

Capítulo
X

*Buenas prácticas
y experiencias
exitosas con
personas y colectivos
vulnerables*

10.1 INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior registran cambios y transformaciones a fin de promover la inclusión, el Banco Internacional de Desarrollo reivindica el carácter colaborativo de los procesos de innovación y construcción de Proyectos de Intervención Educativa.

Los participantes en esta línea temática nos compartirán estrategias y buenas prácticas ya aplicadas desde sus IES, que nos brindarán ideas que pueden ser retomadas por otras instituciones para replicarlas a su interior y generar planes de mejora.

10.2 APORTACIONES GENERALES DE ESTA LÍNEA

1 PROGRAMA DE FORMACIÓN EN RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE APOYADO EN MOODLE. APLICACIÓN ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL AUDITIVA UNELLEZ

Dulmar Pérez Ramírez

Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales
Ezequiel Zamora UNELLEZ Barinas.
Cátedra Libre Discapacidad Tecnología y Educación/Venezuela

RESUMEN

El docente universitario tiene el reto de replantearse su rol ante los métodos modernos de educación y su práctica docente frente a la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación,(TIC) en la construcción didáctica y la admisión del estudiante con diversidad funcional auditiva, debe desarrollar competencias específicas que le permitan conocer la realidad del sordo y su proceso de enseñanza y aprendizaje, esto conlleva a proponer un programa de formación profesional en recursos para el aprendizaje apoyado en la Plataforma Moodle, dirigido a los profesores universitarios, destinado atender a los estudiantes con esta diversidad funcional en la UNELLEZ. La herramienta Moodle se extiende exponencialmente, es útil para la enseñanza, resulta esencial para crear objetos de aprendizaje, elaboración de contenidos con eXelearning, para fomentar el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo, permite la comunicación y el trabajo en red para la integración e implementación del currículo. El estudio fue de carácter descriptivo bajo la modalidad de proyecto factible, los elementos de la muestra lo conformaron 50 profesores. Para recabar la información se aplicó un cuestionario, de acuerdo a los resultados se puede afirmar que la mayoría de los encuestados expresaron que algunas veces creen que las TIC son herramientas adecuadas, para fomentar oportunidades educativas a las personas con diversidad funcional auditiva y pocas veces los recursos tecnológicos, ofrecen entornos de aprendizajes nuevos y eficaces para individualizar la enseñanza, a efectos de responder a las necesidades de aprendizaje de éstos estudiantes. El programa se

desarrolló en Moodle para la formación del profesorado en el trabajo académico con estudiantes que presentan diversidad funcional auditiva, para que a posteriori se adopte el uso de la plataforma como herramienta de apoyo, en las actividades académicas, en un ambiente de inclusión y equiparación de oportunidades.

La tarea del profesor universitario debe trascender para buscar la reflexión sobre el conocimiento y la forma en que éste se adquiere. Para Pestana (2005) “tal como lo establecen las normativas nacionales e internacionales debe ser accesible a todas las personas sin admitir ningún tipo de discriminación” (p.12). El proceso de aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional auditiva, puede requerir medios distintos de los usuales en lo que se refiere a la forma que adquiere el mensaje para que éste sea accesible. En este sentido la educación debe considerarse en términos pedagógicos de acuerdo a las políticas educativas de equidad e igualdad de oportunidades, bajo un proceso educativo e instructivo, de igual manera dadas las tendencias modernas en tecnología educativa actualmente llamada la sociedad de la información, convergen hacia una integración con los métodos y estilos. En este sentido, una de las formas de conseguir un salto de calidad en la preparación de talentos humanos que puedan atender las necesidades del sistema educativo, son los programas de formación profesional que eleven la competitividad universitaria respondiendo de manera eficiente a las demandas del estudiante. Estos programas de formación deben estar orientados al desarrollo de habilidades y destrezas de los profesores universitarios, para garantizar la prosecución de las personas con diversidad funcional que aspiran una inserción inmediata en el ámbito laboral formal. Al respecto, Aramayo (2005) expone que “la atención de las personas con discapacidad en las universidades en Inglaterra y España tienen recorrido un sendero en el que, sistemáticamente, enrumbaron sus logros y realizaciones desde hace un par de décadas” (p.57). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad de los cuales 56.000.000 son hipoacúsicos. De este modo, el tema de la inclusión de los estudiantes con diversidad funcional en las universidades está cobrando fuerza como fruto de la interacción de múltiples causas.

La Universidad tiene el deber de incorporarse a elaborar programas y propuestas que propicien una verdadera inclusión, donde la tecnología juegue un papel primordial, además de involucrar y formar a los profesores. Cabe mencionar que en la UNELLEZ ubicada en Venezuela en la región los Llanos del estado Barinas, los estudiantes cuentan con intérpretes de lengua de señas y asesores académicos, quienes brindan un acompañamiento académico a la audiencia con

diversidad funcional auditiva. Sin embargo, es necesario crear políticas de integración, propiciando formación académica con tutores, quienes asesoren, guíen y orienten la construcción del conocimiento, de igual manera deben ofertarse cursos o talleres que fomenten las estrategias de aprendizaje para ésta población. Por otro lado, los materiales, recursos pedagógicos y tecnológicos dirigidos a esta audiencia, deben estar elaborados por personal calificado, para que los estudiantes puedan participar activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Son diversas las competencias que el docente universitario debe esgrimir, para atender al estudiante con diversidad funcional auditiva entre ellas se tiene: comprender la realidad del estudiante sordo, sus características, actitudes y valores, conocer la lengua de señas, utilizar adecuadamente los medios tecnológicos y herramientas de apoyo para presentar los recursos para el aprendizaje.

El Objetivo de la investigación es la aplicación de un Programa de formación profesional en recursos para el aprendizaje apoyado en la plataforma Moodle, dirigido a los profesores universitarios para el trabajo académico de los Estudiantes con diversidad funcional auditiva, inicialmente se diagnosticaron las competencias de los profesores universitarios en el proceso de enseñanza de los estudiantes con diversidad funcional auditiva, se determinó la factibilidad institucional y social y se diseñó un Programa de formación profesional en recursos para el aprendizaje apoyado en la Plataforma Moodle destinado atender a los estudiantes con diversidad funcional auditiva, conformado por 3 fases sensibilización uso y bondades de la herramienta Moodle y la tercera de recursos para el aprendizaje tecnológicos eficientes y eficaces para los estudiantes con diversidad funcional auditiva.

1.1 TEORÍAS QUE SUSTENTAN LA INVESTIGACIÓN

1.1.1 Tecnología Educativa

La definición de la UNESCO en (1984), expone que la tecnología educativa ha sido concebida como el “uso para fines educativos de los medios nacidos de la revolución de las comunicaciones, como los medios audiovisuales, televisión, computadores y otros tipos de “hardware” y “software”. (UNESCO, 1984, 43-44). Las formas de conceptualizar la Tecnología Educativa, con independencia de los planteamientos conductistas, cognitivistas o constructivistas, son: - **Concepto centrado en los medios.** (Salinas, 1991:35) diseño, desarrollo e implementación de técnicas y materiales (productos) basados en los nuevos medios tecnológicos. - **Concepto centrado en la instrucción** modelo teórico y práctico para el

desarrollo sistemático de la instrucción, (Marques, 1999) (definición de teorías de aprendizaje, diseño del currículum, selección y producción de materiales, elección de métodos, gestión de la instrucción, evaluación de los resultados). - **La enseñanza programada. Enfoque conductista y neoconductista** (Salinas, 1991) la Tecnología Educativa nace en los años 50 con la publicación de las obras de Skinner “Máquinas de enseñanza”.- **La Teoría de la Comunicación** a partir de 1929, el desarrollo técnico de los medios de comunicación generó interés por conocer sus efectos a Weaver y Shanon formularon su Teoría de la comunicación, (Escudero, 1981) apoyada en una sólida base matemática, que buscaba una transmisión eficaz de los mensajes. Dede (2005) expone que “los docentes están usando las computadoras como herramientas para impartir y facilitar la enseñanza, no solo mediante ejercicios de repetición y practica, sino como un medio para asegurar condiciones de aprendizaje propias y equitativas para todos los estudiantes” (p.78).

1.1.2 Inclusión de los Estudiantes con Discapacidad Auditiva en el Proceso Educativo Universitario

En las universidades, se observa la variedad en todas sus manifestaciones, Arenas (2011:87) reseña que la diversidad reflejada en las universidades, específicamente a través de la discapacidad, “es una realidad que atañe a toda la comunidad universitaria, empezando desde sus autoridades, los estudiantes, el personal obrero, administrativo y docente, puesto que de ellos dependerá la socialización de los estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad”. De igual manera, las instituciones de Educación Universitaria son el escenario más propicio para brindarles una mejor atención, Aramayo (2005) comenta que:

Las escuelas y universidades tienen que avanzar en el proceso de sensibilización y concientización sobre el tema de discapacidad, incorporando a los profesionales, en especial a los educadores de las escuelas básicas e institutos de educación superior, que son los destinados a hacer realidad la integración (p.23)

Según Soto (2003) “muchas son las dificultades que pueden presentarse en la puesta en práctica de los procesos de inclusión, entre ellos se pueden mencionar la formación de los profesionales y la cultura organizacional de los centros” (p.58). Existen factores de riesgo que se deben considerar para el proceso de integración de los estudiantes, según Alcantud (2002 citado por Aramayo, 2005) las identificó de la siguiente manera:

Aptitud física y aprovechamiento: necesidad de dispositivos especiales, adaptar el ritmo de aprendizaje, adaptabilidad en clases dinámicas, rendimiento insuficiente en tiempo y forma, ausentismo por problemas de salud. Sanidad y seguridad: los entornos pueden ser peligrosos, son inaccesibles y creadores de barrera. Relaciones sociales: la incomodidad de los docentes provoca discriminación, perciben cargas de trabajo adicional, los estudiantes en ocasiones suelen ser irritables (p.47).

Por otro lado Torres (2009) afirma que las “personas con discapacidad históricamente han sido excluidas del contexto social” (p.39), sin embargo, en la actualidad se evidencia un gran avance en cuanto a sus derechos en la sociedad y específicamente en el ámbito de la educación universitaria, donde se han presentado una serie de transformaciones en los aspectos pedagógicos, en relación a las personas con discapacidad, desde la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), lineamientos para el ejercicio pleno del derecho de las personas con discapacidad a una educación superior de calidad (2007), la resolución 3745 medidas de acción afirmativa a favor del ingreso de las personas con discapacidad a la educación universitaria venezolana (2012).

1.1.3 Características de la Persona con Discapacidad Auditiva.

La discapacidad auditiva se traduce en la pérdida auditiva representa el contingente desde los individuos que oyen menos que la media de las personas (hipoacusia) hasta los que perdieron toda la audición funcional, los sordos. Esta deficiencia sensorial según Melero et al (s/f:12), afecta fundamentalmente a la comunicación, y la actitud social del individuo, el sentido del oído, activa los procesos de la atención y del lenguaje, por lo que la privación de este sentido repercutirá en el aprendizaje y en el desarrollo, principalmente el lingüístico.

Para Pérez (2004)

El sujeto que no oye, no puede recibir información por el oído, sino por la vista y ésta es la causa de que los sordos perciban la realidad de una manera diferente a los oyentes, ya que su estructura mental está determinada por un idioma cinético-espacial y visual. (p.24).

Algunas características del estudiante universitario con discapacidad auditiva expuestas por Anzola (2011,51-55): Tienen un excelente dominio de lo que llamamos el “sentido común”. Pertenecen a una cultura particular, que consiste

en mantener su reserva de conocimientos, su modo de entender la realidad que organiza una serie de modelos sociales, de creencias y de referencias. Construyen el sentido de las cosas y la manera de ver la vida de una manera propia a partir de no percibir el sonido. La lengua de señas es el corazón del intelecto de los sordos y surge como la posibilidad de darle una dimensión esencial al mundo y a la vida. En la actualidad presentan una condición de agrafia, es decir imposibilidad de dominar la lengua escrita en un nivel acorde a lo esperado, sin embargo existen sus excepciones, de acuerdo al medio estimulante de cada individuo. Las condiciones de intercambio intelectual resultan muy precarias, debido a que la lengua de señas no goza de un estatus de desarrollo suficiente, para crecer en complejidad e intensidad. La lengua escrita es una forma del español que los sordos pueden procesar perceptivamente.

Para interactuar con las personas con discapacidad auditiva se sugiere: Ubicarse de frente (cara a cara) con contacto visual para poder facilitar la lectura de los labios (evitar hablar de espaldas), hable despacio y claramente, sino se tiene habilidades en el lenguaje de señas, no improvise, recurra al papel y al lápiz como medio de comunicación, tenga presente que no todas las personas sordas pueden leer los labios. Utilice recursos visuales (dibujos, diagramas, notas, gestos, videos subtitrulados, grabaciones en lengua de señas...) para apoyar su explicación, verifique constantemente la comprensión, genere la participación y comunique al intérprete explicaciones ante palabras técnicas.

