviver* são fundantes para que a educação do presente e do futuro seja alicerçada como um compromisso educacional e social de proteção à vida e ao planeta. Para além de serem pilares da educação para o sec. XXI, estas são aprendizagens fundamentais para a *sociedade*, sendo esta compreendida como *princípio básico de cooperação* (Maturana, 1997). Nesta expressão, este autor nos alerta que a sociedade e humanidade, somente existem dentro de princípios de cooperação e solidariedade, fora destes princípios, deixa de ser humanidade e sociedade. Ou seja, o humano configura-se biológica e ontologicamente como um ser social que necessita conviver em grupo. Caso contrário, sem cooperação, desintegra-se a sociedade e a vida.

Deste modo, pensar a formação do professor é pensar a formação do humano, pensar em valores, visto que, em sua práxis está implícita a atitude política de transformação ou de manutenção da opressão. Para isto, Feldmann (2009, p. 71) nos expõe:

“Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como

bem Universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e exercício da cidadania”.

A Formação de professores na contemporaneidade constitui-se nesta perspectiva como uma ação de continuidade e inconclusa, transversalizada pelas manifestações históricas, políticas, sociais, relacionais e contextuais, uma vez que nos encontramos em momentos das incertezas, em um tempos-que ocorre em espaços-saberes fractais. Ainda, este processo perpassa e remete-nos ao refletir sobre valores, concepções e ideologias. Na complexidade desta textura cabem-nos reflexões a respeito:

- Sobre a gravidade da problemática educacional:
- Sobre as questões tecnológicas, ambientais, ecológicas, éticas e sociais:
- Sobre a complexidade de nossa realidade (MORIN, 2000):

Como possibilidade oferecida a estas reflexões, Moraes (2003, 2004, 2008) nos diz que precisamos acreditar na Reforma do pensamento. Numa transformação da educação, numa transformação do Ser e fazer-se Professor-Educador.

Também completa Alves,

“O professor pode ser um funcionário das instituições que gerencia, um especialista em reprodução de conhecimentos e uma peça no aparelho ideológico de estado. Um educador, ao contrário, é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos”. (Alves *apud* Alves, 2009a, p. 140)

A teoria do *Pensamento Complexo* de Edgar Morin (2000b), do *Pensar Transdisciplinar*, de Basarab Nicolescu (1999) e do *Pensamento Eco-sistêmico* de Maria Cândida Moraes (2004) assinalam algumas novas possibilidades para esta trajetória de transformação do pensamento e da práxis educacional. Em suas obras, esses autores dizem-nos que precisamos ter consciência e abertura para a multidimensionalidade, para a complexidade (a consciência de que tudo é tecido em conjunto), para a incompletude do saber e do *ser* para a consciência do para além de fronteiras e disciplinas, para os muitos níveis de realidade.

Destarte, o Educador deve ter consciência que prioritariamente a educação deve ser um processo de humanização. Este se situa no muito além de somente formar indivíduos tecnicamente capazes de atuar na sociedade. Seu papel constitui-se também em um ato de amor, no desejo de despertar os valores universais que nos conduzem à autoria Vida e de pensamento, fazendo-nos renascer como flores que somos no imenso e fraterno jardim da Humanidade Ecológica... (Alves, *id*).

“Uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos. A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade a ternura sejam necessidades vivenciadas em elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social”. (Assmann, 1998, p. 29)

Para ensinar conteúdos o professor não precisa necessariamente estar presente na sala de aula, pode até mesmo ensinar à distância. No entanto, para se despertar artistas da vida, parteiros de sonhos e do amor, isto sim, cabe ao Educador (Alves, 2009a). Logo, para se ensinar a conviver, e a ser é necessário que Educadores estejam presentes para que, com o

abraço e o olhar, possam ao coração aquecer e, ao humano acolher... Porque o humano somente se faz humano pelo olhar amoroso e acolhedor de outro humano.

Para que o aprender a *ser* e a *conviver* se realizem é necessário que no fazer do professor contemple-se *estratégias didáticas* a co-responsabilidade e cooperação como atitudes básicas que necessitam ser cultivadas nos ambientes educacionais, em todos os níveis e etapas processuais. É necessário que contemplem espaços de cruzamento de diversos saberes, linguagens, culturas, metodologias e representações voltadas para expressão do conhecimento humano, da criatividade e da sustentabilidade constitutiva do *Triângulo da Vida* (D'Ambrósio, 1997).

Uma vez que, o trabalho docente acontece no contexto das interações humanas, por conseguinte, faz-se na relação com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos. Isto implica dizer que nenhuma experiência se construirá no vazio, ou seja, a qualidade das relações irá interferir de modo ímpar na aprendizagem (Tardif; Lessard, 2005).

Aprendemos valores e ensinamos valores em todos os momentos, em todas as situações. Consciente ou inconscientemente, os partilhamos. Entretanto, cabe-nos perguntar: o que são valores e qual sua importância na ação do Professor?

Para Alves:

“Valores como aquelas qualidades características dos objetos, das ações e das instituições atribuídas e preferidas, selecionadas ou elogiadas de maneira livre, consciente, que servem para o indivíduo orientar seus comportamentos e ações. (2009a, p. 24)”

Os valores, no sentido qualitativo e humanista, fazem com que o homem seja como tal, sem o qual se perderia a humanidade ou parte dela. O *valor* se refere a uma excelência ou uma perfeição. Falar de valores humanos significa conceber o homem como o supremo valor entre todas as coisas e que não supera a nenhum outro valor terreno, dinheiro, estado ou ideologia. Valores, no sentido humanista, colocam o homem em conexão com a natureza, não acima dela. Portanto, falamos do homem enquanto um ser ecossistêmico.

Cabe deixar claro que, abordamos aqui os valores enquanto referenciais de construção de uma Ética da Vida (Boff, 1999). E, como defende este autor e filósofo, hoje não é mais possível falar em ética da vida, sem fazer referência aos nossos valores, sem falar de amor e cuidado, de acolhimento, de compreensão e cooperação.

Os valores significam e significam o nosso caminhar, o nosso mirar adiante e seguir. Estão intrínsecos em nossa subjetividade e perpassam a intersubjetividade de nossa práxis educacional e de vida, influenciando aqueles que conosco, de algum modo interagem. Portanto, falar sobre valores em um sentido humanista significa ter o máximo de respeito-reverência à interdependência humana e entre todas as espécies (ALVES, 2009b). Deste modo, enquanto Educadores, devemos conhecer nossos valores, pois são eles que guiam nossa intencionalidade educativa.

Como diz Maturana e Rezepka (2000, p. 16):

“Não se deve ensinar valores, é preciso vivê-los a partir do viver na biologia do amor. Não se deve ensinar a cooperação, é preciso vivê-la desde o respeito por si mesmo que surge no conviver, no respeito mútuo”.

Igualmente acrescenta-nos o Educador sueco Rudolf Steiner:

“O conhecimento do homem sob o ponto e vista espiritual e sua conexão com o cosmos: a educação dá-se mais pelo que o educador é, do que pelo que ele diz, ou técnica que usa. A criança imita, absorve corporalmente o que vê e sente ao redor, e assim estrutura suas experiências por meio do brincar livre, criativo, que parte da imaginação”. (Steiner, 1998)

Ainda, complementa Maturana (1997) falando em seus muitos escritos sobre a biologia do amor e do conhecer, bem como, enfatizando o que dissemos acima: a sociedade somente funda-se como sociedade a partir dos enlaces de cooperação e co-construção. Esta é constituída por humanos que através do conviver e do comunicar, (seja esta comunicação oralizada, escrita, corporal ou em nível energético) constroem a sociedade que os constrói.

Somente como seres antropobiopsicossociais, na cooperação e amorosidade é que exerceremos nosso papel na e da tessitura social. Seres conscientes de sua história de cooperação enquanto sujeitos e espécie, de socialidade, biológicos, que podem praticar a ação política com autonomia, com plenitude de direitos e deveres. Do mesmo modo, reconhecer que a coparticipação e interação de sujeitos diversos, com suas potencialidades de superação e resiliência, possibilita a Educação, ao educador, ao educando e a sociedade, mútuo enriquecimento.

Sabemos que os processos de cooperação, de coconstrução, de coevolução também são constituídos por ações ecológicas que ocorrem a partir de interações mútuas entre diferentes sujeitos, entre sujeitos e objetos, sujeitos e meio. Para Moraes (2004), o conhecimento não é produto de um sujeito que está absolutamente disjuncto da natureza ou desligado do contexto, e sim resulta de interações com o mundo e com a realidade a qual os sujeitos pertencem. É resultado de interações com o que acontece no local, a partir de suas conexões com o global.

Tanto no contexto biológico quanto ontológico, os seres humanos insurgiram centrados na conservação de um modo de “conviver amoroso”, num contexto de prazer e bem estar, que trazem consigo a sensualidade, a cooperação, a ternura, a sexualidade e o companheirismo (Maturana; Verden-Zoller, 2004). Completando este pensamento, Maturana e Varela (1995), afirmam que educar é um fenômeno com implicações biológicas e ambientais que reverberam em todas as dimensões do humano (mente, corpo, espírito). Ou seja, todas as representações interiores guardadas na memória se explicitam através de conversações, negociações e diálogos que estabelecemos uns com os outros, com a natureza e com o Sagrado (Moraes e Torre, 2004). Igualmente, percebemos que a nossa maneira de ser, de sentir, pensar e agir, nossos valores, hábitos, atitudes e demais representações internas que permeiam as nossas relações com a realidade, refletem a visão que temos do mundo.

Isso nos sugere que, construímos o mundo, influenciados pelas ações, ideias, emoções e pelos pensamentos, sentimentos, valores e sonhos nossos e dos outros. Indica também que o conhecimento não é parte do sujeito e nem do objeto, senão da interação sujeito/sujeito/objeto, (educador-educando), em que o sujeito que pratica a ação, sofre, simultaneamente, a ação do outro sujeito e/ou objeto. É a partir de ações ecológicas, das interações ocorridas, que emergem novas estruturas e que possibilitam outras emergências e novas transcendências (Moraes e Torre, 2004). Deste modo, a educação e a sociedade se estabelecem e se enriquecem a partir das trocas entre sujeitos diversos. Portanto, a consciência dos valores se faz determinante para o *ser* e o *fazer* do professor.