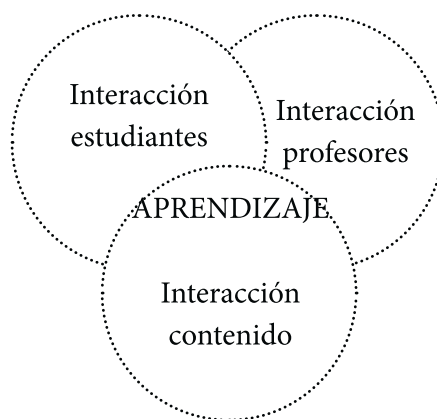
1.2 LA PLATAFORMA MOODLE COMO RECURSO PARA EL APRENDIZAJE

Las plataformas, son entornos virtuales o herramientas específicas que facilitan la creación de actividades formativas en la red, integran diferentes herramientas básicas en una interfaz de forma que los usuarios pueden llevar a cabo las actividades necesarias desde un mismo entorno. De la Torre (2006) explica que la palabra Moodle, en inglés, “es un acrónimo para Entorno de Aprendizaje Dinámico Modular, Orientado a Objetos” (p.62), asimismo, Moodle permite crear espacios virtuales de trabajo, formados por recursos de información (en formato textual o tabular, fotografías o diagramas, audio o vídeo, páginas web o documentos acrobat entre muchos otros) así como recursos de formación tipo tareas, facilita los mecanismos mediante los cuales el material de aprendizaje y las actividades de evaluación, son realizadas por el estudiante, pero también donde los tutores

o profesores pueden introducirse en el diseño y la forma. Para Cabero (2002) el trabajo orientado a la realización de la tarea, usando tecnología informática evidencia que se pueden mejorar y estimular algunas competencias, que deberá poseer el futuro profesional cuando se inserte en el ámbito productivo

1.2.1 Recursos y actividades en Moodle según Conde et al (2013):

Foro: herramienta de comunicación y trabajo puede verse como una pizarra de mensajes online donde profesores y estudiantes pueden colocar nuevos mensajes o responder a otros. **Chat:** permite a los usuarios mantener conversaciones en tiempo real. **Cuestionario:** es una actividad autoevaluable, sirve al estudiante como autoevaluación y el profesor puede usarlo para realizar un examen. **Taller:** permite al profesor proponer un trabajo a realizar por los estudiantes de forma individual. **SCORM:** es un bloque de material web empaquetado de manera que sigue el estándar SCORM de objetos de aprendizaje. Estos paquetes pueden incluir páginas web, gráficos, presentaciones Flash, entre otros. **Base de datos:** Los estudiantes deben incorporar datos mediante un formulario diseñado por el profesor. Las entradas pueden contener texto, imágenes, ficheros y otros formatos. **Wiki:** es un conjunto de documentos Web creados gracias a la colaboración de un grupo de usuarios.



1.3 METODOLOGÍA

Esta investigación se centró en el área de formación de los profesores universitario, la propuesta contribuirá a formar el talento humano. Se desarrolló en las siguientes fases Pérez (2000): **Fase I Diagnóstica:** se realizó el diagnóstico a través

de aplicación de un cuestionario basado en una escala tipo Likert a los profesores ordinarios de la UNELLEZ del estado Barinas, para así verificar las competencias en el proceso de enseñanza de los estudiantes con diversidad funcional auditiva. **Fase II Factibilidad:** Académica y social se determinó la viabilidad del proyecto y a su vez se midió, cuantificó y relacionó los resultados parciales. **Fase III Diseño:** se planificó una serie de estrategias para sensibilizar al docente y para el uso de la plataforma Moodle, en relación a recursos para el aprendizaje, proponiendo una alternativa de trabajo basada en la teoría constructivista y conectivista, así mismo este medio de enseñanza fundamentado en las TIC, brinda la posibilidad al profesor de trabajar de forma individualizada con los participantes, lo que garantiza un proceso de enseñanza y aprendizaje flexible y adaptado a las necesidades del estudiante, por otro lado el curso de formación muestra los recursos que mejor utilidad tiene, cónsono con las necesidades de los estudiantes con diversidad funcional auditiva, para que posteriormente los profesores universitarios los puedan implementar en su praxis educativa.

1.3.1 Resultados Obtenidos con la Aplicación del instrumento

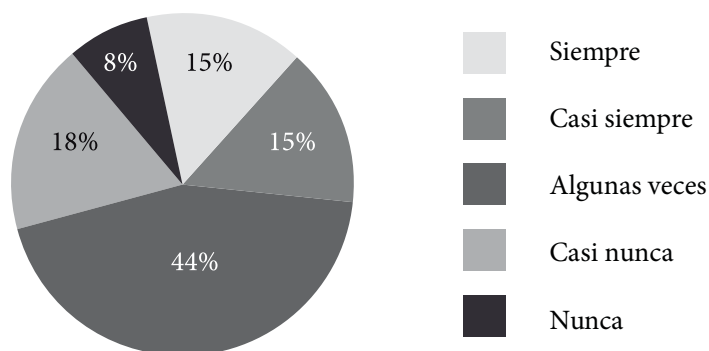
Dimensión Inclusión: los profesores universitarios bajo la visión de la inclusión en el indicador **proceso de inserción**, según el ítem 2 el 56% expresó con la alternativa algunas veces se debe procurar que con las actividades, los estudiantes con diversidad funcional auditiva, sean tratados dignamente y en igualdad de condiciones. En pocas oportunidades los profesores fomentan un clima de inclusión y equiparación de oportunidades de los estudiantes, desde esta línea de análisis, Anzola (2011) sigue ofreciendo a cada quien oportunidades de acuerdo a sus capacidades. En el ítem 4 el 36% expresó que algunas veces considera pertinente presentar el material educativo en forma de imágenes coloridas, mapas mentales y códigos que promueva la enseñanza. Las instituciones de educación universitaria, deben garantizar la permanencia y el buen desempeño de los estudiantes con diversidad funcional, disponer de infraestructura adecuada, personal docente formado, sensible en el trato y atención a esta población; dotación de ayudas técnicas que faciliten la prosecución académica. Y en el indicador **características** según el ítem 7 un 36% de los profesores exponen que algunas veces se esfuerzan por entender las características propias de los estudiantes con diversidad funcional auditiva; Melero et al (s/f), es un individuo que aprenderá a través de mecanismos cognoscitivos y lingüísticos diferentes que conlleva una fuerte base visual.

Cuadro 1. Distribución de frecuencias porcentuales para la Dimensión Inclusión

INDICA- DOR	ITEM	Siempre		Casi siempre		Algunas Veces		Casi nunca		Nunca	
		Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%
Proceso de Inserción	Para incluir al estudiante con diversidad funcional auditiva en el proceso educativo es conveniente evaluar las distintas necesidades de los mismos.	5	10	8	16	18	36	9	18	10	20
		10	8	12	24	28	56	0	00	0	00
Proceso de enseñanza	Considera pertinente presentar el material educativo en forma de imágenes coloridas, mapas mentales y códigos que promueva la enseñanza en estudiantes con diversidad funcional auditiva.	5	10	6	10	29	58	10	20	0	00
		6	10	4	8	18	36	16	32	6	10
Modelo Co-laborativo	Cree usted que se debe valorar la diversidad de medios educativos como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con diversidad funcional auditiva.	10	20	8	16	22	44	6	10	4	8
		2	4	1	2	29	58	16	32	2	4
Caracterís- ticas	Para desarrollar el ámbito pedagógico de los estudiantes con diversidad funcional auditiva es necesario un Intérprete de LVS	6	10	12	24	18	36	10	20	4	8
		15	30	10	20	12	24	6	10	7	14
	Promedio	59	15	61	15	174	44	73	18	33	8

Fuente: Datos tomados de la aplicación del instrumento a los profesores universitarios (2013)

A continuación se presenta el gráfico 1 donde se observa el promedio obtenido en cada alternativa de respuesta.



Distribución de frecuencias promediales para dimensión inclusión.

1.3.2. Dimensión Recurso Tecnológico:

Los procesos educativos están enmarcados en contextos culturales donde la aplicación de las TIC es fundamental. Atendiendo a los resultados obtenidos se tiene que en el indicador el profesor y las tecnologías, según el ítem 9 el 56% de los profesores universitarios encuestados expresaron que algunas veces creen que las TIC son herramientas adecuadas para fomentar oportunidades educativas a las personas con diversidad funcional auditiva; en el ítem 10 el 56% expusieron que algunas veces ofrecen los recursos tecnológicos entornos de aprendizajes nuevos y eficaces para individualizar la enseñanza a efectos de responder a las necesidades de aprendizaje. En este sentido, se resalta que los procesos educativos están enmarcados en contextos culturales donde la aplicación de las TIC, plantean nuevos escenarios. Según el ítem 11 el 44% afirmó que algunas veces utilizaría las TIC como herramientas que aseguran condiciones de aprendizaje propias y equitativas para los estudiantes con diversidad funcional auditiva, en este sentido, es necesario resaltar que el docente debe ser capaz de cambiar sus estrategias de comunicación Cabero (2002) los roles que tradicionalmente han asumido los docentes enseñando un currículum caracterizado por contenidos académicos hoy en día resultan inadecuados, a los estudiantes les llega la información por múltiples vías (la televisión, radio, internet.) y los profesores no pueden ignorar esta realidad.

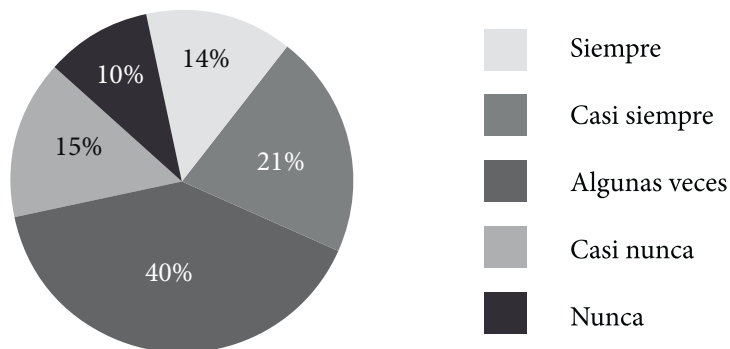
Cuadro 2. Distribución de frecuencias porcentuales para la Dimensión Recursos Tecnológicos

INDICADOR	ITEM	Siempre		Casi siempre		Algunas Veces		Casi nunca		Nunca	
		Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%
El profesor y las tecnologías	Ofrecen los recursos tecnológicos entornos de aprendizajes eficaces para individualizar la enseñanza	2	4	8	16	28	56	5	10	7	14
	a efectos de responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional auditiva.	8	16	12	24	28	56	2	4	0	00
Las TIC para las personas con diversidad funcional	Utilizaría las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas que aseguran condiciones de aprendizaje propias y equitativas para los estudiantes con diversidad funcional auditiva	10	20	8	16	22	44	6	10	4	8
Multimedia	Considera usted necesario incluir el uso de la multimedia para fomentar el aprendizaje en los estudiantes con diversidad funcional auditiva	12	24	10	20	15	30	6	10	7	14
Aula Virtual	Es necesario utilizar aulas virtuales para los estudiantes con diversidad funcional auditiva con el fin de facilitar la comunicación y la adaptación ante el entorno	6	10	12	24	18	36	10	20	4	8

Plataforma MOODLE	La implementación de un chat, encuesta, diario o wiki en el aula virtual facilitará los mecanismos de evaluación en los estudiantes con diversidad funcional auditiva.	6	10	12	24	18	36	10	20	4	8
		2	4	8	16	28	56	5	10	7	14
	Es productiva la incorporación de un Programa de formación profesional en recursos para el aprendizaje apoyado en la plataforma Moodle, destinado atender a los estudiantes con diversidad funcional auditiva.	6	10	12	24	18	36	10	20	4	8
		12	24	10	20	6	10	15	30	7	14
	Promedio	64	14	92	21	181	40	69	15	44	10

Fuente: Datos tomados de la aplicación del instrumento a los profesores universitarios (2013)

Se presenta el gráfico 2 donde se observa el promedio obtenido en cada alternativa de respuesta:



Distribución de frecuencias promediales para dimensión recursos tecnológicos

1.3.3 La Propuesta

Con la implementación del programa de formación profesional en recursos para el aprendizaje apoyado en la Plataforma Moodle, se desea favorecer procesos de apropiación para el profesorado, dándole un uso racional a la tecnología de una manera cotidiana práctica y relevante para su quehacer. Las actividades de enseñanza y los recursos para el aprendizaje que el profesor diseñe y utilice a través de la plataforma, deben promover la lengua escrita, debido a que ésta le será muy conveniente para mantener cierto nivel de comunicación con la gran mayoría oyente. El profesorado debe acercarse más a los estudiantes con diversidad funcional auditiva, participando en sus actividades, confiar en las capacidades y aptitudes, para comprender la cultura de la persona sorda, su personalidad y el por qué de su lengua de señas. El objetivo es fortalecer las competencias del profesor universitario en recursos para el aprendizaje apoyado en la Plataforma Moodle, se incluye además la herramienta eXeLearning que es una aplicación que ayuda a publicar contenido web sin necesidad de dominar lenguaje HTML o XML, los recursos creados pueden ser exportados como paquetes IMS, SCORM, o incluso como una página web. Por consiguiente, Rose y Meyer (2002) identifican cuatro aspectos fundamentales de la flexibilidad de los medios digitales y apuntan a ellos como elementos clave para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en un aula inclusiva:

Versatilidad: *permiten acceder a un mismo contenido en diferentes formatos (texto con imagen, texto y sonido, animación, combinación de vídeo y texto).*
Capacidad de transformación: *dado que el contenido es independiente de la forma de presentación, un mismo contenido puede ser presentado de diversas formas.*
Hipertextualidad: *ofrece la posibilidad de vincular diferentes contenidos de aprendizaje entre sí, fomentando un acceso a la información no secuencial. Esta vinculación entre diferentes recursos educativos no sólo ofrece una vez más distintas formas de presentación de un mismo contenido, sino que enriquece el proceso de aprendizaje con apoyos de distinta naturaleza (texto, sonido, imágenes, animaciones, vídeo) (p.78)*

La propuesta se organizó en tres fases:

1

Sensibilización

Objetivo: Sensibilizar al profesor universitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con diversidad funcional auditiva

Contenidos: Rol de las universidades en el proceso de inclusión de calidad. características del estudiante con diversidad funcional auditiva. Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo. Lengua de Señas para la comprensión de la cultura Sorda, inducción al trabajo con estudiantes con diversidad funcional auditiva. Reflexiones y videos para sensibilizar:

“**Todo diferentes todos iguales**” <http://www.youtube.com/watch?v=eQYP45Ul58w&feature=related>

“**Todos discapacitados**” <http://www.youtube.com/watch?v=b-Jj2olmdNEQ&feature=related>

Importancia y pertinencia de la lengua de señas. Actividades practicas de lengua de señas, diálogos y dramatizaciones. Precisar los recursos para el aprendizajes eficientes y eficaces para el trabajo académico con el estudiante con diversidad funcional auditiva: Ayudas tridimensionales objetos reales, como equipos, sus partes, herramientas, modelos completos o seccionados con vistas internas y maquetas, mapas mentales, redes semánticas, videos subtitrulados, esquemas, pictogramas, diapositivas, imágenes, material impreso, exhibidores o muestrarios, colección de ayudas gráficas o fotográficas.