O ser e o fazer do educador: novas miradas, novos caminhos, novos significados...

Intuição, afetos, sonhos pensamos voam para além das disciplinas engaioladas, para além do pensar fragmentado. São saberes e sabores que trazem sentido à vida a partir de diferentes olhares... Destarte, ao professor-Educador cabe um olhar mais sensível, amoroso, compreensivo, mas não sem rigor e prudência...

“Se estamos preocupados em formar indivíduos autônomos, criativos, críticos, cooperativos, solidários e fraterno, mais integrados e harmoniosas, capazes de explorar o universo de suas construções intelectuais, teremos que optar por um novo tipo de paradigma educacional diferente dos modelos convencionais atuais e que, por sua vez, foram influenciados por determinadas correntes psicológicas e filosóficas ancoradas num determinado paradigma adotado pela ciência. [...] para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, além de uma série de outros valores que necessitam ser resgatados nos novos ambientes de aprendizagem”. (Moraes, 2005, p.20).

Talvez possamos ver o anúncio de uma ciência com consciência (Morin, 2000a). Mas é preciso coerência, é preciso humildade, é preciso escolher com premência... Deste modo, discorramos sobre novos olhares que permeiam a práxis do Professor-Educador:

Interdisciplinaridade: dando as mãos para refazer a tessitura da educação

Muito mais que a comunicação, que a troca entre disciplinas é necessária a comunicação a troca entre saberes, caminhos, carinhos e sensibilização de pessoas. É necessária a espera do germinar da semente, é necessária a humildade diante do saber e do outro, é necessária a coerência do que sinto, penso e faço. É necessário o respeito por si mesmo e pelo outro e, é necessário o desapego aos nossos valores e pensamentos cristalizadores para que as portas de nossas gaiolas mentais se abram. Portanto, nos encontros *partilhamentos* e *compartilhamentos*, seguimos unindo-nos na e pela compreensão dos diferentes modos de ensinar e aprender, vinculando-os aos princípios interdisciplinares da espera, da humildade, da coerência, do respeito e do desapego (Fazenda, 2003).

É necessário desapego de nossos velhos pensamentos para nos libertarmos de nossas cegueiras, é necessária a espera e a humildade diante do tempo do outro; da novidade e assombro do diferente do que pensamos e do que pensa diferente de nós. É necessário coerência para que não percamos nosso caminho, ou senos perdermos, possamos colher saberes-flores e frutos daquilo que parecem espinhos. Porque o novo é estranho e diferente, assusta e assombra a gente, mas basta a amorosidade, o respeito, o dialogo e a abertura para se perceba um novo pensamento semente.

Complexidade: a tessitura comum

Complexo é aquilo que é tecido em conjunto, mas para melhor compreendermos a complexidade devemos entender melhor alguns princípios fundamentais implícitos nela. Estes princípios também nos servem como operadores dinâmicos no processo de construção do conhecimento, ou seja, operadores cognitivos. Para conhecermos estes princípios e operadores buscaremos os principais fundamentados no pensamento de Edgar Morin (2000b):

- No *princípio dialógico* da complexidade percebemos que existem situações que não precisam se excluir ou deixar de existir. Elas existem e são necessárias. O preto não precisa deixar de ser preto para o branco existir. Preto e branco coexistem. Aquilo que parece antagônico é complementar.
É na busca do entrelaçar das relações e emoções que podemos vislumbrar o encontro de nossos valores essenciais, do nosso linguagear, do nosso emocionar para refazer a tessitura comum que nos liga a natureza, a sociedade e ao todo.
- *Recursivamente*, tudo que fazemos e pensamos, a nós retorna, mesmo que seja de uma maneira transformada. Os sujeitos fazem a cultura que novamente faz os sujeitos. Tudo que forma, transforma, este é um exemplo do *princípio recursivo*.
- todo é maior e menor que a soma das partes. O todo está nas partes e as partes estão no todo. Se apenas juntarmos as partes o todo se faz menor que a soma das partes. Se pensarmos no Todo como uma *relação* entre as partes (todos os aprendentes e ensinantes em relação) então podemos dizer que o todo é maior que as partes. Assim retomamos o sentido do sistêmico, da relação todo-parte. Poeticamente representando o pensar complexo: “vejo em ti o máximo do amor que há em mim e é através de ti que crio e recrio a mim mesma. Tu és meu espelho. O mundo é meu espelho e sou espelho do mundo”. Este é o *princípio hologramático* da complexidade.

O pensamento transdisciplinar: voando para além das gaiolas epistemológicas

“Perceber a totalidade presente em cada momento da vida e os eixos por onde gravitam as tradições espirituais, a nova ciência, a arte e o saber do senso comum através de um olhar amoroso e criativo que busca re-significar a fala, a escuta, a relação do humano consigo mesmo, com o outro e com o ambiente que o cerca”. (Walmir Cedotti, s/d)

Entre, através e além, é assim que se descreve a Transdisciplinaridade. Para além das disciplinas. É aqui que novamente se busca o sentido do *saber* e do *ser*. A Transdisciplinaridade também traz três princípios fundadores e fundamentais. São eles:

- Complexidade- a tessitura comum. Comungamos o mesmo universo e um mesmo planeta, o mesmo ar e a mesmas águas. Das relações cosmológicas as sinapses cerebrais *tudo acontece em tessitura*. Tudo esta ligado a tudo em algum nível e de alguma maneira.
- Existimos no nível de realidade macro físico (aquele que podemos ver); no nível micro-físico, dos elétrons, prótons, bactérias etc. (aquele que não podemos ver) e ainda o nível virtual que nos cerca (o mundo onírico, o espaço do sagrado e a virtualidade do ciber-espaço). Portanto, existimos em *diferentes níveis de realidade*.
- A *lógica do terceiro incluído* mostra que a tensão entre os contraditórios promove-se uma unidade que os inclui e vai além da soma dos dois termos. Esta lógica diz-nos que entre as extremidades de um bastão existe algo que os liga. Entre o erro e o acerto, em toda diversidade, existe um processo de aprendizagem. Aquilo que *parece* errado e estranho, é um espaço, um caminho de criação, muitas vezes de descoberta de novos saberes-fazer. *Erros* e *acertos* coexistem. Entre o preto e o branco está algo invisível que os liga e dá sentido de serem preto e branco, ying e yang,

É preciso chuva para florir, é preciso amor para abraçar, é preciso o abraço para o amor concretizar. A *poésis*, a intuição, a sensibilidade, a afetividade, o sagrado não tem fronteiras. São para além de gaiolas, são para além de disciplinas. Na Transdisciplinaridade *poésis* e ciência se abraçam e comungam a unidade na diversidade.

Pensamento ecossistêmico: eu abraçado ao outro e ao Todo

Escrevemos numa folha de papel e a folha de papel inscreve-se em nós. Porque, a árvore que é a folha que escrevemos, buscou no solo a seiva que também compõe a nós mesmos. Somos a folha de papel que escrevemos e nela está tudo de nós. Ao todo estamos ligados num imenso círculo ecossistêmico. Nutrimos o solo e pelo solo somos nutridos. Recursivamente construímos e reconstruímo-nos a cada palavra, gesto, símbolo.

Neste pensamento poético percebemos que transformamos a nós mesmos, ao outro e a natureza. Eu, o outro e a natureza nos transformamos sistemicamente. Assim, num imenso círculo recursivo e/ou retroativo, tudo que altera se altera. Quando tecemos a teia nos tecemos na Teia e a Teia da Vida (Capra, 1999) tece-se em nós e conosco.

Deste modo, é a partir das dificuldades, da desordem, do desequilíbrio, das dificuldades, da diversidade e das diferenças, aparentemente contraditórias, podem brotar conjunturas que instigam de maneira positiva a concepção e a renovação da prática educativa, do ser e fazer-se Professor-Educador.

Conclusões reflexivas

Pensamos que, o Professor-Educador é aquele que acredita no que faz e o faz com amor, fundamento biológico da vida. Porque, por toda parte, no todo e na parte, abraçados -todo e parte-, o verbo se faz carne, a práxis se faz vida, o *ser* e o *fazer* tornam-se unos na tessitura da lida e da vida.

Deste modo, chamamos os educadores à reflexão, para que a educação sirva-nos não somente para ampliar nosso potencial de aprendizagens sobre coisas do mundo, mas de perceber os valores aos quais essas coisas estão ligadas, para que não percamos o desejo de ampliar o que aprendemos. E, sobretudo, que nos possibilite o ampliar da capacidade de extrair o significado das experiências e seguirmos no tear de um trabalho de criação partilhada e amorosamente plena de saberes, no qual os *diferentes* aprendentes se sintam motivados a *sentipensar*, amar, a *conviver-e-saber*.

Refletir para que a educação seja a arte de formar, ou melhor, de transformar, de acordar para o seu mundo vida para que tragam vida para o mundo. Que o “fazer” não tenha mais valor que o “Ser”, mas que juntos sejam coadjuvantes no semear de sonhos e o desabrochar de autorias.

Para que a educação democrática se concretize, é necessário que saibamos quais sujeitos queremos formar, conscientes da coerência do “porque formar” e “para que formar”. Porquanto, é neste “para quê formar” que está nossa ação valorativa, libertadora, da ação amorosa e acolhedora para conosco, com os educandos e para o mundo. Assim, a educação seguirá a incansável busca pela da liberdade, democracia, igualdade social, fraternidade. Esta luta da construção do *humano* do *humano*, da coragem serena, de sabedoria e humilde do voar com o outro, do religar a Teia da Vida.

Assim, devemos seguir buscando:

“[...] um mundo menos terrível, menos cruel, podemos esperar uma humanização, podemos humanizar e civilizar nossa Terra. Tudo isso pressupõe, ainda, a religação. Ela é uma necessidade vital para o pensamento, para o desabrochar dos seres humanos, que precisam de amizade e de amor e que, sem isso, definham e se amarguram”. (Morin, 2002, p. 53)

Na partitura da vida, a sinfonia não tem início nem partida. Todos somos maestros, tocamos nossos instrumentos e, com nossos sons, em alguns arranjos harmônicos criados por nossas diferenças, tocamos canções novas que dão sentido as nossas existências.

Referencias

- Alves, M. D. F.; (2011). cap. 8. “Bullying- sintoma de uma necrose dos des-envolvimento. Reencantando os valores na rua, na lua, na família e na nação”. In Valle, L. E. L R. e Mattos, M. J. V. M. (orgs.). *Violência e educação. A sociedade criando alternativas*, pp. 166-188. Rio de Janeiro: WAK.
- . (2009a). *De professor a educador: Contribuições da Psicopedagogia: ressignificar os valores e despertar a autoria. 2ª. Ed.* Rio de Janeiro: WAK Editora.
- . (2009b). *Favorecendo a Inclusão pelos caminhos do coração: complexidade, pensamento ecossistêmico e Transdisciplinaridade.* Rio de Janeiro, WAK.
- Assmann, H. (1998.). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.* Petrópolis, R.J.: vozes.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Boff, L. (1999). *Ética da Vida.* Brasília: Letraviva.
- Capra, F. (1999). *A teia da vida: uma compreensão científica dos sistemas vivos.* São Paulo: Primeira edição.
- D’Ambrosio, U. (1997). *A era da consciência.* São Paulo: Peirópolis.
- Delors, J. (2000). *Educação, um tesouro a descobrir .* São Paulo: Cortez.
- FAZENDA, I. C. A. (2003). *Interdisciplinaridade: Qual o sentido?* São Paulo: Paulus.
- Feldmann, M. G. (org.). (2009). *Formação de professores e escola na contemporaneidade.* São Paulo: Editora Senac.
- Freire, P. (2001). *A pedagogia da autonomia. Paz e Terra.*
- . (1985). *A pedagogia do Oprimido.* 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Maturana, H. (1997). *Ontologia da realidade.* Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- ; Verden-Zoller, Gerda. (2004). *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano.* São Paulo: Palas Athena.
- ; Rezepka, S.. N. de. (2000). *Formação humana e capacitação.* Petrópolis: Vozes.
- ; Varela, F. (1995). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano.* São Paulo: Psy.
- Moraes, M. C. (2008). *Ecologia dos saberes: Transdisciplinaridade, complexidade e educação.* São Paulo: ProLibera Editora: Antakarana/WHH -Willis Harman House.
- . (2005). *O paradigma educacional emergente.* Campinas/SP: Papyrus
- . (2004). *Pensamento Eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. 8ª Ed.* São Paulo: Vozes.
- . (2003). *Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade.* São Paulo: Vozes.
- ; Torre, S. de la. (2004). *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a Educação.* Vozes.
- Morin, E. (2000a). *Ciência com consciência . 4. ed.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- . (2000b). *A inteligência da complexidade.* 3. ed. São Paulo: Peirópolis.
- . (2002). *O método V. A humanidade da humanidade: a identidade e humanas.* Porto Alegre: Sulina.
- . (1996.). *Os sete saberes necessários para a educação do futuro.* São Paulo: Cortez
- Nicolescu, B. (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade.* São Paulo: Triom.
- Santos, B. de S. (1996). *Um discurso sobre as ciências.* 8 ed., Porto: Afrontamento.
- Steiner, R.. L. (1998). *A Pedagogia Waldorf - Caminho para um Ensino mais Humano.* 6 ed. São Paulo: Ed. Antroposófica.
- Tardif, M.; Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.* 2.ed. Petrópolis: Vozes.

Sobre la Autora

Dra. Maria Dolores Fortes Alves: Doutoranda (CNPq) e Mestre em Educação pela PUC/SP; Mestre em Psicopedagogia-UNISA; Pós-Graduada em Distúrbios da Aprendizagem - UBA (Universidade de Buenos Aires); Especialista em Educação em Valores Humanos; Pedagoga-UNISA; Pesquisadora do GEPI (Grupo de Estudos Pesquisas Interdisciplinares) RIES (Rede Internacional Ecologia dos Saberes) e, ECOTRANS (Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade); Docente de Pós-Graduação. Assessora Educacional; Palestrante, Conferencista. Autora de diversos artigos e livros.

Orientación vocacional a distancia: perspectivas de los estudiantes de educación superior

Juan Manuel Álvarez, Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México

Resumen: Existen diferentes tipos de orientación; este proyecto se dirige a la argumentación de la creación de una página web de orientación vocacional, que tratará de apoyar a los alumnos que quieren ingresar a una formación superior. Se les guiará con base en sus intereses, habilidades, conocimientos, y tomando en cuenta las posibilidades que el entorno les ofrece. Todo esto será un servicio creado en uso de las nuevas tecnologías a través de los medios de comunicación vía internet, enriquecida con especialistas en orientación, investigadores en educación, licenciados en diseño gráfico, ingeniero en sistemas computacionales y uno o más especialistas por cada una de las carreras que ofrece la Universidad de Guanajuato, esta unión será de gran ayuda para todas aquellas personas que requieran de un guía para la toma de decisión en una carrera o profesión. La finalidad de la orientación vocacional es asistir a las personas de cualquier edad y en cualquier momento de su vida académica, e integrar opiniones educativas de formación y ejercer sus preferencias; es necesaria una ayuda para despejar las dudas de su formación profesional y posteriormente dirigirse al ámbito laboral, brindando herramientas de orientación vocacional como también profesional. Esta es una decisión muy complicada para los estudiantes, y en ella se verá reflejado gran parte de su futuro individual y colectivo. Esta plataforma pretende ser de gran utilidad en México y en otros países de habla hispana, que confrontan un cambio en la formación educativa básica y superior de su población, mismo que es producto de la acelerada transformación tecnológica.

Palabras Clave: Orientación Vocacional, Página Web, Carreras Profesionales, Guía, Habilidades, Gustos, Intereses y Tecnologías Incorporadas a la Comunicación (TIC's)

Abstract: There are different types of guidance; this project aims to vocational guidance, which aims to support students who want to enter a higher education. It will guide them based on their interests, skills, knowledge, and taking into account the possibilities that the environment offers. This is a service created in use of new technologies through the media via the Internet. The purpose of vocational guidance is to assist people of any age and at any time during their academic life, and integrate training and educational views to exercise their preferences, help is needed to clarify the doubts of their training and then go to the workplace. This is a very complicated decision for students, and it will be reflected much of their individual and collective future. This platform aims to be of great use in Mexico and other Spanish-speaking countries in developing countries, facing a change in the basic education and higher education of its population, it is the product of the rapid technological transformation.

Keywords: Vocational Guidance, Website, Professional Careers, Guidance, Skills, Preferences, Interests and Technologies in the Communication (ICT)



Introducción

EXISTEN MUCHOS TIPOS de orientación, (educativa, profesional, etc.) el presente proyecto se basa en el estudio de la orientación vocacional; desde una nueva perspectiva, que se relaciona con el uso de las tecnologías y medios de comunicación para innovar con una visión y voz, e intentar disminuir la brecha generacional, por ello, este proyecto plantea dos elementos novedosos en la orientación vocacional: el uso de las nuevas tecnologías y la orientación entre pares, (de joven a joven). Puesto que el ser humano vive en un "...mundo lleno de información, que le distrae pero que poco a poco lo convierte en un hombre superficial indiferente, permisivo, en el que anida un gran vacío moral..." (Enrique Rojas; 1992: 14) que hace más compleja la formación de las personas y principalmente, de los estudiantes.

El proyecto de orientación vocacional será creado en función del uso de las nuevas tecnologías de los medios de comunicación (vía Internet); pretende brindar apoyo a todas aquellas personas que quieran ingresar a una formación superior en la Universidad de Guanajuato. La página web intentará orientar al usuario para la eficaz elección del área profesional a la que pretende unirse, de tal manera que la selección tome en cuenta sus habilidades, intereses, conocimientos y las posibilidades que el entorno le ofrece.

"México y otros países en vías de desarrollo confrontan actualmente un cambio en la forma de proveer educación básica y superior a su población. Cambio que es producto de la acelerada transformación tecnológica..." (Fernando Montero; 1991: 91), por lo cual nuestro país ofrece una educación a distancia desde 1974. Fernando Montero cita a Vanscoit, quién menciona que "...una modalidad extraescolar, que brinda alternativas, a quienes se proponen emprender o continuar su formación, de manera individual y autodidacta, sin la presencia continua de un educador, restricciones de edad, opinión o tiempo..." (Fernando Montero; 1991: 93), se ha convertido en una opción viable para un país cuya mayor población está constituida por jóvenes en proceso de formación, con un gran retraso educativo. En el mundo contemporáneo, el exceso de información se ha convertido en un factor desorientador, además las formas de comunicación se han revolucionado por la intervención de las tecnologías, lo cual ha provocado nuevas problemáticas para los jóvenes y sus procesos formativos.

El objetivo de este proyecto es difundir entre los estudiantes del nivel medio superior, las diferentes carreras que ofrece la Universidad de Guanajuato, considerando las miradas y perspectivas de los propios estudiantes que se forman en dichos programas de estudio, ya que consideramos que la diferencia de edades y la brecha generacional constituyen un obstáculo para la clara y efectiva comunicación.

Se llevará a cabo la creación de una plataforma en internet, con el fin de apoyar a todas aquellas personas que se encuentran con dudas acerca de su formación educativa profesional, creando un proceso como guía de elección de una ocupación para prepararse, ingresar y progresar en ella. La cual se trabajará con la teoría ya existente sobre el tema psicopedagogía y orientación.

Desarrollo

El mundo social y familiar exige a los jóvenes, un mayor y mejor desempeño profesional y la vida de confort les pide una buena remuneración. Sin embargo, no hemos previsto los mecanismos de autoconocimiento y exploración de las necesidades y gustos formativos de nuestros jóvenes. La orientación vocacional generalmente tiene un perfil de la generación

mayor hacia la menor, tratándose de un proceso de generaciones de reemplazo; sin embargo, el cambio de los entornos y contextos sociales plantea nuevos horizontes y técnicas de orientación y formación.