2

Formación

Objetivo: Motivar a los profesores universitarios para el uso de la plataforma Moodle como herramienta de apoyo destinada atender a los estudiantes con diversidad funcional auditiva. Mostrar las bondades y aplicaciones de la plataforma moodle, como herramienta de apoyo en experiencias educativas de estudiantes con diversidad funcional auditiva

2

Formación

Contenidos: Las nuevas tecnologías como apoyo a las personas con necesidades educativas especiales. Portales educativos para la enseñanza de los estudiantes sordos <http://www.cienciaensenas.org/>. Ajustes metodológicos para la atención de estudiantes con diversidad funcional auditiva. Manual introductorio a Moodle. Características de Moodle, desarrollo del tema la historia y filosofía de Moodle, la comunidad de Moodle. Recursos y actividades en Moodle Formación: Configuración del entorno de administración Moodle. Integración de material didáctico y recursos en Moodle. Principales herramientas de educación: foros de debate, chat, mensajes, glosario, wiki, base de datos. Elaboración de materiales educativos computarizados, objetos de aprendizaje y recursos exelearning para el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con diversidad funcional auditiva.

3

Seguimiento

Objetivo: Reflexionar acerca del rol del docente frente al uso de las tecnología en los procesos de inclusión en la educación universitaria, mostrando posibilidades formativas mediante nuevos escenarios virtuales a los estudiantes con diversidad funcional auditiva.

Contenidos: Asesorar a los profesores universitarios para el uso de la plataforma Moodle, destinada atender a los estudiantes con diversidad funcional auditiva. Diseñar o adaptar un aula virtual apoyando el trabajo académico de estudiantes con diversidad funcional auditiva.

Establecer mecanismos de cooperación y apoyo entre los profesores universitarios para el uso de la plataforma Moodle como herramienta de apoyo.

Planear la incorporación de herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza de los estudiantes con diversidad funcional auditiva.

Todos los módulos contarán con foro de dudas, cartelera informativa, así como un glosario de términos acompañado por la seña correspondiente

1.4 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Tomando en cuenta los resultados en la dimensión Inclusión y de acuerdo al promedio el 44% de los profesores algunas veces consideran que existen factores que han repercutido negativamente en el fortalecimiento de un modelo bilingüe, donde se respete el derecho de los sordos a recibir educación e información oportuna en su lengua natural. De esta manera el profesor debe asegurarse que el estudiante sabe de qué tema se va a hablar, utilizando recursos visuales (dibujos, diagramas, notas, gestos, pictogramas...). Procurar hablar con entusiasmo, utilizando el lenguaje corporal y tener apoyo visual (video beam, computadoras, televisores, mapas mentales, afiches, imágenes, tabletas, entre otros). Analizando el promedio obtenido en la dimensión Recurso tecnológico, se tiene que el 40% de los profesores encuestados opinan que algunas veces se reafirman los principios de igualdad de oportunidades, se señala que para garantizar una enseñanza de calidad es imprescindible adaptarse a la persona, de igual modo vislumbran el uso de las TIC, brindando nuevas posibilidades y facilidades, para contribuir a eliminar las barreras, facilitar el acceso a la enseñanza y el aprendizaje. El profesor debe crear comunidades virtuales en las que se pueda compartir experiencias saberes y valores, soluciones a problemas comunes, referentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional auditiva. El éxito del programa consiste en generar en los profesores universitarios competencias, para el trabajo académico y la capacidad para usarlas como herramientas para el desarrollo de las asignaturas.

REFERENCIAS

- ARAMAYO, L. (2005) *Universidad y Diversidad. Venezuela hacia una educación superior de calidad para las personas con discapacidad*. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- ARENAS, P. y Paz. P. (2011). *La discapacidad auditiva y el docente universitario*. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. Universidad del Zulia, Venezuela. Recuperado de <http://revistas.luz.edu.ve>
- ANZOLA, M. (2011). *Palabras calladas. Ministerio del poder popular para la educación universitaria*. Caracas, Venezuela.

- BETANCOURT, P. y Pérez, L. (2008). *El uso de la plataforma Moodle con recursos infotecnológicos interactivos en la docencia en Física*. Una experiencia en el Curso de Física Moderna II. Facultad de Física, Universidad de la Habana, San Lázaro y L, Habana, Cuba.
- CABERO, C. (2002). *Fundamentos metodológicos para el trabajo grupal interactivo basado en tecnologías informáticas en educación superior*. LIEMA. Laboratorio de Informática Educativa y Medios Audiovisuales. Facultad de Ingeniería. Universidad de Bs. As. Paseo Colón 850 4º Piso. C1063ACV. Ciudad de Buenos Aires. ARGENTINA. Recuperado de: <http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca>
- CONDE, J. García, J. García, D. Hermiz, A. Osorio, A. Moreno, J. Muñoz Pablo. (2013). *Moodle 2.4 para el profesor*, recuperado de: http://serviciosgate.upm.es/docs/moodle/manual_moodle_2.4.pdf
- DEDE, C. (2005). *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires: Editorial PAIDOS
- DE la Torre A. (2006). *Introducción a la plataforma Moodle*. Recuperado de http://www.adelat.org/media/docum/moodle/docum/23_capo6.pdf
- GARCÍA, L. (2007). *Innovar en educación infantil el castellano y la lengua de signos española conviviendo en la escuela*. Tesis doctoral Universidad de Alcalá departamento de didáctica.
- LEAL, D (2007). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Este trabajo está publicado bajo una Licencia Creative Commons 2.5 diego@diego-leal.org. Traducción de George Siemens(gsiemens@elearnspace.org)
- MARQUES, P. (1999). *La tecnología educativa: conceptualización, líneas de investigación* Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB.
- MELERO, S. Cortes, F. Turo E. Gutiérrez, A. Esteban, D. Córdoba, A. (s/f). *Deficiencias sensoriales auditivas. Bases pedagógicas de la educación especial*. Recuperado de http://ponce.inter.edu/cai/bv/Sordos_2006EP.pdf
- ORGANIZACIÓN Mundial de la Salud (2005). *La discapacidad*. Recuperado de http://www.nl.gob.mx/?P=info_discapacidad.
- PÉREZ, B. (2004). *Mis apuntes sobre el sordo, su cultura y su lenguaje*. Centro profesional taller de sordos. (CEPROSORD)
- PESTANA, S. (2005). *Integración de personas con discapacidad en la educación superior en Venezuela*. UNESCO. Caracas Venezuela. Recuperado de: http://www.mes.gov.ve/mes/documentos/descarga/Informe_Discapacidad
- POLÍTICAS Educativas de Equidad e Igualdad de Oportunidades. (2007). Recuperado de: <http://www.oei.es/administracion/rivero.htm>.

- ROSE, d.h. y Meyer, N. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age. Universal Design for Learning*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- SOTO, L. (2003). *Inclusión educativa una tarea que le compete a toda una sociedad*. Universidad de Costa Rica. Instituto de investigación para el mejoramiento.
- TORRES, L. (2009). *Programa para la inclusión social de estudiantes con discapacidad en educación superior*. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/Rutorres67/programa-para-la-inclusin-social-de-estudiantes-con-discapacidad-en-educacin-superior-ruth-torres>

2 LA ÉTICA RENOVADA: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA EN LA ATENCIÓN Y FORTALECIMIENTO DE GRUPOS VULNERABLES

Juan Buzo Villa

Instituto Tecnológico de Enseñanza Virtual ITUEV

ÁMBITO Y TEMÁTICA

Buzo, después de haber definido explícitamente el milenario dilema de la Ética y resolver su causa raíz, renovó esta disciplina creando dos paradigmas educativos que se complementan mutuamente y que tienen la capacidad de convertir los valores en hábitos: Agenda Axiológica y Valores de Supervivencia Universal, que son instrumentos útiles para desarrollar cívica, ética y bioéticamente a los educandos y los capacita para convertirse en los ciudadanos pacíficos y sociales que demandan la humanidad y la biósfera .

Porque nadie puede enseñar lo que no sabe, es necesario que los catedráticos de las universidades primero se desarrollen ética, bioética y cívicamente practicando sus dos paradigmas educativos para poder desarrollar a sus educandos lo que evidentemente cambia su rol de instructores de conocimientos al de auténticos educadores formadores de personas y profesionistas éticos.

El tema de este artículo es la aplicación de la metodología descubierta por el autor para desarrollar las competencias éticas, bioéticas y cívicas de los alumnos de la Educación Superior, de forma tal que los grupos vulnerables se fortalezcan y puedan defenderse del acoso escolar de sus coeducandos y a los alumnos acosadores van a cambiar su cultura de violencia por una cultura de paz, inclusión y armonía que erradicará sus conductas acosadoras y violentas y hará de ellos profesionistas éticos y responsables.

Detallar la nueva metodología es el objeto de este trabajo.

RESUMEN

Definiendo educación como el logro de que los educandos desarrollen los valores éticos, bioéticos y cívicos en sus hábitos permanentes de comportamiento y siendo el ser humano un ente educable, resulta paradójico que sea un hecho histórico innegable que ningún sistema educativo haya logrado que sus egresados salgan de las aulas valoralmente desarrollados. Por los nefastos efectos que ha producido este hecho, sobre la humanidad y la biósfera, entre los que sobresale la cultura de violencia que prevalece actualmente, es la causa más importante de la crisis educativa mundial¹. Esta situación ha tenido un efecto detrimental sobre los grupos vulnerables en las aulas universitarias, por dos razones: 1º porque al no desarrollar como hábitos los valores de autoestima, aprendizaje y no derrotarse nunca, quedan frágiles y expuestos al acoso de sus compañeros y 2º porque sus coeducandos al no desarrollar valores como los de igualdad, fraternidad, inclusión, paz y respeto se convierten en acosadores. Sin embargo, existen dos circunstancias que agravan esta problemática: a) la existencia de un milenario dilema que la Ética no había podido resolver desde la época de Aristóteles y b) que muchos profesores universitarios, producto de la crisis educativa mundial, evaden su responsabilidad como educadores, argumentando que los valores se enseñan en casa, lo cual carece de veracidad, porque no en todos los hogares se inculcan valores. Ante esta situación, Buzo² se dio a la tarea de definir explícitamente el dilema de la Ética, lo que le permitió descubrir su causa raíz y resolver el enigma creando dos paradigmas para desarrollar los valores como hábitos permanentes de comportamiento. Aplicando esta metodología en las aulas universitarias se fortalece y desarrolla a los grupos marginados disminuyendo e incluso terminando con su vulnerabilidad y a sus coeducandos los educa como personas respetuosas de sí mismas, de su familia, del medio ambiente y de todos los entornos sociales donde se desenvuelven. Como es evidente que nadie puede enseñar lo que no sabe, existe la imperiosa necesidad de capacitar a los catedráticos universitarios sobre la metodología para desarrollar valoralmente a sus educandos. Detallar esta metodología es el objeto del presente trabajo.

1 Buzo, V.J. (2010).

2 Buzo, V.J. (2013).

2.1 INTRODUCCIÓN

Partiendo de los supuestos de que el hombre es un ser educable —porque si no lo fuera no tendría objeto la educación formal— y de que “*un hombre educado es un hombre mejorado y como tal un producto final deseable*”³, podemos definir educación: como el logro de que los estudiantes egresen de las aulas ética, bioética y cívicamente desarrollados para socializar el resto de sus vidas pacífica y productivamente en la sociedad donde viven, a juzgar por el hombre educado producido la educación formal, resulta verdaderamente paradójico que la educación nunca haya logrado educar a sus egresados, a juzgar por la cultura de violencia que ha prevalecido en historia de la humanidad, manifestada por guerras, asesinatos, etc., ¿a qué se debe esta paradoja?, ¿cuál es su causa raíz?

Para responder estos cuestionamientos necesitamos remontarnos hasta Aristóteles⁴ el más grande representante del materialismo filosófico nacido hace poco más de dos mil trescientos años, quien argumentó que los valores deben convertirse en hábitos, sin embargo, no creó la metodología para convertir los valores en hábitos. Aproximadamente dos mil cien años después, el célebre filósofo alemán Emanuel Kant⁵ -considerado el más importante representante del idealismo filosófico-, arguyó que la moral debería ser práctica, pero tampoco construyó la metodología para hacer de la moral una praxis en el mundo real. Para complicar aún más el enigma, el también filósofo alemán Herman Lotze⁶, cuyo natalicio aconteció 14 años después de haber fallecido Kant, escribió que: “*los valores no son objetos materiales como los que estudian las ciencias naturales ni ideales como los que estudian las matemáticas y la geometría que se pueden demostrar, porque los valores sólo se pueden mostrar, los valores no son, pero valen*”. Es decir los valores no tienen existencia real ni ideal y no obstante son estimables y valiosos. Con estos antecedentes podemos resumir el dilema de la Ética con las siguientes palabras:

Cómo convertir un valor en un hábito si no es un objeto material ni ideal y sin embargo, vale.

El filósofo que tuvo mayor oportunidad de resolver este enigma fue Husserl⁷, fallecido en 1938 a la proclive edad de 79 años, porque descubrió la cualidad que

3 Moore T. W. (2006)

4 Aristóteles. Ética a Nicómaco.

5 Kant, E, en García M. M. (2006).

6 Lotze, R. H. en García M. M. (2006)

7 Husserl, G. A., en García M. M. (2006)

tienen los valores para adherirse a los objetos materiales, sin embargo, no aplicó su descubrimiento a la solución del enigma de la Ética y la educación como formación valoral permaneció sin cambios.