Cada vez con mayor preocupación observamos en nuestro entorno, jóvenes confundidos y desorientados por la gran variedad de carreras que se ofertan, y que provocan un estado permanente de estrés y angustia. Existen alumnos que no logran identificar lo que quieren estudiar después de egresar de una educación media superior, ya que hay una gran diversidad de carreras; por consiguiente no tienen claridad sobre lo que pretenden ejercer en el futuro.

a) Antecedentes

Hablar de orientación es un tema complejo, porque no existe una única variable con la cual se pueda abordar, y hay una lucha constante por delimitar su terminología. En Estados Unidos se comenzó a utilizar el significado de orientación vocacional en su traducción *vocational guidance* y actualmente se le conoce como *career guidance*. Por otra parte, la psicopedagogía se origina a finales del siglo XIX (1882), en los Congresos Higiénico Escolar Pedagógico, y el término orientación vocacional fue utilizado por vez primera en un informe de Frank Pearson en el periodo de 1908. En 1937 National Vocational Guidance Association (NVGA), abordó la definición concreta de la orientación vocacional como "...el proceso por el que se ayuda a alguna persona a elegir una ocupación, a prepararse para ella y progresar en ella..." (Rafael Bisquerra; 1990:1).

En México la orientación vocacional tuvo "...mayor impacto en el primer congreso de los niños que se celebró en 1921" (Barbara Kepowickz; 2004: 224), existió gran evidencia en la falta de un tutor, que orientara a todas aquellas personas que no sabían qué era lo más adecuado para estudiar partir de sus gustos, intereses y habilidades. "La creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en 1938, dio origen a la primera guía de carreras con mayor interés técnico y económico del país" (Bárbara Kepowickz Malinowska; 2004: 227), puesto que esta institución surgió de la necesidad de crear técnicos competentes; aplicó la orientación educativa como una forma de guiar a los jóvenes en su formación profesional y educativa.

"En los años (1940-1970), período en el que se consolida el modo económico de desarrollo estabilizador, se incrementa el interés por la orientación vocacional" (Barbara Kepowickz Malinowska; 2004:227), y a partir de los 50's la Secretaría de Educación Pública (SEP) comienza a ofrecer los servicios de psicopedagogía, para favorecer la formación profesional requeridos por el país. En 1960 la SEP publica el primer escrito (La orientación educativa y vocacional en la segunda enseñanza), en 1981 las instituciones de educación comprenden la importancia del tema; la SEP creó especialidades para cubrir la necesidad de orientar vocacionalmente a los alumnos, e implementó carreras como psicología educativa, orientación vocacional, escuela normal superior y psicología, pero aún así no tuvo los avances esperados, los alumnos no mostraron interés en estas carreras.

b) Propuestas diversas

La variedad de las propuestas de orientación lleva a la modernidad y al cambio, pero éste requiere de muchos elementos y tecnologías nuevas y complejas, que cambian de manera continua, demandando la actualización y ajustes, intentado cubrir las necesidades de las

personas así como su formación. En España se ofrece una orientación por vía internet, creada por Antonio Gutiérrez Gay en 1998.

El enfrentarse a un mundo cambiante complica cada vez más la decisión en la persona al elegir una profesión, con el paso del tiempo se van creando nuevas carreras y como efecto se extiende la variedad, pero al mismo tiempo la complejidad para elegir, por lo cual los sujetos se encuentran en una constante búsqueda para guiarse en su proceso formativo, educativo, psicopedagógico, personal, escolar y otros.

Guadalupe Escamilla Gil (Guadalupe Escamilla Gil; 2004: 21) explica que, el México de nuestros días está enmarcado en un mundo en constante innovación que impacta las formas de vida y las relaciones sociales, todas las maneras en que se intercambia el conocimiento y cómo se resuelve la formación de las nuevas generaciones.

Para Ángel Hernando Gómez (Ángel Hernando Gómez; 2004: 221), la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) y la construcción de herramientas de orientación enriquecidas tecnológicamente pueden optimizar y mejorar los procesos de intervención mediante programas. Estas nuevas tecnologías son, sin duda, un complemento y una nueva forma de hacer, que puede y debe aplicarse a todos los modelos de orientación.

Bárbara Kepowicks Malinowska (Bárbara Kepowicks Malinowska; 2004:232), plantea que la revisión de las tendencias a nivel internacional, indica que la orientación se considera para el sistema educativo como un elemento esencial para favorecer la calidad y mejora de la enseñanza.

El mundo está inmerso en las innovaciones para facilitar la forma de vida y el desenvolvimiento de la misma, con ayuda de la tecnología para abrir la puerta del conocimiento y de la formación personal, por lo cual es necesario implementar el uso de las TIC's. Crear buenas herramientas para el mejoramiento de la educación y establecer una forma de ayuda en la cual se les facilite trabajar a los jóvenes, de una manera dinámica, simple y divertida, apoyando en gran medida el conocimiento para ofrecer orientación vocacional, a todas aquellas personas que requieren de una guía para elegir su carrera. Este implemento es muy necesario, ya que existe un gran número de jóvenes que egresan de la educación media superior y se debaten ante la pregunta: “¿Qué me gustaría estudiar?”.

La orientación vocacional es considerada esencial, para mejorar la enseñanza y el desenvolvimiento de los jóvenes en su profesión, y es necesario tener claro lo que se quiere hacer y qué es mejor hacer. Para guiar la formación de la persona el mejoramiento tanto a nivel personal, como también a nivel social.

Conclusión

La orientación es un implemento necesario para la educación de las personas, pero es muy difícil de abordar, por lo cual se trabajará con especialistas como psicólogos, pedagogos, orientadores vocacionales y licenciados en educación. Este proyecto será trabajado en una plataforma en Internet por lo cual se requiere de ingenieros en sistemas computacionales y licenciados en diseño gráfico esto es de gran utilidad porque en México no existe una herramienta orientativa-educativa-vocacional, en un sistema tecnológico como el espacio web; éste nos permitirá no sólo reflexiona sobre la situación actual que guarda la orientación vocacional, sino también innovar y proponer con base en los especialistas; modificaciones y actualizaciones pertinentes a los instrumentos y procesos clásicos de la orientación vocacional, más acordes con la realidad que vivimos los jóvenes.

Referencias

- Bisquerra, Rafael (1990). Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo. Barcelona, Ed. Boixareu Universitaria.
- Escamilla Gil, Guadalupe (2004). *Las tendencias de la matrícula de educación superior en México*. México, Ed. Revista Mexicana de Orientación Educativa.
- Hernando Gómez, Ángel (2009). *Una WebQuest para la orientación vocacional y profesional en Bachillerato*. Ed. Revista Redalyc.
- Kepowicks, Barbara (2004). Educación, Estado y Sociedad. (IIEDUG), Ed. Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Guanajuato.
- Montera, Fernando (1999). Educación a distancia orden y caos: aspectos de la postmodernidad. México, Ed. Taller abierto.
- Rojas, Enrique (1992). El hombre light. México, Ed. Planeta mexicana.
- Sierra, Francisco (2000). *Introducción a la teoría de la comunicación educativa*. España, Ed. MAD.

Sobre el Autor

Juan Manuel Álvarez: Egresado de un bachillerato técnico con especialidad en informática (sistemas computacionales) con el perfil de físico-matemático. Estudiante de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato en el Departamento de Educación de la División de Ciencias Sociales y humanidades. En un futuro egresando con un perfil en orientación y gestión educativa. Actualmente, apoyo de profesor de orientación en dos cátedras (Proyecto de vida con los estudiantes de 2do. Grado, y Orientación profesional con los de 4to. Semestre), en el bachillerato oficial de la Universidad de Guanajuato, en la ciudad de Guanajuato.

Pasado, presente y futuro de la Mentoría en la EPSEM

Roser Gorchs, Universitat Politècnica de Catalunya, España
Xavier Molinero, Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona,
España
Salvador Garriga, Universitat Politècnica de Catalunya, España

Resumen: Este trabajo analiza la mentoría (coaching) en la Escuela de Ingeniería de Manresa (Escola Politècnica Superior d'Enginyeria de Manresa). Aborda la evolución desde el principio (curso 2009-10) hasta el presente. Cada curso (2009-10, 2010-11 y 2011-12) se analiza con algunas acciones de mejora. Por último, también se hacen propuestas para el futuro.

Palabras Clave: Coaching, Nuevos Estudiantes en la Universidad

Abstract: This work details the coaching (mentoring) at Manresa School of Engineering (Escola Politècnica Superior d'Enginyeria de Manresa). It considers the evolution from the beginning (course 2009-10) to the present. Each course (2009-10, 2010-11 and 2011-12) is analyzed with some improvement actions. Finally, some proposes to the future are also introduced.

Keywords: Coaching, New Students at University

Introducción

UN MENTOR ES un guía, un asesor, un maestro o un preparador experto. El mentor o mentora da respuesta a aquellas cuestiones relacionadas con el día a día de los nuevos estudiantes, el mentor o mentora es alguien que ayuda a otro a aprender algo de mejor forma que, de otra manera, hubiese aprendido más lentamente, peor, o no hubiese aprendido. Los mentores eficientes son como amigos, el objetivo de los cuales es crear un contexto seguro para el crecimiento personal y profesional (Cano, R., 2008).

El mentor debe tener unas competencias básicas de comunicación, interacción social, resolución de problemas, iniciativa, etc. Que le permitan desarrollar correctamente su labor como acompañante experto.

El hecho que el estudiante mentor haya superado con éxito la primera etapa universitaria, su experiencia y un conocimiento más amplio de la vida universitaria, le capacita para orientar nuevos estudiantes tanto en el campo académico (realizando actividades propias de la titulación) como en el campo extra-académico (adaptación a la vida universitaria, participación en actividades de ocio, culturales, deportivas, asociaciones, etc.) (Enginyat 2010-11).