La adhesividad que tienen los valores para adherirse a los objetos materiales se puede identificar en el siguiente ejemplo: El anillo de compromiso que le otorga el novio a la novia, tiene para ella un valor muy superior al que tuvo en la tienda, si alguna persona le dieran una cantidad de dinero igual al que lo adquirió su prometido, no lo vendería, porque ahora el anillo tiene adherido un gran valor sentimental.

Cuando Buzo descubrió que el sistema educativo no educa valoralmente, dedujo que se requería de un puente para materializar los valores en el mundo real, concluyó que el puente correcto era precisamente el comportamiento humano, porque éste es un objeto material que se puede observar, programar, ejecutar y evaluar, pero como la conducta humana cambia a cada instante, concluyó que se requería de un comportamiento individual, al que denominó Unidad de Conducta (Tabla 1)

Las Unidades de Conducta sirven de puente para transportar a los valores desde el extraño mundo del no ser hasta el mundo real, utilizando la capacidad que tienen los valores para adherirse al comportamiento humano que es un objeto material que se puede programar, ejecutar y evaluar.

La cuantiosa práctica de las unidades de conducta, convierte al valor en un hábito, como argumentó Aristóteles y la moral se torna práctica como deseaba Kant.

2.2 METODOLOGÍA

En el método desarrollado por Buzo para convertir un valor en un hábito de comportamiento permanente los educandos transitan por tres momentos educativos:

Tabla 1: Ejemplo de Unidades de Conducta que son útiles para materializar 8 valores en la prevención y control del acoso escolar y la discriminación de género

<i>Unidad de Conducta</i>	<i>Valores</i>
Hoy toleraré y comprenderé a todos mis compañeros y compañeras de grupo	Tolerancia
Hoy defenderé a los débiles y abusados sin importar su sexo, condición o forma de ser	Asertividad

Hoy comprenderé las circunstancias que rodean a las personas débiles	Empatía
Hoy incluiré a los débiles y abusados en mis juegos y en mis estudios	Inclusión
Hoy trataré con igualdad a todos mis compañeros, sin importar su sexo	Igualdad
Hoy saldré en defensa de mis compañeros débiles y acosados	Participación
Hoy trataré respetuosamente a todos mis compañeros	Respeto
Hoy participaré con el equipo que defiende a los débiles y abusados	Trabajo en equipo

2.2.1. Momento 1 Concientización y conceptualización del valor

Puesto que los valores no son objetos reales ni ideales, sus conceptos no se pueden edificar definiendo sus características, simplemente porque los valores no tienen características, puesto que si las tuvieran serían objetos reales y dejarían de ser valores. Sin embargo, es fundamental que el educando construya un concepto claro de lo que significa el valor, antes de intentar materializarlo en la práctica de sus Unidades de Conducta, porque sin ese concepto teórico se convertiría en un empírico de la Ética y esto, definitivamente no sería un acto educativo.

Para salvar este obstáculo Buzo diseñó una metodología en la cual cada educando concientiza y edifica su propio concepto del valor, mediante la creación de una serie de juicios de su valía, y su posterior síntesis conceptual. Este método se logra mediante un análisis, en el cual cada educando se cuestiona individualmente ¿por qué ese valor es valioso para mí?, y entonces elabora una serie de juicios de valor que comienzan con las siguientes palabras: “El valor en estudio es valioso para mí porque...” Después haber edificado varios juicios de valor está en la capacidad de sintetizar su concepto personal, en este proceso, el educando se apropia del valor, lo está haciendo suyo y durante este proceso se está concientizando de lo que significa ese valor para su propia vida.

Este primer momento es fundamental para el desarrollo valoral, porque llevar a la práctica un valor del cual no se tiene conocimiento alguno, conduce al empirismo y más grave aún es que no se adquiere la conciencia del por qué se debe actuar o no de tal o cual manera.

Sin embargo, es importante considerar que el proceso del desarrollo de un valor no se puede detener al finalizar el Momento 1 porque los educandos se convertirían en teóricos de la Ética y no podrían convertir en los valores en

hábitos, porque los hábitos sólo se desarrollan mediante una abundante práctica en el mundo real.

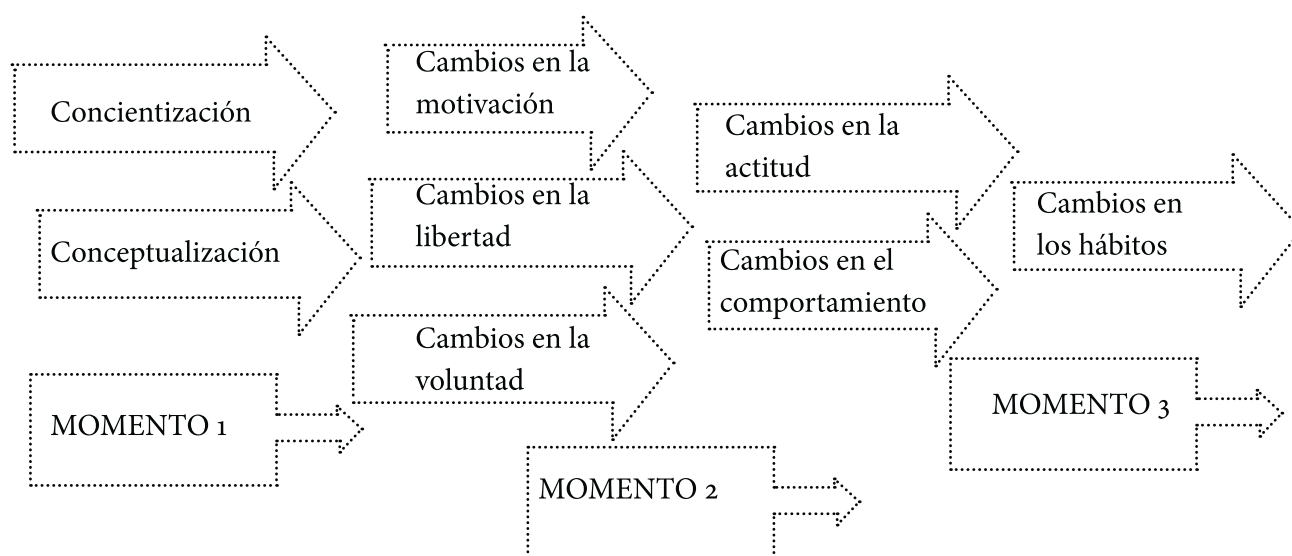
2.2.2 Momento 2 Práctica y desarrollo de cualidades específicas del ser humano.

En el Momento 2 cada capacitando guiado por la concientización del valor que adquirió durante el Momento 1 practica y desarrolla las facultades exclusivas del ser humano cambiando su motivación, voluntad, uso de su libertad, actitud y comportamiento razonado. Todo lo anterior sucede porque su conciencia que despertó en el Momento 1 produce cambios: a) en el motivo por el cual se actúa, b) en la razón que dirige su voluntad c) en el uso correcto de su libertad para hacer lo bueno, correcto y justo en función del valor d) en su actitud y e) en su comportamiento. Cabe señalar que el proceso del Momento 2 depende directamente de la calidad con la que se haya transitado por el Momento 1 porque es durante este donde se realiza el despertar de su conciencia.

2.2.3 Momento 3. La conversión del valor en un hábito permanente de comportamiento.

Durante el Momento 3 los educandos practican varias Unidades de Conducta encaminadas a materializar el valor, y las repiten tantas veces cuantas veces sean suficientes para desarrollar el valor como un hábito permanente de comportamiento, ver Cuadro 1

Diagrama de los tres momentos de desarrollo de un valor



2.2.4. Agenda Axiológica o Diario de Valores.

Para desarrollar los Momentos 2 y 3 Buzo, creó un paradigma educativo que denominó Agenda Axiológica o Diario de Valores, este instrumento sirve para programar todos los días las unidades de conducta por las mañanas -como metas a ejecutarse hoy mismo- y se evalúa la calidad de su ejecución por las noches, además incluye el aprendizaje diario. En otras palabras, en su Diario de Valores el educando programa las Unidades de Conducta por la mañana, las ejecuta durante el resto del día en todos los ambientes donde se desenvuelve y por la noche evalúa la calidad de su aplicación y describe el aprendizaje correspondiente a ese día en particular.

La Agenda Axiológica es un instrumento útil para fomentar buenos hábitos o para quitarse malos hábitos, como las adicciones al tabaco, alcohol o drogas.

El Diario de Valores es un instrumento diseñado para desarrollar un grupo de valores, pero no es adecuado para desarrollar simultáneamente a todos los valores éticos, bioéticos y cívicos porque la plétora de valores que existen la hacen ineficaz en el desarrollo simultáneo. Cuando un valor se ha desarrollado cómo hábito, se incorporan otras unidades de conducta que materialicen un valor diferente.

La Agenda Axiológica no se puede utilizar para actuar ética, cívica y bioéticamente ante las situaciones imprevistas que se presentan con mucha frecuencia todos los días ni cuando se tiene que dilucidar el dilema de decidir entre aplicar dos o más valores ante una misma situación.

2.2.5 Valores de Supervivencia Universal⁸.

El análisis anterior condujo Buzo a crear otro paradigma educativo para complementar a la Agenda Axiológica, a este paradigma le denominó Valores de Supervivencia Universal. Para llegar a este paradigma, Buzo se dio a la tarea de investigar cuál de los valores es el más universal de todos, encontró que ese valor es el amor, porque sin amor no se puede materializar ningún otro valor, por ejemplo, en la Revolución Francesa el pueblo se levantó proclamando tres valores: libertad, igualdad y fraternidad, sin embargo, pocos años después durante la época del terror, esta proclamación fue destrozada por Maximiliano Robespierre cuando asumió el poder, porque envió a guillotina a muchos de los que se había levantado proclamando libertad e igualdad que fueron abolidas con su poderío y

8 Buzo, V.J. (2010).

de paso destruyó la fraternidad porque una persona que ama no manda matar a sus hermanos ni es capaz de meterlos en una prisión, porque respeta su libertad y los trata fraternalmente como sus iguales sin abusar de su poder, esto significa claramente que mientras no exista el amor en el comportamiento, un valor deja de ser valioso. En conclusión el amor fundamenta a todos los valores y sin el cual no es posible materializar cualquier otro valor ético, bioético o cívico.

Una vez que Buzo identificó el amor como el valor que contiene a todos los valores, se requería encontrar una acción que materializara al amor en el mundo real, ya que es un valor difícil de comprender y aplicar en todos los actos del día, se requería pues de una sinonimia del amor que concretara cualquier valor en el mundo real y esa sinonimia la encontró en hacer lo bueno, correcto y justo. Porque sólo con amor se puede plasmar todo lo que es bueno, justo y correcto.

El siguiente problema que enfrentó fue combatir el antivalor del amor que es el egoísmo, porque el egoísmo es el antivalor de todos los valores. Por ejemplo, una persona egocéntrica no puede respetar a sus semejantes porque siempre se pone en primer plano, este análisis lo condujo a crear una jerarquía deductiva que pusiera a la persona en último lugar.

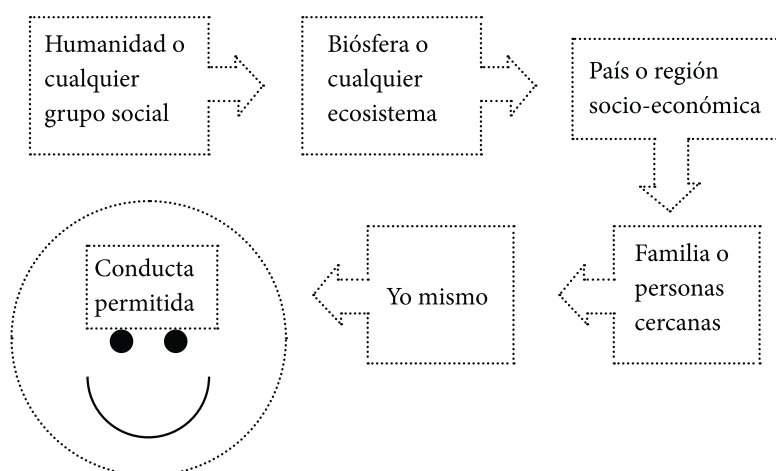
El nuevo paradigma además de ser universal, cumple con cada uno de los siguientes requisitos para complementar a la Agenda Axiológica: a) debe ser atemporal, para ser útil en cualquier época pasada, presente o futura de la humanidad, b) ser válido para cualquier país o cultura, c) no debe atrapar la mente del hombre produciendo fanatismos; sino exterminar la miopía que ocasionan, d) no debe generar ningún antivalor, e) debe ser útil para aplicarse ante las situaciones imprevistas de la vida, f) debe basarse en un orden deductivo que permita tomar decisiones ante los dilemas de aplicar dos o más valores, g) debe aglutinar a todos los valores para lograr siempre un comportamiento ético, bioético o cívico, sin importar que se hayan o no desarrollado todos los valores, h) debe ser fácil de aplicar y de recordar. A tal paradigma Buzo le denominó Valores de Supervivencia Universal, porque de su correcta aplicación depende la supervivencia de la humanidad y de la biosfera.

Los Valores de Supervivencia Universal (Cuadro 2) son filtros de conducta que se aplican ante cualquier situación no programada en la Agenda Axiológica, la persona antes de actuar se cuestiona ¿lo que voy a hacer es bueno, correcto y justo para la humanidad o cualquier grupo social? si la conducta a realizar no es buena, correcta o justa no se realiza la acción y se detiene el análisis, porque el comportamiento personal no debe dañar ni a la humanidad ni a ningún grupo social, sólo si la conducta a realizar pasó este filtro, se somete al siguiente cues-

tionamiento ¿lo que voy a hacer es bueno, correcto y justo para la biósfera o cualquier ecosistema?, en caso de que no lo sea se detiene el análisis porque no se debe afectar el futuro de la vida en la tierra, si pasó este filtro se continúa con la misma metodología para los siguientes filtros, ¿lo que voy a hacer es bueno, correcto y justo para mi país o región socioeconómica?; ¿lo que voy a hacer es bueno, correcto y justo para mi familia o personas cercanas?; y el último filtro es: ¿lo que voy a hacer es bueno, correcto y justo para mí? Aquí puede haber dos alternativas: una que no le afecte personalmente en nada y entonces es un comportamiento ético, bioético y cívico y por tanto es una conducta permitida, sin embargo, si la conducta programada le afecta personalmente, pero tiene un efecto positivo para los filtros superiores: humanidad, biósfera, etc., la conducta se puede realizar, porque así es como actuaron los grandes héroes que libertaron las naciones y los grandes próceres y de la humanidad, por ejemplo Hidalgo, Washington, Pasteur, etc.

Analizando la relación entre ambos paradigmas, es posible concluir que la Agenda Axiológica es una herramienta de perfeccionamiento y desarrollo de un grupo de valores y que en sí misma materializa los valores de perseverancia, honestidad y aprendizaje, mientras que los Valores de Supervivencia Universal son un paradigma holístico que aglutinando todos los valores se aplica a todas las situaciones inesperadas que no se programaron en la Agenda Axiológica, Sin embargo, el Diario de Valores también sirve para programar todos los días los Valores de Supervivencia Universal. En síntesis, el desarrollo valoral de una persona requiere de ambos paradigmas porque se complementan el uno con el otro, puesto que no son métodos mutuamente excluyentes.

Valores de Supervivencia Universal



2.3 RESULTADOS.

Buzo ha acumulado una plétora de resultados cualitativos, que ha obtenido en diferentes cursos, talleres, seminarios y diplomados de formación Ética que en la industria maquiladora y el sector educativo, sin embargo, estos resultados no se pueden cuantificar ni resumir en un cuadro, dado que son testimonios de las transformaciones personales, sociales, profesionales de los capacitandos. Por razones de espacio sólo se muestran unos cuantos fragmentos de algunas transcripciones de los testimonios de Maestros, Asesores Técnico Pedagógicos y Directores de la Educación Básica que finalizaron el diplomado en línea de Cómo Convertir las Competencias Cívico Éticas en Hábitos de Comportamiento suscrito en el Catálogo Nacional 2012-2013 de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio⁹:

...este diplomado me abrió las puertas a nuevas formas de ver, de actuar, de sentir, de expresar, de brindar, de reflexionar y de dotar a mis alumnos de valores que les permitan poder desenvolverse en un ambiente familiar, social e institucional de manera adecuada...

...el curso nos da otra perspectiva, nos pone de frente a nosotros mismos; nos obliga a enfrentar nuestra realidad y desde ahí reconocernos con todas nuestras destemplanzas. Observarse a sí mismo como una obra inconclusa que necesita afinarse, pulirse es toda una experiencia de vida...

... durante el desarrollo del hermoso diplomado he ido experimentando algunas acciones que me hacen comprender la importancia de trabajar con nuestros alumnos los valores, considero que me llevo un gran aprendizaje porque la práctica los valores transformaron mi vida...

... darme cuenta que es muy importante para mi vida hacer las cosas lo mejor posible, trabajar con el cien por ciento de lo que soy para el bien de los demás, pero sobre todo para mí misma, ya que mi día se torna lleno de armonía...

...puedo manifestar que he modificado algunas conductas negativas que tenía. La agenda axiológica, representó una herramienta única para lograr esos cambios; estoy muy contenta, pues los resultados son palpables; las actitudes negativas de mis hijos también se han visto modificadas, y esto ha sido porque yo he cambiado, estoy muy contenta con lo que éste diplomado me ha ofrecido...

...controlar siempre mi temperamento; pensar siempre antes de hablar y dirigirme con los demás con amabilidad y respeto; hacer valer mis derechos, pero

9 Buzo (2012)

siempre estar consiente que tengo obligaciones; apoyar a mis semejantes en lo que más pueda pero sobre todo nunca olvidarme de mi familia ni de mis alumnos...

...ahora me es difícil estar en un lugar sin buscar la oportunidad de ayudar, servir, enseñar, esforzarme por tratar bien a todos, ya deje de buscar la moneda más pequeña para cuando alguien pide ayuda, el diplomado cambio mi vida...

...pude ver que los docentes seguimos en pie de lucha, sin importar cuán criticados seamos en los medios, siempre vamos a seguir nuestra vocación; encontré inspiración para volver a trabajar con mis grupos, a saber que no estoy sola en esta lucha y que existen maestros que están creando sistemas nuevos para retomar los valores universales y lo mejor de todo, encontré una nueva forma de transmitir los valores, lograr vivirlos y transformarlos en hábitos...

...cambiar mi vida para ser mejor persona y profesional de la educación, cambiar hábitos de conducta de mis estudiantes para transformar sus vidas y hacer grandes ciudadanos...

...vernó como parte de un todo y que cada quien es una parte especial en este planeta...

...encontré una excelente posibilidad de cambiar de manera personal y profesional, a través del conocimiento y socialización de experiencias vividas y práctica docente, mediante los documentos, videos y socialización de los aprendizajes del diplomado, encontré una nueva forma de mirar la educación, es decir, educar no facilitar aprendizajes...

... poder evaluar mis acciones y conductas bajo parámetros de lo bueno, correcto y justo, a través de la construcción de la Agenda Axiológica y de la vivencia diaria y constante de los valores de supervivencia universal; reconociéndolos como la única y mejor forma de transformarme como persona, encontré la posibilidad de dirigir a los docentes; para que la asignatura de formación cívica y ética sea una posibilidad de la transformación en la vida de los alumnos, para convertirse en un espacio que brinde la posibilidad de desarrollo humano armónico y ético de los alumnos...

...la educación mundial hoy en día se encuentra en crisis principalmente porque existen fallas estructurales en la educación formal que han permeado hacia la sociedad al no lograr que los valores se conviertan en hábitos conductuales...

...Durante el interesante recorrido intelectual y socializado del diplomado, tuve la oportunidad de incorporar ideas de muchos compañeros y compañeras que me ayudaron a entender y aplicar los valores universales, además la agenda axiológica me permitió organizar mis acciones dentro de la familia, la escuela y la vida misma. Pero aún más, una sorpresa resultó ser encontrar una respuesta para la

crisis educativa mundial, sobre todo llevar lo que aprendí al terreno de la educación tanto formal como informal, me llevo saber que la educación en valores es una realidad en la educación y saber que mi persona moral puede ser mejor cada día....

...herramienta para crear alumnos competentes de nuestro México, descubrí que una persona con valores universales siempre va ser de beneficio para la sociedad y que no importa en el extracto social en que viva... Me llevo la agenda axiológica como medio para combatir los malos hábitos de alumnos y padres. Me llevo la satisfacción de que en este curso aprendí a relacionarme mejor con mi familia y con la gente que me rodea...

...es posible ser mejores personas y que de esto dependerá erradicar tantos malos hábitos que existen actualmente en la vida cotidiana... creo que la práctica de valores mediante la aplicación de la estrategia de la Agenda Axiológica, es una medida que sin duda me hace tener un mayor compromiso como persona y desde mi función... ahora me siento obligado y comprometido a difundir que a más personas de mi alrededor lo que pueda compartir del aprendizaje de este diplomado...

...poder tener un mejor juicio para hacer lo bueno, correcto y justo ante cualquier situación. Aparte de que también tengo mi Agenda Axiológica donde podré aplicar los valores, no sólo en mi vida familiar, sino que también la podré transmitir con mis alumnos...

...Encontré lo que soy y lo que puedo ser...

... no debo pensar que somos “productos terminados”, nunca dejamos de aprender este diplomado es una muestra de que podemos ser diferentes, es un largo trabajo, pero bajo la repetición de unidades de conducta podemos llegar a tener una gama extensa de virtudes, pero ese es el reto que debemos enfrentar para llegar a ser mejores seres humanos y mejores maestros...

... Encontré que la ética y los valores van más allá de verlos escritos en un papel es importante practicarlos de manera consciente y decidida para volverlos hábitos, descubrí que la agenda axiológica me ha permitido mejorar día a día como persona, crecer, cambiar los aspectos negativos que venía arrastrando, he crecido de manera individual y he acrecentado mis relaciones con los que me rodean. Me llevo un cambio radical en mi vida, me llevo el practicar diariamente los valores universales a través de mis unidades de conducta, me llevo que el cambio inicia en mí y que este cambio como luz llena a todos, porque los demás también cambian, y me hace feliz ser yo la que produce el cambio...

... Encontré inspiración para trabajar con mis grupos, me llevo la convicción de que podemos lograr cambios desde nuestro salón de clases, de ser mejores maestros y mayores ejemplos...

El testimonio de erradicación del bullying aplicando la metodología estudiada en el diplomado se relata en la entrevista que hace el autor a la Maestra Jiménez M. E.¹⁰ quien utilizó la metodología aprendida en el diplomado para aplicar los valores de respeto, perdón y honestidad en la erradicación del bullying en un grupo de 4º grado de primaria con treinta alumnos, tres de los cuales eran acosados.

Concordando con este trabajo Schmelkes S. (1996)¹¹ arguye que: *“los fundamentos teóricos de los procesos de formación en el terreno socioafectivo se han desarrollado mucho menos que los pertenecientes a los procesos formativos en el terreno cognoscitivo... en el terreno de la formación valoral, el papel del docente es clave, y los docentes en general no han recibido una educación sistemática de esta naturaleza; tampoco han sido formados para formar a sus alumnos valoralmente... se requiere romper con un estilo de operar, tanto de la escuela como del aula... puede asegurarse que la escuela no ha sido tan eficaz como la sociedad parece haberlo esperado, y quizás tampoco tan eficaz como podría haber sido si se hubiera planteado, de manera intencionada y sistemática, formar en valores.”*

En síntesis, el milenario dilema de la Ética está resuelto, conocemos la metodología para educar en valores, estos paradigmas han demostrado ser eficaces para fortalecer a los grupos vulnerables erradicando la cultura de violencia a la que son sometidos, sin embargo, es necesario difundirla universalmente por el bien de la humanidad y de la biosfera, pero es fundamental que el sistema educativo se plantee sistemáticamente desarrollar valoralmente a sus educandos, porque ya se sabe cómo hacerlo.

2.4 CONCLUSIONES.

Es un hecho históricamente innegable que ningún sistema educativo ha logrado que sus egresados salgan de las aulas con los valores éticos, cívicos y bioéticos convertidos en hábitos de comportamiento, esta inoperancia del sistema educativo ha causado una cultura de violencia que ha tenido efectos nefastos sobre la humanidad y catastróficos sobre la biosfera, siendo por sus consecuencias la causa más importante de la crisis educativa mundial, como quiera que esto sea, la razón que ha impedido lograr el desarrollo valoral de los educandos tiene su origen en un milenario dilema que la Ética no había podido resolver.

.....
10 Jiménez M. E. y Buzo V. J. (2014).

11 Schmelkes S. (1996)

Buzo después de haber definido explícitamente tal dilema, resolvió su causa raíz creando dos paradigmas educativos mutuamente complementarios que tienen la capacidad de convertir los valores en hábitos: Agenda Axiológica y Valores de Supervivencia Universal, que han sido probados con éxito como instrumentos útiles para iniciar el desarrollo ético, cívico y bioético de los maestros y capacitarlos para formar a sus alumnos con las competencias personales, familiares y sociales que demandan la humanidad y la biósfera y que son un medio para erradicar la cultura de violencia, que es la causa principal del acoso escolar.

El camino está desbrozado, el sistema educativo cuenta con las herramientas metodológicas para cumplir con la misión para la que fue creado: educar. Estos paradigmas tienen el potencial de arrancar de raíz la causa más significativa de la crisis educativa.

Para erradicar la cultura de violencia que impera en la aulas escolares universitarias y fortalecer a los grupos vulnerables es necesario que los educandos desarrollen los valores éticos, bioéticos y cívicos como hábitos de conducta permanentes utilizando la metodología descrita en este trabajo, porque por un lado fortalece a los grupos vulnerables y los ayuda a superar los efectos de su vulnerabilidad, y por otro lado estos paradigmas aplicados en el desarrollo valoral de los alumnos acosadores es eficaz para erradicar la violencia y prevenir y/o erradicar el acoso escolar.

Es un hecho que los catedráticos universitarios son producto de la crisis educativa mundial, y no saben cómo desarrollar valoralmente a sus alumnos, porque nadie puede enseñar lo que no sabe, por ello es indispensable que se desarrollen primero valoralmente ellos mismos, para poder adquirir la competencia para educar a sus alumnos. El autor desarrolló un diplomado en línea de 120 horas cuyo objetivo es capacitar a los maestros de enseñanza superior para que se capaciten en la metodología descrita en este trabajo y adquieran la competencia para fortalecer a los grupos vulnerables que acudan a sus cátedras y prevenir o erradicar la cultura de violencia de sus alumnos.

El fortalecimiento de los grupos vulnerables y el desarrollo valoral de los educandos no es una utopía; es una posibilidad alcanzable porque tenemos las herramientas para lograrlo, porque no sólo sabemos qué hacer para educar valoralmente, sino que también sabemos cómo lograr que los valores se conviertan en hábitos permanentes de conducta de los educandos.