Con el objetivo final de desarrollar las competencias y capacidades de afrontamiento que el recién llegado adquiriría con más dificultad, o más lentamente sin ayuda, la mentoría se viene utilizando desde los años 70 en países anglosajones como una herramienta para faci-



litar los procesos de ajuste y transición o desarrollo personal y profesional (Ríquez, A. 2008).

Single y Muller (1999) definen la mentoría como una relación semiformal entre un sénior o “mentor”, y otro individuo con menos experiencia o “mentorizado”, con el objetivo final de desarrollar las competencias y capacidades de afrontamiento que el recién llegado adquiriría con más dificultad o más lentamente sin ayuda. La mentoría se ha aplicado tradicionalmente en diversos contextos, como el ajuste de expatriados, desarrollo de carrera, apoyo a emprendedores y PYMES, aprendizaje asociado al currículum o participación en educación de grupos desfavorecidos.

En el contexto de la universidad la mentoría, que guarda muchas similitudes con el concepto de tutoría, constituye una estrategia de ayuda y orientación que facilita al estudiante su incorporación a la universidad y le proporciona el apoyo en su superación de exigencias y dificultades en sus estudios (desarrollo de habilidades básicas para el progreso dentro de sus estudios: planificación académica, estrategias ante los exámenes, desarrollo de estilos de aprendizaje, desarrollo socio-profesional; mejora de su autoestima, desarrollo de competencias sociales, participativas...”).

Muy a menudo se hace referencia a la mentoría como la “tutoría entre iguales” (Durán & Vidal (2004); Boronat, Castaño & Ruiz (2005); Del Rincón (2000) y muchos otros). Otros autores, como es el caso de García *et. al.* (2005) tratan éste tipo de actividad con la terminología “mentoría” tal y como lo hacemos nosotros.

Existen distintas formas de desarrollar la mentoría (Sanz Oro, R.; 1999). A continuación se describen las más relevantes para el objeto de éste artículo:

Mentoría entre iguales

“Tiene lugar cuando entre mentor y estudiante se han reducido considerablemente las diferencia de estatus y de edad, de modo que el mentor puede ser otro estudiante o, como se verá en el caso de la mentoría entre profesores, otro profesor. Esta cercanía entre mentor y estudiante reduce la autoridad del mentor asociada a su estatus favoreciendo así la aparición de formas de aprendizaje por partes o de aprendizaje cooperativo. Un programa de este tipo es el *Mentor Programme de la Universidad de Copenhagen* para estudiantes internacionales.”

Mentoría académica

“Se caracteriza por su vinculación a un plan de estudios o a una materia cursada por el estudiante. En este contexto, el estudiante tiene a un mentor (un profesor, un profesional o a un compañero) que le proporciona el apoyo y la orientación necesarios para que desarrolle, además de otras competencias, los requerimientos académicos. El *Programa SIMUS* desarrollado en la Universidad de Sevilla es un ejemplo de este tipo de programas.”

Cabe mencionar que éste método de mentoría es el que ha estado llevando a cabo la Universitat Rovira i Virgili (URV).

Mentoría de transición

“Es un tipo de programa de mentoría que se desarrolla ligada a necesidades puntuales o a períodos de transición por los que pasa el estudiante durante su estancia en una universidad. La mentoría dirigida a estudiantes que acceden a la universidad es probablemente la más

representativa de ellas. Un ejemplo es *The Macquarie Transition Program de la Macquarie University (Sydney)*".

Tal y como veremos más adelante, la mentoría que aplicamos en la EPSEM es una combinación de la mentoría "*entre iguales*" y la mentoría "*de transición*" dirigida al alumnado de primer curso con el objetivo de ofrecerle apoyo durante la etapa de adaptación a la universidad.

Por nuestra parte, en este artículo vamos a estudiar las diferentes formas de implantación de la mentoría en el entorno de la Escuela Politécnica Superior de Ingeniería de Manresa (EPSEM), des del inicio de esta actividad en el curso 2009-10.

Estos enfoques distintos de una misma actividad han permitido una evolución en función de las necesidades de los estudios y el ámbito, así como el entorno universitario y del centro.

Materiales y métodos utilizados

En la EPSEM se está llevando a cabo el *Proyecto Mentoría* des del curso 2009-2010. Este proyecto ha ido creciendo y enriqueciéndose gracias a la experiencia adquirida en cada curso de actividad. La actividad se ha sucedido de forma continuada cuatrimestre tras cuatrimestre, y se han llevado a cabo análisis sobre el desarrollo tanto de la actividad como de la satisfacción por parte de alumnos y mentores. Gracias a esto la actividad se ha ido mejorando, con el soporte de todos los miembros del proyecto, para poder ofrecer una mentoría mejor gracias a la aplicación continuada de acciones de mejora.

Cabe mencionar que para hacer posible una mejora efectiva de la actividad docente de los mentores, que forman parte del proyecto, se les facilita una guía, material apropiado e información de soporte. Este trabajo compromete al subdirector de política académica, al subdirector de calidad y al subdirector jefe de estudios del centro, además de a la coordinadora del proyecto mentoría y al director del centro.

A lo largo de toda la actividad se han llevado a cabo distintas acciones de seguimiento, así como también un proceso de búsqueda de información y documentos para poder apoyar la actividad con un uso inteligente y apropiado de las referencias que hay en el pasado de otras actividades de la mentoría. Para la realización de estas tareas se ha dispuesto de la ayuda de estudiantes becarios que han trabajado conjuntamente con los miembros principales del proyecto, introduciendo de este modo la opinión de los estudiantes a las reuniones.

Materiales y métodos utilizados durante el curso 2009-2010

En el curso 2009-2010 en la Escuela Politécnica Superior de Ingeniería de Manresa (EPSEM) se inicia la implantación de los Planes de Estudio de Grado de Ingeniería, entrando también en funcionamiento el mencionado plan de Mentoría, basado en la propuesta presentada por el EnginyCAT 2009. Esto significa que, por primera vez, la mentoría empieza a ejercerse en éste centro.

Como punto de partida de la propuesta se ha organizado la actividad de los mentores para funcionar a modo de *mentoría entre iguales*. De éste modo, un alumno sénior trabaja conjuntamente con un alumno novel para guiarlo a través de su primer año en la EPSEM. Los objetivos de éste tipo de mentoría han sido mejorar la satisfacción y el rendimiento académico de la primera promoción de Grado en Ingeniería para las modalidades industriales.

En este primer año de aplicación de la mentoría el alumnado debía pedir la inclusión en el programa. De éste modo se pretendió hacer una mejor repartición de los esfuerzos de los mentores, evitando de este modo que hubiese una asistencia demasiado grande, y que esto perjudicase el correcto ejercicio de la mentoría.

Para poder llevar a cabo una correcta orientación al alumnado que ha participado de este proyecto, *se han usado indicadores de cualidad y cantidad*, a modo de poder estudiar tanto el impacto de éste proyecto sobre los estudiantes, como el modo en que se ha desarrollado el mismo.

Con la ayuda de los datos recopilados a lo largo de la actividad, el grupo se ha reunido para poder realizar una *valoración de las fortalezas y las debilidades del plan*. De este modo se han podido potenciar los aspectos más positivos y discriminar o reducir los más negativos con el objetivo de potenciar la mejora del ejercicio.

Materiales y métodos utilizados durante el curso 2010-2011

En el curso 2010-2011 en la Escuela Politécnica Superior de Ingeniería de Manresa (EPSEM) se aplica, por segundo año consecutivo, el plan de Mentoría, proyecto implantado durante el curso anterior, que se beneficia del programa de becas EnginyCAT 2010/2011 gracias a los resultados del ejercicio del curso anterior.

Como fruto de la experiencia del trabajo realizado con los primeros mentores, y como consecuencia de la percepción del alumnado del concepto de mentor, este año se inicia el proyecto teniendo como referencia *una combinación entre la mentoría entre iguales, y la mentoría de transición*. Aun así, se da un especial interés a fortalecer la buena adaptación a la universidad. En el nuevo curso los cambios organizativos más destacados que se hicieron fueron tres. Por un lado se fortaleció la mentoría en el aula de trabajo en equipo, por otro lado se rediseñaron los horarios de los mentores para adecuarlos más a las peticiones solicitadas, y finalmente se llevó a cabo una selección de los mentores según los varemos requeridos por los alumnos.

La combinación de dos estilos distintos de mentoría surge de la necesidad de satisfacer aspectos relacionados puramente con la inserción de los estudiantes de nuevo ingreso en el centro, así como en el Campus Manresa. Con esta inserción se pretendió acercar el estudiante a la Universidad no solo como edificio, sino como asociación o conjunto para motivar así que el estudiante dedicase más tiempo en ese espacio y se sintiese más próximo a los objetivos de su nueva empresa como estudiante de una titulación que consiste, al fin i al cabo, en la formación de un individuo competente encarado a una profesión técnica.

Cabe resaltar que durante este curso se inicia una nueva carrera; la Ingeniería en Sistemas TIC, con lo cual se incluyen estos estudiantes al proyecto.

Además de reconducir la mentoría para hacerla más próxima al alumnado y a su inserción en la EPSEM tanto para los estudiantes de un Grado de modalidad industrial, como los estudiantes de Grado en Minas o del nuevo Grado en Sistemas TIC, se han llevado a cabo distintas medidas de mejora, resultado del análisis del desarrollo de las sesiones de mentoría del año anterior.

Se ha potenciado el entorno del Campus, mostrando las ventajas que éste ofrece a los estudiantes, así como todos los servicios que están disponibles en toda la EPSEM i la BCUM (Biblioteca del Campus Universitario de Manresa). Se ha aprovechado, además, el reducido tamaño del centro para promover una mentoría más cercana.

Se han seguido manteniendo las medidas de valoración de la satisfacción y funcionamiento del ejercicio del proyecto, para lo cual se ha empleado un modelo nuevo de encuestas para satisfacer mejor los puntos clave a estudiar.

Finalmente se han definido con claridad las funciones tanto de los mentores, de los tutores, de los coordinadores de las asignaturas, como de los profesores en relación con el proyecto. De este modo se ha conseguido ofrecer una mejor coordinación entre estos entes y los mentores, sin que uno interfiriese en las dependencias de otro, pero sí lo complementase. Además, esto ha reducido las posibles fugas de obligaciones por parte de cada uno de estos entes del centro.