REFERENCIAS

- ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*. <http://www.nueva-acropolis.es/filiales/libros/Aristoteles-Etica.pdf>
- BUZO, V. J. (2010). *Crisis Educativa Mundial: Causas, Efectos y solución*. Memorias del Segundo Congreso de Investigación. Por una sociedad mejor” UMAN, 2010. Reynosa, Tamaulipas. México.
- · —, (2010). *Valores de Supervivencia Universal: Solución para Sistematizar la Enseñanza de Valores en la Educación*. Memorias del Segundo Congreso de Investigación “Por una sociedad mejor” UMAN, 2010. Reynosa, Tamaulipas. México.
- · —, (2012). *Cómo Convertir las Competencias Cívico-Éticas en Hábitos de Comportamiento*. Catálogo Nacional 2012-2013 de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio, p. 316-317, 318-319 y 325-326. http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=277:catalogo-nacional-12-13&catid=35:novedades&Itemid=108
- · —, (2013). *La Ética Renovada. Cómo Convertir las Competencias Cívico-Éticas en Hábitos de Comportamiento* (pp. 17-20). Tenochtitlan Editores.
- HUSSERL, G. A., en García M. M. (2006). *Lecciones Preliminares de Filosofía*. Editorial Época, S. A p 292.
- JIMÉNEZ M. E. y Buzo V. J. (2014). *Los valores y la erradicación del Bullying*. Vídeo en <http://youtu.be/kK9lG-JlZbY>
- KANT, E, en García M. M. (2006). *Lecciones Preliminares de Filosofía*. Editorial Época, S. A., p 246.
- LOTZE, R. H. en García M. M. (2006). *Lecciones Preliminares de Filosofía*. Editorial Época, S. A., p 291.
- MOORE, T. W. (2006). *Filosofía de la Educación* (pp. 27-39). Editorial Trillas.
- SCHMELKES S. (1996) *No es fácil que la escuela forme valoralmente*, en http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras45-46/texto03/sec_3.html

3 MODELO DE GESTIÓN DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA CON ENFOQUE INTERCULTURAL EN CONDICIONES DE UNIVERSALIZACIÓN

María Victoria González Peña

María Teresa Machado Durán

Antonio Prieto Brito

Institución: Universidad de Camagüey
Centro de Estudios de Ciencias de la Educación. Cuba

RESUMEN

El trabajo que se presenta, como parte de los resultados de estudios doctorales en Ciencias Pedagógicas, realiza un análisis de cómo el programa de universalización de la Educación Superior Cubana, resultado continuo de la democratización de la enseñanza, expansión educativa y demandas sociales y culturales de la sociedad, ha provocado un cambio transcendental en todo el entramado de la cultura universitaria. Explica la connotación también en los procesos sustantivos y su gestión, que ahora integran relaciones de carácter macro y micro social, caracterizados por la presencia de una gran diversidad, no sólo de territorios, sino también de diversos y nuevos actores (académicos, estudiantiles y comunitarios), con los cuales hay que interactuar en diferentes contextos, relacionados directamente con el proceso formativo. Argumenta, desde este nuevo contexto universitario, el papel de la extensión como proceso formativo que contribuye a garantizar el encargo social y cultural en la nueva universidad cubana. En tal sentido, la sistematización teórico-práctica realizadas permiten develar carencias que se manifiestan en el tratamiento a la diversidad cultural existente de grupos vulnerables, lo que incide directamente en la gestión del proceso extensionista como parte de la misión de la universidad. Por lo que el objetivo del presente trabajo es ofrecer un modelo de gestión de la extensión universitaria con enfoque intercultural que tome en cuenta la diversidad cultural y contribuya al desarrollo extensionista en condiciones de universalización.

Los resultados de la investigación evidencian la factibilidad de su aplicación dada la pertinencia social y cultural que implica para el desarrollo de la cultura universitaria, territorial y local.

3.1 INTRODUCCIÓN

La universidad es considerada como la institución cultural más importante de la sociedad a partir de la misión a ella asignada: preservar, desarrollar y promover la cultura universal. Esta se debe cumplir a través de los procesos que en ella se desarrollan. En tal sentido, la Educación Superior Cubana ha llevado a cabo transformaciones continuas en función del perfeccionamiento de los procesos formativos para alcanzar esa misión.

Surge así una nueva etapa en la universalización de la Educación Superior, que ha tenido su connotación también, en la gestión de dichos procesos ante las nuevas prácticas culturales de los diversos sujetos y contextos. Es aquí donde se considera que la extensión universitaria puede contribuir al cumplimiento la misión de la universidad.

Por otra parte, el modelo pedagógico diseñado en condiciones de universalización de la Educación Superior, constituye una fortaleza a tener en cuenta para gestionar un aprendizaje significativo y relevante en la matrícula universitaria, es centrado en el estudiante, por lo que es necesario partir de la cultura experiencial de éste, de manera que se contribuya a dar respuesta a la diversidad de situaciones y la heterogeneidad juvenil en la sociedad del siglo XXI.(...) Una escuela históricamente diseñada para la transmisión homogénea de contenidos y para el tratamiento uniforme de los estudiantes no es el marco adecuado para responder a la disparidad de situaciones y a la heterogeneidad de individuos en la sociedad de la información (...) (Pérez, 2002)

Por tanto, resulta vital por parte de las instituciones universitarias tener en cuenta las desigualdades económicas, sociales y culturales en la construcción de la identidad de los individuos, para la transformación continua del proceso de socialización de la juventud, en aras de lograr su protagonismo en el cumplimiento de la misión universitaria y el perfeccionamiento del proyecto social cubano. El programa de universalización de la Educación Superior Cubana viene a dar respuestas y tratamiento a un grupo de esas desigualdades como parte de las reformas educativas que se llevan a cabo desde el año 1962 a favor del principio de educación para todos y la política de igualdad de oportunidades.

En tal sentido, la realidad educativa universitaria cubana en los momentos actuales y condiciones de universalización pone de manifiesto la diversidad cultural desde diferentes dimensiones: atendiendo a la ubicación en territorios y sedes, según la procedencia sociocultural de la matrícula estudiantil, edad, motivaciones, intereses, actitudes, hábitos de estudio, ritmos de aprendizaje, gustos, creencias, normas de comportamiento social. Finalmente, según la formación académica y experiencia profesional del claustro.

La propuesta constituye un instrumento pedagógico que desde la extensión universitaria precisa, la necesidad de gestionar este proceso en función de la atención y tratamiento a la diversidad cultural, sobre todo juvenil, a partir de constituirse parte de esta, en grupos e individuos vulnerables o en situaciones de riesgo de acuerdo a sus orígenes socioculturales, situaciones económicas, familiares, personales, laborales, posibilidades, expectativas de los grupos de jóvenes, entre otros aspectos, y contribuir así a una mejor gestión formativa de los sujetos y de la propia institución universitaria.

3.2 DESARROLLO

La universalización de la Educación Superior en Cuba se ha identificado como un proceso continuo de transformaciones, iniciado con el triunfo de la Revolución en el año 1959, y dirigido a la ampliación de posibilidades y oportunidades de acceso a la universidad y de multiplicación y extensión de los conocimientos, con lo cual se contribuye a la formación de una cultura general integral de la población y a un incremento sostenido de equidad y justicia social en nuestra sociedad. (Horruitiner, 2008)

Entre los años 2000 y 2001 la Educación Superior Cubana se vio inmersa en dar respuesta a un grupo de programas socioeducativos como vía de continuidad de estudios universitarios. Etapa que inicia y pone a prueba la capacidad de la Educación Superior ante las demandas de la sociedad, por su contenido de equidad y justicia social. Se incorporan al estudio jóvenes que en su mayoría se encontraban desempleados y no habían tenido oportunidad de cursar estudios superiores, personas de diferentes edades, orígenes socioculturales, formación profesional, procedentes de diversos sectores laborales, trabajadores sociales, instructores de arte, obreros del sector azucarero que por la depresión en el sector continúan estudios universitarios como una vía de empleo, entre otras. Todo ello constituyó el inicio de nuevas transformaciones.

En tal sentido, fue necesaria la creación de sedes universitarias en todos los municipios, diseño e implementación de un nuevo Modelo pedagógico, el perfeccionamiento de los planes y programas de estudios vigentes, también movilizar y aunar todos los esfuerzos e intereses de organismos, organizaciones e instituciones en aras de aprovechar todas las instalaciones y recursos materiales y humanos disponibles para conseguir el propósito trazado.

Significación especial adquiere la extensión universitaria, la que ha sido denominada como proceso de “universalización de la extensión,” al decir de Rúas (2006), teniendo en cuenta la extensión de la universidad a todos los territorios y por considerar la naturaleza del programa, esencialmente extensionista. “A la vez, supone un reto: transformar las prácticas extensionistas que se han venido desarrollando hasta el momento”. (González y González-Fernández, 2006).

Al respecto, se manifiestan algunas experiencias positivas de naturaleza extensionista. Sin embargo a pesar de los resultados y transformaciones alcanzadas se revelan algunas **deficiencias** que se resumen en:

- Concepción reduccionista en el alcance de la extensión universitaria con una ponderación de las actividades de la cultura artística, literaria y deportiva.
- Limitaciones para el reconocimiento del papel protagónico de la extensión universitaria en el nuevo contexto y por tanto para el cumplimiento de la misión social de la universidad: preservar, desarrollar y promover cultura.
- Insuficiente integración de la extensión universitaria con el resto de los procesos universitarios, como vía para alcanzar la cultura general integral a la que se aspira en uno de los objetivos del programa de universalización.
- Extrapolación del modelo de extensión universitaria vigente a la nueva realidad educativa.
- No siempre se aprovechan las potencialidades de las diversas procedencias socioculturales y laborales de la matrícula estudiantil y las experiencias profesionales del nuevo claustro en función del enriquecimiento y desarrollo de la cultura en el nuevo contexto universitario.
- Limitada caracterización psicosocial y cultural de la matrícula estudiantil.
- Insuficiente atención a la diversidad en función de la igualdad de oportunidades que ofrece el programa de la universalización.
- Insuficiente aprovechamiento de las potencialidades del modelo pedagógico para propiciar el diálogo, la participación y la integración partiendo de la cultura del estudiante.

Todas estas limitaciones, generan la existencia de miradas estereotipadas y etnocéntricas hacia los grupos humanos que conforman la nueva universidad

cubana a partir de la presencia de diversidad en las necesidades culturales de tipo instructivo, personalizada y socializadora. Esto implica cambio en la mentalidad y nuevas formas de hacer de los sujetos que participan en los procesos universitarios.

Para concebir el modelo, fue necesario también realizar una caracterización epistemológica de la extensión universitaria y su gestión en sentido general y en la universalización de la Educación Superior en lo particular, por lo que es fruto de la sistematización de la teoría a partir de los aportes y concepciones tratados desde la Pedagogía, Filosofía, Sociología, Antropología, entre otros.

En tal sentido, desde la **Pedagogía** se cuenta con los aportes que han hecho Freire (1968, 1973), Yarzabal (1999), Fuentes (2001), Núñez (2005), Jara (2005), D' Angelo (2005), Tünnerman (2006), del Huerto (2007), González y González-Fernández (2006), Ruiz (2007), Horruitiner (2008), Hernández (2011), González, González-Fernández y Bendicho (2012), Hernández, Benítez y Pichs (2012), entre otros. Se asume la Educación Popular como concepción político-pedagógica, al ver en la universalización de la Educación Superior la necesidad de construcción de un nuevo paradigma educacional centrado en el ser humano como sujeto histórico transformador que busca el desarrollo pleno de todas las capacidades humanas, a partir de la praxis, del nivel en que el educando se encuentra y del contexto sociocultural en el que se desenvuelve.

Desde lo **filosófico** al tomar en cuenta la estrecha vinculación e interdependencia entre el mundo de los valores y la cultura con énfasis en el fortalecimiento de la identidad cultural al decir de Nassif (1975), Barnet (2000), entre otros, lo que se potencia en la dinámica general del proceso de gestión extensionista con enfoque intercultural.

Los referentes **sociológicos** tratan el análisis de la proyección social y cultural de la educación en su dinámica con la sociedad, el proceso de socialización de los individuos y los mecanismos de reproducción social y cultural (Carreño, 1977; Meier, 1984; Bourdieu, 1997; Durkheim, 1999). Asimismo, la problemática de la extensión como un factor indispensable para el logro de la autonomía y la pertinencia social de la Universidad. (Licea, 1982; Arístides, 1998; Barraez y Ojeda, 2001; Navarro, Álvarez y Goittifredi 2002).

Desde esta perspectiva, la cultura abarca diferentes elementos tales como: los conocimientos, los valores, la lengua, las normas y los símbolos. Elementos con los que el sujeto actúa y manifiesta aptitudes, vivencias, costumbres, cultura popular, etc., que los definen como individuos o grupos y que por tanto se manifiesta diversidad cultural al respecto.

La **Antropología de la Educación** se constituye en referente teórico esencial en el modelo que se propone por el tratamiento que ofrece el enfoque educativo intercultural a la diversidad cultural y, por tanto, analizar la gestión de los procesos formativos con esta mirada, se convierte en necesidad. (Fermoso, 1998; Merino y Muñoz, 1998; Aguado, 2007; Rojas, 2007 y Dietz, 2009).

En la constatación praxiológica de la presente investigación se evidencia que esta diversidad cultural manifestada en conocimientos, valores, normas de comportamiento individual y colectivo, procedencia sociocultural, códigos sociolingüísticos, entre otras variables queda asegurada en la variedad de la matrícula estudiantil: trabajadores sociales, desvinculados del estudio y el trabajo, procedentes del Curso de Superación Integral para Jóvenes, instructores de arte, trabajadores del Ministerio del Azúcar, otros trabajadores y dirigentes provenientes de diferentes organismos de la administración central del estado y organizaciones políticas y de masas, en las que es significativa la cifra alta de jóvenes que las conforman.