Materiales y métodos utilizados durante el curso 2011-2012

En este curso empieza la tercera etapa del *Proyecto Mentoría* en la Escuela Politécnica Superior de Ingeniería de Manresa (EPSEM). Debido a una excepcionalidad externa a la organización del proyecto, relacionada con asuntos de gestión económica, el ejercicio de éste se ha iniciado con retraso.

Sin que esto se convirtiese en un obstáculo, se ha aprovechado la experiencia que los miembros del proyecto han recogido a lo largo del ejercicio de los dos años anteriores para poder aplicar un seguido de acciones de mejora nuevas.

Con la finalidad de acercar la mentoría a los hábitos de los estudiantes de primer año, se ha adecuado un espacio mejorado en el campus virtual de la EPSEM al cual tienen acceso todos los estudiantes. Además de la información necesaria que puedan necesitar, también se ha abierto un foro abierto a todos los estudiantes que estén cursando alguna asignatura de primer año, mediante el cual pueden ponerse en contacto con un alumno encargado de guiarlos en todas sus preguntas, y resolver sus dudas acerca de la mentoría.

La Delegación de Alumnos de Manresa (DAM) se ha involucrado con la actividad del proyecto para ayudar a los propios miembros del proyecto a difundir toda la información a los estudiantes. De éste modo, la información proviene de un organismo totalmente formado por estudiantes y se elimina la frontera entre el docente o trabajador y el estudiante.

Cabe mencionar que el grupo organizador de actividades sociales y culturales UNIVERS también ha ofrecido todo su apoyo al proyecto y ha ayudado a difundir toda la información, así como ayudando a resolver dudas relacionadas con la mentoría.

La mentoría que se ha iniciado en este año académico ha evolucionado gracias a la vital participación de todos los miembros y entes relacionados con ella. En este nuevo curso la mentoría que se ha ofrecido al alumnado consiste en un modelo de *mentoría de transición*; de modo que no solo se limita a ofrecer ayuda en los aspectos académicos, sino que cumple también la función de ser un apoyo para el estudiante durante su primer año en el Campus Manresa. Esto ha ayudado a los estudiantes de primer año a sentirse más identificados con el centro, sus actividades académicas, divulgativas, culturales, deportivas, promocionales, etc.

Las acciones más notables que se han realizado durante el ejercicio de la mentoría de éste curso han sido la formación de los mentores y de los estudiantes para la mentoría en el “*Taller de Mentoring*”. Este curso preliminar fue impartido por la escuela *Escuela Europea de Coaching* (EEC, <http://www.escuelacoaching.com/>) y consistió en una sesión formativa de 4 horas y en el soporte de la ECC durante el primer cuatrimestre para resolver las dudas o problemas que el mentor y el mentorizado pudiese tener durante su ejercicio. Esta práctica

se desarrolló en el marco de la *formación y acción*, y ha dado buenos resultados de satisfacción por parte de algunos mentores y mentorizados.

Con el objetivo de satisfacer las necesidades del estudiante, así como potenciar su mejor desarrollo, paralelamente se han ofrecido cursos específicos y destinados al estudiantado, también impartidos por la ECC. Los cursos “*COACHING para estudiantes*” consistieron en una sesión de presentación (1 hora y media) y en varias sesiones de contacto entre estudiante y “coach” (entrenador) que tuvieron lugar mediante una plataforma de comunicación virtual (“Skype”).

A través del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Cataluña (ICE-UPC) los profesores coordinadores de las asignaturas de primer curso, así como los tutores de los alumnos de primer año, han realizado un taller de formación para profesorado de 4 horas. Al ser éstos los profesores que forman parte activa del proyecto mentoría, se les ha ofrecido, en el desarrollo del taller, un conjunto de herramientas y habilidades para facilitar el acompañamiento y apoyo de los alumnos de ingeniería en su relación con la mentoría.

Resultados

Los resultados obtenidos tras la ejecución del Proyecto mentoría en la EPSEM, se presentan a continuación desglosados por cursos, pues existen notables diferencias entre cada período de aplicación, condicionados por las acciones de mejora o acciones correctoras aplicadas.

Resultados obtenidos en el curso 2009-2010

A continuación se presentan los resultados que se han obtenido en el ejercicio de este primer período. Como se puede apreciar al gráfico de asistencia (Figura 1), la participación por parte del alumnado ha sido considerable: un 57%. No obstante, la asistencia por parte de los mentorizados a las sesiones de mentoría no era muy asidua (más bien quincenal o mensual que no semanal).

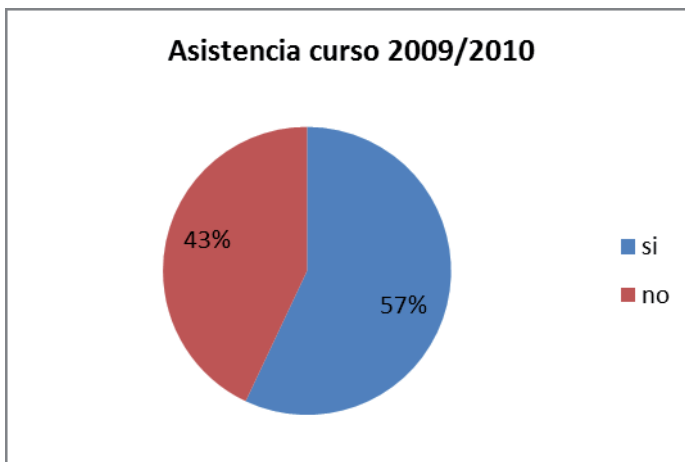


Figura 1: Porcentaje de asistencia del alumnado de Q1 i Q2 a la mentoría. Curso 2009/2010 EPSEM.

La satisfacción del alumnado del primer curso de Grado en Ingeniería valora muy positivamente el proyecto tal y como se puede observar en el diagrama de satisfacción (Figura 2). De modo cualitativo apreciamos que una mayoría (63%) puntúa el proyecto con una nota que oscila entre el 8 y el 10. El diagrama de la (figura 2) recoge la opinión de todos los estudiantes, tanto los que han participado del proyecto, como los que no participaron.



Figura 2: Porcentaje de satisfacción con el proyecto por parte del alumnado de Q1 y Q2. Curso 2009/2010 EPSEM.

Resultados obtenidos en el curso 2010-2011

A continuación se presentan los resultados que se han obtenido en el ejercicio de este segundo período (figura 3). Como se puede apreciar al gráfico de asistencia (Figura 3), aún con las acciones correctoras desarrolladas, la participación por parte del alumnado ha sido menor; un 31%.

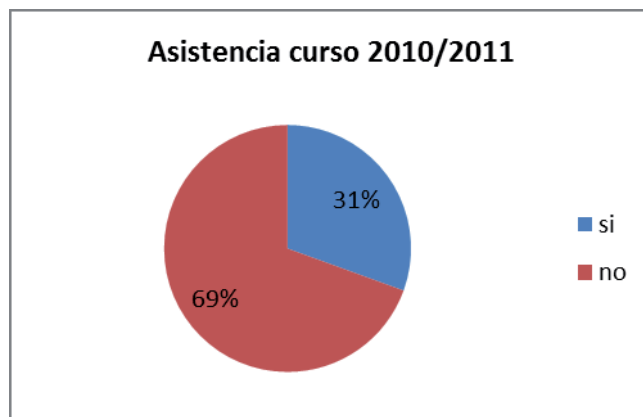


Figura 3: Porcentaje de asistencia del alumnado de Q1 i Q2 a la mentoría. Curso 2010/2011 EPSEM.

La satisfacción del alumnado del primer curso de Grado en Ingeniería valora positivamente el proyecto tal y como se puede observar en el diagrama de satisfacción (Figura 4). De modo cualitativo apreciamos que casi la mitad de los alumnos (un 47%) puntúa el proyecto con una nota que oscila entre el 8 y el 10. Este diagrama recoge la opinión de todos los estudiantes, tanto los que han participado del proyecto, como los que no participaron.

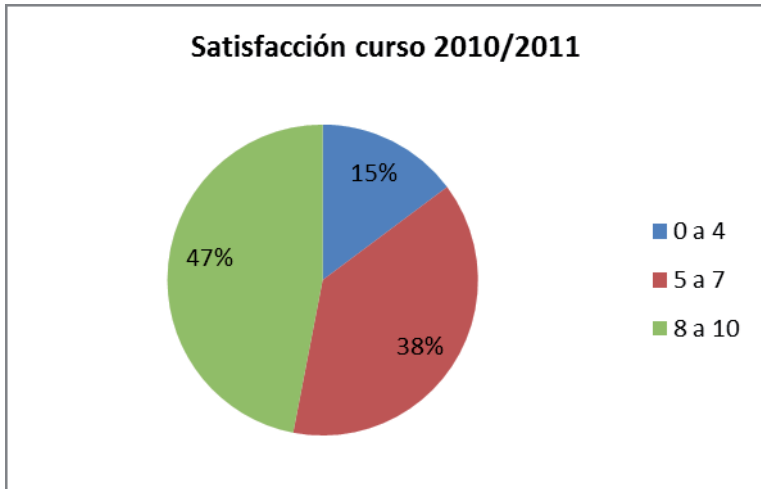


Figura 4: Porcentaje de satisfacción con el proyecto por parte del alumnado de Q1 y Q2. Curso 2010/2011 EPSEM.

Los datos recogidos en los gráficos anteriores corresponden a los resultados emitidos por la totalidad de los estudiantes de primer año en la EPSEM. Es decir, estudiantes de las cuatro modalidades de grado en *ingeniería industrial* (Grado en Ingeniería Eléctrica, Grado en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática, Grado en Ingeniería Mecánica, y Grado en Ingeniería Química), estudiantes del grado *propio de minas* (Grado en Ingeniería de Recursos Minerales) y estudiantes del nuevo Grado en Ingeniería de Integración de Sistemas TIC.

Entre las cinco primeras titulaciones la asistencia es similar, pero para el Grado en Ingeniería de Integración de Sistemas TIC la asistencia es muy superior y llega incluso hasta el 72% del total de los alumnos matriculados (unos 35 en total). Esta diferencia se debe en gran medida al Plan de Acción Tutorial *muy personalizado* que se desarrolla en este Grado. Este Plan de Acción Tutorial da hincapié a que los alumnos se involucren mucho tanto en este Grado como en las actividades de la Escuela, todo ello gracias a un seguimiento constante día a día por parte de algunos coordinadores de la titulación.

Resultados obtenidos en el curso 2011-2012

Los resultados del curso 2011-2012 son parciales, debido a que en el momento en el que se realiza la redacción de éste artículo el curso aún se encuentra en desarrollo, y por lo tanto sólo podemos presentar datos referidos al ejercicio del primer cuadrimestre de actividad.

Cabe mencionar que la asistencia del curso se ha visto mermada debido a la tardanza excepcional con la que se ha iniciado el desarrollo de la mentoría en este curso, tal y como se puede apreciar en la figura 5. La satisfacción incrementa significativamente respecto a la

del ejercicio del curso anterior, y esto es atribuible a las acciones de mejora y a la mejor difusión que se ha hecho del proyecto gracias a todos los entes que han ayudado a difundir información referida a ella (figura 6).

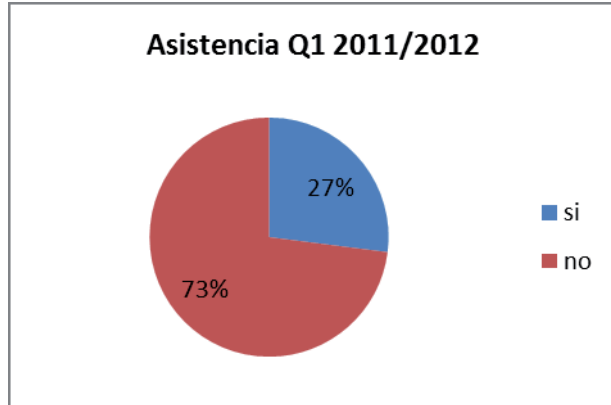


Figura 5: Porcentaje de asistencia del alumnado de Q1 i Q2 a la mentoría. Curso 2011/2012 EPSEM.

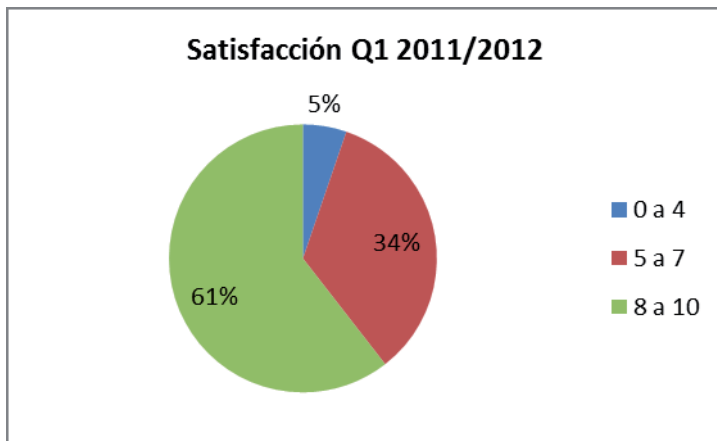


Figura 6: Porcentaje de satisfacción con el proyecto por parte del alumnado de Q1 y Q2. Curso 2011/2012 EPSEM.

Nuevamente, los datos recogidos en los gráficos corresponden a los resultados emitidos por todos los estudiantes del primer curso de todas las titulaciones de Grado de la EPSEM. No obstante, nuevamente los estudiantes del Grado en Ingeniería de Integración de Sistemas TIC (que se implantaba per segundo año consecutivo) mostraron una asistencia mayor, alrededor del 80% del total de los alumnos matriculados.

Discusión

En concordancia con la presentación de los resultados obtenidos del ejercicio de la mentoría, curso tras curso, se presenta a continuación la discusión de los resultados obtenidos que conducirá a las conclusiones finales del artículo.

Discusión de resultados del curso 2009-2010

Los resultados que se han obtenido, tras el análisis de los datos recogidos nos permiten realizar las siguientes afirmaciones:

- Después de hacerse un estudio más detallado a los mentorizados, se llegó a la resolución que aunque la participación parece elevada, un porcentaje notable de los alumnos que afirman haber asistido a la mentoría lo hicieron en muy pocas sesiones. Este hecho también fue evidenciado por los propios mentores.
- El alumno considera intrusivo en su vida que el mentor trate de organizar sus actividades fuera del centro.
- Parte del alumnado estaba esperando clases magistrales y la resolución de dudas, y el hecho que la mentoría estuviese dirigida a modo de guía para poder separar la tarea de los mentores de la del profesorado supuso cierta insatisfacción.
- La tradición en el entorno de universidades catalanas y españolas en general (UNIVEST 2011) no incluye éste tipo de actividades, la cual cosa ha sido un impedimento debido al choque que supone la actividad de mentoría con la concepción socialmente extendida de como una universidad debe ser. Este fenómeno ha reducido la participación por parte de los alumnos.
- Un buen número de profesorado (UNIVEST 2011) observa que los alumnos más interesados y que llevan la asignatura al día suelen participar en las tutorías. Los alumnos a los que más deberían interesar las tutorías son los que tienen problemas con los conceptos y en muchas ocasiones abandonan la asignatura.
- También se observa (UNIVEST 2011) que un aspecto importante para fomentar la asistencia a las tutorías es motivar y proponer actividades que inciten a la tutoría, ya sea en clase (con grupos reducidos) o de modo individual. En este sentido, se encuentran la Universidad Rovira i Virgili, la Universidad de Sevilla o la Universidad de Gran Canaria, donde la mentoría ha conseguido convertirse en una actividad positiva, relevante y valorada por los alumnos.

Discusión de resultados del curso 2010-2011

Los resultados que se han obtenido, tras el análisis de los datos recogidos nos permiten realizar las siguientes afirmaciones:

- Durante el desarrollo de la mentoría en este curso, se pretendió, al usar el modelo de mentoría entre iguales en combinación con el modelo de mentoría de transición, favorecer que los alumnos asistiesen con mayor frecuencia a las sesiones de mentoría. Los resultados muestran que no fue así.

- El hecho de que el mentor no planificara tanto las actividades *personales* del mentorizado (debido a sus funciones principales), ha facilitado la relación entre alumno mentor y alumno novel.
- En contra de lo esperado, y tras el análisis de los datos recogidos se desprende que, en la EPSEM, la segunda edición del programa de mentoría no ha tenido tanto éxito como en la primera edición.
- El conjunto de medidas aplicadas no ha ayudado a incrementar la satisfacción del alumnado, sino que ésta ha sido ligeramente menor.
- Se puede afirmar que, a pesar de los esfuerzos en adaptar la mentoría a las necesidades de los alumnos (según las peticiones de los alumnos del curso anterior, y el abanico de posibilidades de la mentoría), las acciones correctoras no han dado el fruto esperado.

Discusión de resultados del curso 2011-2012

Los resultados que se han obtenido, tras el análisis de los datos recogidos nos permiten realizar las siguientes afirmaciones:

- La asistencia a la mentoría no ha sido la deseada (a excepción de los estudiantes del nuevo Grado en Ingeniería de Integración de Sistemas TIC en cuyo caso la mentoría ha sido plenamente satisfactoria, tanto por el seguimiento como por los resultados), sino menor de la esperada.
- Los estudiantes que en principio requerirían más el soporte de la mentoría a menudo asisten muy poco a las sesiones.
- No obstante, la satisfacción de los alumnos que han seguido asiduamente la mentoría ha sido elevada.

Así pues, aún falta encontrar elementos motivadores para que los alumnos asistan asiduamente a las sesiones de mentoría. Después de las acciones llevadas a cabo en los diferentes años, a continuación se presenta una propuesta de nuevas acciones motivadoras que se podrían llevar a cabo (ver UNIVEST 2011) para fortalecer la mentoría:

- El alumno de primer curso universitario necesita adaptarse al nuevo ritmo de trabajo. Por ello, tal y como se comenta en diferentes artículos previos (Álvarez Pérez, P.-R. et al., 2005), no se aconseja una masificación del número de reuniones con el mentor-estudiante.
En la EPSEM, hay un descenso de la asistencia a las sesiones mentor-estudiante a medida que avanza el curso y especialmente al final del cuatrimestre. Este fenómeno se describe, por ejemplo, en Sánchez, C. et al. (2007) donde se considera que las reuniones deberían de tener una frecuencia mensual.
- Disminuir el coste de la matrícula si el rendimiento es mayor, así los alumnos podrían solicitar el soporte de la mentoría y verían la gran utilidad de ésta.
- Si se ha empezado una asignatura con resultados insatisfactorios, y se ha emplazado al uso de la mentoría de manera que los resultados evolucionan satisfactoriamente se podría dar cierto reconocimiento en matrículas posteriores.