Por lo que se considera que la variedad que conforma la matrícula estudiantil en este contexto, a pesar de constituirse en grupos vulnerables por las diferentes realidades que presentan, se constituye en un potencial a tener en cuenta, sobre todo, por lo que pueden aportar a la cultura universitaria desde sus vivencias, situaciones laborales y socioculturales, intereses, creencias, gustos. A su vez, las prácticas culturales universitarias influyen de manera directa y enriquecen las acciones extensionistas.

En el análisis realizado se constata además, que una de las causas de la baja eficiencia en el egreso de las carreras universalizadas radica en que no siempre se tiene en cuenta las realidades educativas, sociales y culturales de los estudiantes para diseñar el proceso de formación y en consecuencia lograr una gestión más eficaz de la extensión universitaria. Muchas de las necesidades de tipo cultural general de los estudiantes no siempre han sido ni reconocidas ni atendidas, además, son insuficientes las posibilidades ofrecidas para desarrollar sus potencialidades.

De lo anterior se colige la necesidad de gestionar la extensión universitaria en condiciones de universalización a partir del reconocimiento y tratamiento de la diversidad cultural existente como elemento integrante de la cultura, también es importante considerarla, a partir de los cambios que con ella se generan en el nuevo contexto, al producirse nuevas relaciones, saberes, códigos y prácticas culturales de los principales protagonistas del proceso formativo: profesores, directivos y estudiantes. Por tal razón, la extensión universitaria y su gestión manifiestan características, condiciones, problemas, necesidades y proyecciones propias del

contexto de la universalización de la Educación Superior Cubana, que obligan a un perfeccionamiento sucesivo.

A la luz de los análisis antes mencionados, se propone una nueva redefinición de la noción extensión universitaria, en calidad de punto de partida y sustentación del modelo que se diseña y sus categorías.

Extensión universitaria: Proceso formativo integrador y contextualizado, que de forma interdependiente jerarquiza los restantes procesos sustantivos hacia la preservación, desarrollo y socialización de la cultura local y universal, sobre la base de la diversidad cultural existente, lo que se concreta en la formación y promoción de una cultura general integral en el par universidad-sociedad, y contribuye al desarrollo cultural personal, comunitario y social.

También se advierte sobre la necesidad de definir la *gestión de la extensión universitaria con enfoque intercultural en condiciones de universalización de la Educación Superior como:* proceso sistémico de carácter integrador, que garantiza la interrelación, dinámica y sistematización de los procesos sustantivos contextualizados, para el logro del desarrollo cultural territorial a partir de la dialéctica identidad-diversidad cultural de los sujetos y teniendo en cuenta los contextos para contribuir al enriquecimiento y desarrollo de la cultura local y universitaria.

Modelo de gestión de la extensión universitaria con enfoque intercultural en condiciones de universalización de la Educación Superior Cubana.

Se definen para el modelo los siguientes subsistemas que establecen una relación dialéctica en su funcionamiento y que se han denominado:

- Gestión de la interculturalidad formativa-extensionista.
- Interacción cultural-actoral.
- Integración cultural-institucional.

Gestión de la interculturalidad formativa extensionista: proceso directivo, activo y orientador en el que se intenciona el vínculo intercultural entre los sujetos que participan y se relacionan con su formación profesional y los contextos donde interactúan.

En tal sentido, se define como componente de este subsistema: *el reconocimiento de los saberes y contenidos culturales extensionistas* como proceso de interrelación y significación desde la diversidad y la unidad que le da sentido a las relaciones interculturales.

La *identificación de las relaciones interculturales entre los procesos formativos universitarios* constituye el otro componente de este subsistema. Este proceso se desarrolla al integrar los procesos culturales contenidos de manera armóni-

ca e interdependiente entre la formación, la investigación y la extensión, que contienen en su esencia y especificidad la preservación, creación y promoción de cultura respectivamente.

El otro componente se expresa en la *concreción de los saberes y contenidos culturales de la extensión* como proceso que con carácter real expresa las transformaciones culturales que ocurren en el proceso extensionista.

Interacción cultural-actoral: proceso que se establece entre los sujetos a partir de la identidad y diversidad cultural.

El primer componente que integra este subsistema es el *reconocimiento de la diversidad cultural de los sujetos*, como proceso que caracteriza a los individuos en el nuevo contexto educativo a partir de lo que los identifica como grupos.

Es necesario que una vez que se reconozca la diversidad cultural de los sujetos, esta se complemente con el segundo componente del subsistema que se expresa en el *establecimiento de la interacción actoral estratégica*, como el proceso que permite a los sujetos dirigir y corregir acciones extensionistas en el intercambio intercultural.

El tercer componente de este subsistema expresado en la *sistematización de las relaciones educativas interculturales* como proceso en el que se desarrolla un sistema de influencias educativas entre los sujetos y que parte del diagnóstico de las necesidades culturales en el orden instructivo, personal y social.

Integración cultural-institucional: proceso de relaciones culturales que se manifiesta en dos direcciones: en la extensión universitaria que se realiza a nivel de municipio, comunidades y sedes de forma interdependiente y la que se establece en las instituciones universitarias municipales en el orden organizativo y metodológico.

Uno de los componentes que conforma este subsistema es precisamente el de la *promoción de las relaciones interculturales institucionales*. Es un proceso de intercambio cultural que se desarrolla a partir de lo que las identifica y las hace diversos culturalmente.

Este componente por sí solo no garantiza la integración cultural institucional por lo que se necesita de otro referido al *establecimiento de la integración cultural-metodológica extensionista* para identificar al proceso de relaciones que se establecen a nivel de institución universitaria y perfeccionar el modo de hacer de la gestión de la extensión universitaria.

El desarrollo de la cultura organizacional extensionista, se considera entonces el otro componente del subsistema que se explica el que se constituye en proceso que mediante la dirección estratégica y a partir del reconocimiento de la diversidad cultural que se pone de manifiesto en condiciones de universalización, cualifica el quehacer de la institución en función de lograr la gestión de la extensión.

De las relaciones dialécticas que se establecen entre los tres subsistemas explicados anteriormente emerge la *Configuración de la interculturalidad extensionista-contextualizada* que se define entonces como el proceso directivo que se produce entre los procesos formativos, sujetos, estructuras e instituciones que, desde su identidad y a partir del reconocimiento de la diversidad cultural manifiesta permite la transformación de la gestión de la extensión universitaria en el contexto de universalización de la Educación Superior.

Para que el enfoque intercultural transforme la gestión de la extensión universitaria en condiciones de universalización, es necesario, tener en cuenta un grupo de rasgos que lo caracterizan. Estos rasgos fundamentales son: flexible, integrado, dialógico y contextualizado.

El modelo de gestión de la extensión universitaria con enfoque intercultural, es posible aplicarlo a otras modalidades de estudio a partir de estudiar las potencialidades y posibilidades que ofrece, los espacios educativos formales y no formales, las relaciones interculturales que se desarrollan, las relaciones pedagógicas que se establecen entre alumnos y profesores, directivos y agentes comunitarios y entonces pensar cuánto se pueden enriquecer culturalmente los actores del proceso y convertirlos en promotores de esa cultura general a la que se aspira en su escenario de acción social, ya sea en el centro laboral, en su medio familiar, comunitario o social, en general.

La instrumentación práctica del modelo se realizó mediante una estrategia y en sentido general se relacionan varios de los resultados desde lo científico tecnológico y social.

Científico: Se expresa en 25 publicaciones en diferentes fuentes, nacionales e internacionales de reconocido prestigio. Socialización en 49 eventos de carácter municipal, provincial, nacional e internacional. Fortalecimiento de la preparación científica de profesores y estudiantes, reflejado en tesis, informes de investigación y participación en eventos científicos.

Tecnológico: Se concreta en un modelo de gestión que cubre carencias en el orden teórico y práctico del proceso de extensión universitaria que impiden las transformaciones que el contexto reclama. La estrategia que se propone constituye el instrumento práctico que permite la aplicación del modelo

Social: Ofrece una respuesta concreta en su modelación desde el proceso formativo extensionista hacia lo micro social y cultural. Con su enfoque intercultural, reconoce y ofrece tratamiento concreto a grupos e individuos vulnerables o en situaciones de riesgo que conforman parte de la diversidad cultural manifiesta en la realidad educativa actual, por lo que contribuye a que se sientan útiles y

protagonistas de acciones para el cumplimiento de la misión social y cultural en la nueva universidad cubana.

3.3 CONCLUSIONES

- Los estudios realizados demuestran vacíos epistemológicos y metodológicos al tratar la extensión universitaria y su gestión en la universalización de la Educación Superior.
- El análisis teórico realizado permitió actualizar el concepto de extensión universitaria y ofrecer un replanteamiento pedagógico de su gestión con enfoque intercultural, el que reviste importancia sustancial en el contexto de la universalización de la Educación Superior en Cuba.
- El modelo de gestión de la extensión universitaria con enfoque intercultural que se revela es expresión de la lógica integradora entre la gestión de la interculturalidad formativa extensionista, la interacción cultural actoral y la integración cultural institucional.
- Los resultados en los órdenes científico, tecnológico y social evidencian la factibilidad y pertinencia del modelo y su instrumentación práctica a través de la estrategia.

REFERENCIAS

- AGUADO, MT. (2007). "La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones". En: Jiménez MC [editora]. *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson.
- ARÍSTIDES, A (1998). "Extensión universitaria y globalización". *Revista Voces (Uruguay)*, vol. 2, núm. 4, diciembre. Asociación de Educadores Latinoamericanos y del Caribe.
- BARRAEZ, D y Ojeda, A (2001). "La universidad frente a la reestructuración: ¿Actor o Espectador?". *Revista Debate Abierto (Venezuela)*, núm. 16.
- BARNET, M. (2000). "Palabras de inauguración de la Conferencia Internacional Fernando Ortiz: transculturación, vanguardia y diversidad cultural". *Revista Cubana de Antropología [Internet]*. Retrieved http://www.fundacionfernandoortiz.org/1catauro/catauro1_2000.pdf citado 27 Abr 2011
- BETTO, F. (2012). "La extensión universitaria". Conferencia especial. *Congreso Internacional Universidad 2012*.
- BOURDIEU, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- CARREÑO, P (1977). *Sociología de la Educación*. UNED-MEC. Madrid, España.
- D'ANGELO, OS. (2005). *Autonomía integradora y transformación social: El desafío ético emancipatorio de la complejidad*. Centro Félix Varela. Publicaciones Acuario. ISBN: 959- 7071- 29- 0. Ciudad de La Habana. Cuba.
- DEL Huerto, M. E. (2007). "La Extensión Universitaria como vía para fortalecer los vínculos Universidad-Sociedad desde la promoción de salud" en *Rev. Cubana de Salud Pública*, 33(2). Scielo.
- DIETZ, G. y et al. (2009). "Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana. Universidad Veracruzana". *Sociedad y Discurso* Número 16., 57-67
- DURKHEIM, E. (1999). *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Sehapire Editor.
- FERMOSO, P. (1998). *La diversidad cultural*. Capítulo VII. *Multiculturalismo, interculturalismo y educación*. *Antropología de la Educación*. Editorial Dykinson. Madrid. ISBN 84-8155-383-2. pp.230-234
- FREIRE, P. (1968). *Pedagogía de la esperanza*. (Editorial Paz y Tierra. Río de Janeiro ed.). Brasil.
- FUENTES, H. (2001). *La Extensión Universitaria como proceso de pertinencia e impacto*. Santiago de Cuba. *Universidad de Oriente*. Centro de Estudio de Educación Superior "Manuel F. Gran"

- GONZÁLEZ, G y González-Fernández, M. (2006). *Fundamentos de la gestión del proceso extensionista en las condiciones de la universalización*. Congreso Internacional. Universidad 2006. CD-ROOM. 2006, 236-240.
- GONZÁLEZ, M.; González-Fernández y Bendicho, M. (2012). *Extensión universitaria: el arte de promover cultura*. Curso corto 1. VIII Congreso Internacional de Educación Superior. Universidad 2012. ISBN: 978-959- 16- 1436-0 Editorial universitaria. MES. Ciudad de la Habana. Cuba. <http://revistas.mes.edu.cu>
- HORRUITINER, P. (2008). *La universidad cubana: el modelo de formación*. Editorial Félix Varela. ISBN. 978-959-258-894-3. 138.
- HERNÁNDEZ, D, Benítez, F y Pichs, B. (2012). *La universalización de la Educación Superior en Cuba: un cambio...* Curso corto 3. VIII Congreso Internacional de Educación Superior.
- UNIVERSIDAD 2012. ISBN: 978-959- 16- 1438-4 Editorial universitaria. MES. La Habana. Cuba. <http://revistas.mes.edu.cu>
- JARA, O. (2005). “Resignifiquemos las propuestas y prácticas de EP por delante de los desafíos históricos contemporáneos”. En *Educación Popular en América Latina: diálogos y perspectivas*. (Consejo de Educación de Adultos de América latina – CEAAL. Ed, MEC/UNESCO ed.). Brasil.
- LICEA de Arenas, J (1982). *La extensión universitaria en América Latina. Sus leyes y reuniones*. Ediciones de la UNAM, México.
- MEIER, A. (1984). *Sociología de la Educación*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- MERINO, J. y Muñoz, A. (1998). “Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural”. *Revista Iberoamericana de Educación.*, Número 17(*Educación, Lenguas, Culturas Mayo-Agosto*)
- NASSIF, R. (1975). *Pedagogía General*. Cincel-Kapelusz, Buenos Aires.
- NAVARRO, A. M., Álvarez, M.T y Goittifredi, J.C. 2002. “Pertinencia social de la universidad. Una propuesta para la construcción de la imagen institucional”. <http://páginas.puj.edu.co>. (consultado en mayo 2010).
- NUÑEZ, C. (2005). “Contribuciones para el debate latinoamericano sobre la vigencia y la proyección de la EP”. En *Educación Popular en América Latina: diálogos y perspectivas*. (Consejo de Educación de Adultos de América latina – CEAAL. Ed, MEC/UNESCO ed.). Brasil.
- PÉREZ, A. (2002). “Prólogo”. *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*. M. Carreras et als. Buenos Aires y México: Ediciones Novedades Educativas. Pp.7-10.