- De modo similar a como se ha hecho en el curso 2011-12 en la EPSEM, se debería de intensificar la formación del “*coaching educativo*” tanto a los posibles mentores, como a los estudiantes, como a los profesores.
- Una opción a tener es la de alternar tanto sesiones virtuales como sesiones presenciales de manera que unas y otras se complementen.
- El uso del *portafolio* apunta a la mejora de la formación del estudiante. El estudiante, al empezar el primer curso, tendría un portafolio en el que se reflejaran todas las competencias que debería de adquirir tanto de las asignaturas como las denominadas transversales. La realización de este portafolio tendría que estar guiada por un tutor que pudiera advertirle de los problemas que puede tener antes de encontrarse con ellos, así como aportar posibles soluciones y *acciones-reacciones*. De este modo se haría mayor hincapié en los alumnos que tienen cierta dificultad para seguir el ritmo universitario y se potencia el papel del profesor-tutor que actualmente no tiene los resultados deseados para el progreso satisfactorio de los estudiantes de la EPSEM.
- Desde los años 2000 con vistas al Espacio Europeo de Educación Superior, algunas universidades vienen organizando talleres o mentorías, con el objetivo de formar a los estudiantes como futuros profesionales y como ciudadanos, además de perseguir la adaptación a la universidad y un buen rendimiento académico. Cuando estas actividades formen parte del plan académico, sea de forma obligada o bien opcional, los estudiantes las valoran de forma positiva (Universidades Rovira i Virgili, y las Universidades Politécnicas de Valencia y Madrid) (para más detalle ver Pérez-Portabella, A. (2011); García, E. (2007) y Sánchez, C. et al. (2007)) y consideran que influye en cuanto a su orientación social, administrativa y académica pero en algún caso declaran que no ha influido en su rendimiento académico (Sánchez, C. et al. 2007).
- En la UPC con el programa EnginyCat (de la AGAUR, www.enginycat.cat/) se pretende asistir, orientar y dar soporte a los estudiantes de nuevo ingreso en sus diversos centros. Sin embargo es previsible que deje de funcionar dicho Programa EnginyCat (organizado por AGAUR), atribuible probablemente a las circunstancias coyunturales actuales que se dan en España y en consecuencia la bajada de los presupuestos respectivos. En la EPSEM proponemos modelos alternativos del régimen del mentor: convalidación por algunos créditos que curse el estudiante que ejerza de mentor, dado que no será becado por AGAUR, así como créditos optativos o adquisición de competencias transversales.

Conclusiones

Las conclusiones que el equipo directivo del Proyecto Mentoría extrae, tras la discusión de los resultados, se presenta separada por cursos, en concordancia con la estructura del texto.

Conclusiones tras la finalización del curso 2009-2010

Los resultados que se han obtenido ponen de manifiesto:

- La participación en el proyecto es elevada, pero su interés desciende rápidamente debido a que un nombre considerable de participantes asistieron a muy pocas sesiones o a una sola.

- No es conveniente que el mentor intente organizar el tiempo de trabajo del estudiante. Esto disminuye el interés del estudiante y limita la asistencia una vez se ha asistido a alguna de las sesiones.
- El papel del mentor es algo nuevo que se suele interpretar de modo equivocado, confundándose con sesiones de repaso. Por un lado esto limita la participación inicial, y por otro limita la continuidad de los alumnos que participaron. Por este motivo es necesario informar mejor acerca del objeto de las sesiones de mentoría a los alumnos.
- Se registra que los alumnos menos interesados son los más susceptibles a necesitar este tipo de apoyo en su primer curso universitario. Resulta conveniente una promoción más próxima alumno-tutor del proyecto para potenciar la participación de los alumnos objetivo.

Conclusiones tras la finalización del curso 2010-2011

Los resultados que se han obtenido ponen de manifiesto:

- La combinación de dos mentorías distintas (mentoría de transición y mentoría entre iguales) aporta buenos principios al modelo teórico, pero el uso de dos modelos distintos también contribuye a dificultar el ejercicio de la mentoría, debido al contante equilibrio de dos modalidades conjuntas. A resultas de esto, un mal equilibrio puede jugar en contra del mentor y llevar consigo un rango más amplio de puntos negativos, que del mismo modo que los positivos, se conjuntan a lo largo del desarrollo. Éste difícil equilibrio ha mermado la participación de parte del alumnado a las sesiones.
- El conjunto de medidas aplicadas, juntamente con el difícil equilibrio mencionado en el punto anterior, no contribuido positivamente a incrementar la satisfacción del alumnado, sino que ésta ha sido ligeramente menor. La propuesta para solucionar éste problema de satisfacción con los estudiantes participantes del proyecto, es redactar una mejor fusión de modelos de mentoría. La simple aplicación del conjunto de acciones de una y la otra entorpece el proceso de mentorización, por lo cual resulta fundamental redactar con claridad y exactitud los límites de aplicación de cada uno de los modelos de mentoría usados conjuntamente.
- Elhecho de que el mentor no planificara tanto las actividades personales del mentorizado (debido a sus funciones principales), ha facilitado la relación entre alumno mentor y alumno novel.

Conclusiones tras la finalización del curso 2011-2012

Los resultados que se han obtenido ponen de manifiesto:

- Los estudiantes del Grado en Ingeniería de Sistemas TIC participan de modo muy activo a las sesiones, en contraste con la baja participación del resto de titulaciones. El motivo por el cual ocurre esto es porqué los estudiantes del Grado en Ingeniería de Sistemas TIC empiezan conjuntamente su titulación, separados de los otros grados en un único grupo, mientras que los estudiantes de las otras cinco titulaciones (Grado en Ingeniería Eléctrica, Mecánica, Electrónica y Automática, Química y Recursos Minerales) realizan conjuntamente las clases en cuatro grupos con las titulaciones mezcladas. Se puede afirmar que el seguimiento de la mentoría es más efectivo en grupos reducidos y bien

coordinados, hecho que motiva la participación con espíritu de equipo desde el principio de la experiencia universitaria.

- Se detecta que en el desarrollo de la mentoría en este curso, los participantes asiduos han registrado un elevado grado de satisfacción, siendo los alumnos que han registrado una baja participación los más insatisfechos. Esto apunta a distintas expectativas de lo que es la mentoría por parte de los estudiantes. Una solución a este problema, cada vez menos frecuente, es un mayor esfuerzo por exponer claramente los objetivos reales de la mentoría.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias al PROYECTO DE MILLORA DE LA DOCÈNCIA 2010 “Valoració, Replantejament i Actuacions de Millora del Pla de Mentorització a l’EPSEM (UPC)” concedido por la UPC (Universitat Politècnica de Catalunya) (Acuerdo núm. 106/2010 del Consell de Govern de la UPC), y especialmente a todos los profesores y responsables académicos que han formado parte del mismo.

También agradecemos los comentarios aportados por los revisores anónimos.

Referencias

- AGAUR (Agència d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya). *PROGRAMA BEQUES ENGINYCAT 2010-2011*. Funcionament Plans Mentoria Enginycat 2010-11 (Leído: 28/05/2012):[<http://www.epsem.upc.edu/curs-actual/continguts/funcionament-plans-mentoria-enginycat-2010-11>]
- AGAUR (Agència d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya). *PROGRAMA BEQUES ENGINYCAT 2010-2011*. Referències, bones pràctiques i recomanacions (Leído: 28/05/2012):[<http://www.epsem.upc.edu/curs-actual/continguts/referencies-bones-practiques-i-recomanacions>]
- Álvarez Pérez, P.-R. y González Afonso, M.-C. (2005). “La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional”. *Educación*. 36, 107-128.
- Cano González, R. (2008). “Programa Orienta: Plan de acción tutorial universitaria para estudiantes de primer curso”. *Contextos educativos*. 11, 161-180.
- García, E.; Rodríguez, C.; Cáceres, P. Cánovas, P. (2007). “La apuesta por una formación integral del alumno en la Universidad Politécnica de Valencia”. *Cuadernos de Innovación en las Enseñanzas Técnicas Universitarias*. 1(2), 47-53.
- UPV (Universidad Politécnica de Valencia) (Leído: 28/05/2012): “Directrius dels plans d'acció tutorial per centre per als nous ensenyaments” (2007). http://www.urv.net/la_urv/3_organ/govern/secretaria_general/links_consell_govern/acords_consell_sessions/sessio30/7_directrius_pla_accio_tutorial.pdf
- UPV (Universidad Politécnica de Valencia) (Leído: 28/05/2012): Distinció *Jaume Vicens Vives* (Generalitat de Catalunya) concedido a Pérez-Portabella, A.; Forgas, E. y Nomdedeu, A. http://www.urv.cat/noticies/diari_digital/cgi/principal.pl?fixer=noticies/noticia011786.htm
- Risquez, A. (2008). “La mentoría como proceso de gestión de la innovación”. *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES; claves para la renovación metodológica*. 37-51. Valladolid: Servicio de Publicaciones, Universidad Europea Miguel de Cervantes, D. L.
- Sánchez, C.; Macías, J.; Almendra, A.; Jiménez, F. J. (2007). Origen, desarrollo, evolución y resultados del Proyecto Mentor en la ETSI de telecomunicaciones de la Universidad Politécnica de Madrid. *Cuadernos de Innovación en las Enseñanzas Técnicas Universitarias*. 1 (2), 35-45.
- Sanz Oro, R. (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la Universidad*. Madrid: Ed.Síntesi.
- Xargayó, J. (2011). *Univest(UG)*. Resumen de la mesa de comunicaciones univest 2011. Turno 1, 2 y 3. Mesa C. Tutorización de los estudiantes. (Leído a 20/05/2012) <http://univest.udg.edu/esp/conclusions.html>

Documentación Interna (EPSEM- UPC)

- Gorchs, R. (2010). Informe de la 1ª Reunión del equipo responsable del Proyecto de Mentoría en la EPSEM. Atenea EPSEM*.
- _ (2011) Informe de la 2ª Reunión del equipo responsable del Proyecto de Mentoría en la EPSEM. Atenea EPSEM*.
- Molinero, X. (2011). “La Mentoría (EPSEM)”. (Leído: 28-05-2012). Enlace: <http://www.epsem.upc.edu/curs-actual/la-mentor>
- Molinero, X., Gorchs, R. “Tasques dels ens relacionats amb la mentoría” (curso 2011-2012). (Leído: 28-05-2012). Enlace: <http://www.epsem.upc.edu/curs-actual/continguts/tasques-mentors-epsem-2011-2012> .

*Nota: Informes correspondientes a las reuniones del equipo responsable del “*PROJECTE DE MILLORA DE LA DOCÈNCIA 2010: Valoració, Replantejament i Actuacions de Millora del Pla de Mentorització a l'EPSEM (UPC)*”. Estos informes son de uso interno y se encuentran en el Espacio Virtual Atenea de la Intranet EPSEM.

Sobre los Autores

Dra. Roser Gorchs: España

Xavier Molinero: As Assistant Director of Academic Policy, I am responsible for curriculum and teacher assignment and coordinate various aspects of teaching.

Salvador Garriga: España

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