- ROJAS, R. (2007). "Interculturalidad y Educación Superior: el reto de formar una sociedad pluricultural y democrática. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas". Universidad de Guadalajara. 6° Congreso Internacional *Retos y expectativas de la Universidad. "El papel de la Universidad en la transformación de la sociedad"*
- RÚAS, D. (2006). *La sede municipal universitaria como promotora del desarrollo económico y social del territorio*. Congreso Internacional. Universidad 2006., CD-ROOM, 247-249.
- SANTOS, M. (2010). "Cambio en la universidad y las previsiones de una formación más intercultural de los jóvenes". *Revista Innovación Educativa.*, 10 No.50.
- TÜNNERMAN, C. (2006). Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección Inaugural <http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion%20inaugural2006texto.21-11-06>.

4 TUTORÍA Y BUENAS PRÁCTICAS EN COLECTIVOS VULNERABLES.

APOYO A ESTUDIANTES INDÍGENAS A TRAVÉS DEL PLAN INSTITUCIONAL DE TUTORÍA DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA UMSNH

*Zoila Margarita García Ríos
María del Henar Pérez Herrero
Joaquín-Lorenzo Burguera Condon*

UMSNH, Morelia Mich.(México)
y U. de Oviedo, Oviedo (España)

RESUMEN

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), se ha caracterizado desde su fundación por su apoyo a las clases desprotegidas. Siendo una Universidad pública da cabida a estudiantes de la mayoría de las entidades de la República Mexicana, muchos de ellos procedentes de comunidades indígenas y de contextos socio-económicos desfavorecidos. La incorporación de estos jóvenes a las aulas universitarias, requiere de condiciones y estrategias didácticas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el apoyo de tutorías un importante recurso institucional para propiciar la adaptación e integración a la universidad y reducir los niveles de reprobación y deserción.

En este trabajo se abordan los antecedentes del Plan Institucional de Tutoría de la Facultad de Arquitectura de la UMSNH y del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación superior. Asimismo, se presenta la acción tutorial y la trayectoria académica de cinco estudiantes indígenas que han recibido tutoría personalizada durante sus estudios de Arquitectura. Con

la intención de contestar interrogantes como: ¿hasta qué punto los diferentes actores (docentes, estudiantes, administrativos, funcionarios) son conscientes de lo que implica ser estudiante indígena en una institución que reproduce lógicas mono-culturales, ignorando en la práctica el reconocimiento de la diversidad cultural?; ¿se ha logrado en la Universidad michoacana incrementar el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes indígenas, de tal forma que se pueda hablar de equidad?; ¿cuáles son los problemas que enfrentan los estudiantes indígenas que les impiden culminar sus estudios?.

4.1 INTRODUCCIÓN

Esta comunicación forma parte de un trabajo de investigación más amplio que tiene como objetivo la evaluación del Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Se presenta aquí de manera general el Programa Institucional de Tutoría de la Facultad de Arquitectura (PITFA), que contempla el compromiso del centro con una educación basada en principios de tolerancia, responsabilidad y equidad. El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) surge como una iniciativa de base étnica en el terreno de la educación superior mexicana, en el 2001, con la finalidad de elevar los reducidos niveles de acceso a las instituciones de educación superior de los jóvenes indígenas (Anuies-Fundación Ford, 2005:7).

La tutoría es sin duda un elemento estratégico básico para apoyar a los estudiantes mediante un modelo flexible centrado en el aprendizaje y que contribuya a la construcción de un camino certero hacia la sociedad del conocimiento, a la justicia y equidad social. Marum, Rosario y Villaseñor (2014: 609) consideran que es necesario ubicar la tutoría en una perspectiva educativa de calidad social, en una concepción integral del individuo, pasando a formar parte de los procesos de generación y gestión del conocimiento centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Más allá de la detección de riesgos o el apoyo a la solución de problemas de rendimiento, la acción tutorial ha de considerarse como *“la acción orientadora llevada a cabo por el tutor y por el resto de profesores [...] pieza clave para aglutinar lo instructivo y lo educativo, con objeto de potenciar la formación integral del individuo”* (Bisquerra, 2002: 277). Es así, el componente de la educación que permite canalizar las vocaciones, iniciativas y alternativas provenientes de los estudiantes para la realización de sus procesos formativos. En este contexto, el tutor

o tutora¹ es al mismo tiempo el profesor facilitador y planeador de actividades de enseñanza-aprendizaje, agente motivador, y mediador entre el profesorado, la institución universitaria y el estudiante, para lograr un profesional y una persona con competencias suficientes para integrarse en la sociedad y contribuir a su desarrollo (Rodríguez Espinar, 2004:59).

4.2 EL PIT DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA UMSNH

La tutoría es una experiencia que inicia en la Facultad de Arquitectura, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en el curso 2001-2002, con el diagnóstico de necesidades de tutoría en la Facultad, necesario para elaborar el Plan de Acción Tutorial, entregándose el 29 de Octubre del año 2002 al Consejo Técnico para su aprobación por ese cuerpo colegiado. Al mismo tiempo se imparte el primer diplomado en formación de tutores (con una duración de 160 horas), a profesores de tiempo completo concluyendo 14 tutores, con los que inicia la acción tutorial y 56 estudiantes seleccionados para recibir tutoría por presentar rezago. Se decidió que cada tutor atendiera a 4 estudiantes, que la atención tutorial se planteara en la modalidad de tutoría individualizada y durante el tiempo que durara la formación del estudiante (García, 2010:45).

En el ciclo 14/14 el Programa Institucional de Tutoría de la Facultad de Arquitectura (PITFA), cuenta con 54 tutores activos de los que 24 son hombres y 30 mujeres para atender una matrícula de 2,400 estudiantes. En la actualidad ofrece diferentes modalidades de intervención tutorial: individualizada, grupal, por pares y diversidad cultural. Por lo que se refiere a la organización del Plan de Acción Tutorial, se tiene atención de tutoría con un tutor de grupo por ciclo escolar, quien detecta a los estudiantes con necesidades académicas y los deriva a la coordinación de tutoría donde se realiza una entrevista al estudiante y de acuerdo a sus necesidades, se le asigna un tutor individual que lo acompaña durante los estudios de su carrera. Tanto el tutor grupal como individual se apoyan en la tutoría de pares, asesores académicos, el Centro de Psicología y Psicometría y el PAEIIES, según lo requiera el plan de acción que elabore el tutor en acuerdo con el tutorado. No se hace distinción alguna en los estudiantes de la Facultad de

1 En el presente documento se utilizará el masculino genérico para referirse a personas de ambos sexos.

Arquitectura cuando se trata de estudiantes que pertenecen a alguna etnia, pero el tutor que se le asigna ha recibido una capacitación adicional de un taller de 20 horas para formarlos como tutores de estudiantes indígenas, implementado por el PAEIIES y el Centro de Didáctica y Comunicación Educativa de la UMSNH.

4.3 ANTECEDENTES DEL PROGRAMA DE APOYO A ESTUDIANTES INDÍGENAS EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PAEIIES

El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), parte de la iniciativa de Fundación Ford con el programa *Pathways to Higher Education* implementado a nivel mundial en más de 125 Instituciones de Educación Superior (IES) que comparten la necesidad de impulsar políticas de inclusión educativa dirigidas a los grupos más marginados de cada país (Romo, 2005:6). En el terreno educativo el término “intercultural” hace referencia a las políticas de formación y profesionalización que toman como elemento central a la población indígena (Didou, Remedi, 2011: 274).

En el caso de México, fue la ANUIES quien unió esfuerzos con la Fundación Ford a fin de impulsar un programa encaminado a fortalecer los recursos académicos de las Instituciones Públicas de Educación Superior y contribuir al desarrollo de acciones afirmativas dirigidas a lograr mayor acceso, permanencia, egreso y titulación de los jóvenes indígenas quienes históricamente han sido testigos de la exclusión e inequidad en el acceso al sistema educativo (Anuies, 2005: 55-73 y 75-84).

En una segunda fase, con apoyo del Banco Mundial, el Programa amplió su cobertura a dieciocho entidades federativas de la República Mexicana con mayor índice de población indígena, cuya distribución se localiza en las regiones noroeste en los estados de Sonora, Sinaloa y Chihuahua; centro occidente en Nayarit, Jalisco y Michoacán; centro sur en Guerrero, Estado de México, Hidalgo, Puebla y Tlaxcala; sur sureste en Veracruz, Oaxaca, Chiapas, Quintana Roo, Yucatán y Campeche; y en la región metropolitana en el Distrito Federal (Anuies-Paeiies, 2005).

La Universidad Michoacana se incorpora al PAEIIES en la convocatoria del 2005 (tabla 1), siendo la forma en que la diversidad cultural se ha abordado en una universidad convencional que ha permitido concebir a los estudiantes indígenas como contrapartes situadas en una posición de diferencia pero de igualdad, pues los estudiantes indígenas, como todos los jóvenes, tienen metas profesionales y planes de vida individuales.

Tabla 1. *Universidades que se integran al PAEIIEM en la Convocatoria del 2005²*

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca
Universidad de Occidente
Universidad Autónoma de Guerrero
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Universidad Autónoma de Nayarit
Universidad de Sonora

La Universidad Michoacana queda inscrita en la Región Centro Occidente (Anuiés-Paeiies, 2008) que se compone de tres universidades:

- Nayarit: UAN
- Jalisco: UDG
- Michoacán: UMSNH

La UMSNH tiene registrada una población indígena en educación superior de 9,407 en las diferentes Unidades Académicas que oferta la Universidad, de la cual el PAEIIES declara que atiende una población de 476. Las lenguas que se hablan son: purépecha, náhuatl, mazahua, maya, cora, zapotecas, otomí, mixtecas, mixe, amuzgo, tarahumara, totonaca, chinantecas, tlapaneco. Lo anterior denota la presencia de gran diversidad cultural y lingüística que enmarca la complejidad para desarrollar acciones que permitan dar solución a algunos de los problemas que enfrentan los estudiantes indígenas de educación superior adscritos a este Programa.

Tras 9 años de experiencia, la Coordinación Central del PAEIIES ha detectado que los jóvenes indígenas que logran ingresar a Instituciones de Educación Superior, han solventado solos los problemas lingüísticos y culturales que son producto de un sistema educativo poco pertinente, el cual carece de un enfoque intercultural que no ofrece estrategias para el desarrollo del bilingüismo. Sin duda alguna, tales problemáticas tienen impacto en la concreción de sus aprendizajes.

2 ANUIES-PAEIIES (2008). Matrícula PAEIIES-ANUIES, Centro Occidente, Consultado el 24 de junio de 2014, desde: <http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=cobertura.html>

Esto adquiere especial importancia, ya que desde el punto de vista lingüístico, el uso de la lengua le permite al individuo, además de favorecer la comunicación con sus semejantes, desarrollar habilidades cognitivas y de pensamiento en tanto que tiene que estructurar un discurso, conocer signos, símbolos y darle un sentido coherente al mundo vivido.

Algunos de los problemas académicos detectados en los jóvenes que están matriculados en las IES incorporadas al Programa se centran en la dificultad de comprensión lectora, redacción y comprensión de tecnicismos académicos, lo cual repercute en la adquisición de competencias de gran utilidad para concluir sus estudios en forma satisfactoria y acceder a estudios de posgrado (Paeiies, s/r).

La implementación de estas iniciativas en la Universidad no ha estado exenta de dificultades porque los programas de atención a los estudiantes indígenas han sido aplicados sin considerar las reflexiones sobre la viabilidad de refundar los modelos de organización social y los proyectos de desarrollo nacional. Estas reflexiones incluyen preguntas como las planteadas por Didou (2011: 12-13):

- ¿Cómo operar, normativa y socialmente, el concepto de diferencia en tanto cimimiento de grupos específicos, en sociedades que siguen proyectándose como cohesionadas nacionalmente?
- ¿Cómo conciliar el imperativo moral de respetar un nuevo derecho humano, el de la aceptación de identidades sociales emergentes, con principios constitucionales, tal como el de los mismos derechos para todos?
- ¿Cómo dar salida a exigencias de minorías étnicas internas, cuya constitución no está producida por movimientos migratorios externos, sino que proceden de una historia propia, donde la explotación y la discriminación fueron tan innegables como el mestizaje?

Mato (2008:39-43) nos muestra que estas iniciativas no han sido suficientes, pues las posibilidades de que estos grupos de población accedan y culminen sus estudios en las IES siguen siendo “alarmantemente inequitativas”. A medida que las oportunidades de educación se van ampliando, cada vez más jóvenes indígenas llegan a la universidad con una serie de necesidades académicas, económicas y sociales graves, que dificultan su estancia en el nivel superior. Esto tiene como consecuencia: la marginación, el rezago, la reprobación y deserción. Pese a todo, algunos jóvenes logran desarrollarse eficazmente (Arellano, 2008:1-26), como en los casos que se muestran en este trabajo.

4.4 EL IMPACTO DE LA TUTORÍA DESDE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS

Como ejemplos representativos de buenas prácticas de acción tutorial en colectivos vulnerables, se han elegido cuatro estudiantes indígenas a los que se ha acompañado durante toda su carrera de Arquitectura. El estudio de casos según, Pérez puede definirse:

“como una metodología de análisis grupal, cuyo aspecto cualitativo nos permite extraer conclusiones de fenómenos reales o simulados en una línea formativa-experimental, de investigación y/o desarrollo de la personalidad humana o de cualquier otra realidad individualizada y única” (Pérez, 1994:83)

Algunas de las características de los estudiantes indígenas tutorados están recogidas en la tabla 2. Para preservar el derecho al anonimato y a la confidencialidad de los estudiantes, se ha asignado a cada uno una clave que se usará en el texto.

Tabla 2. Caracterización de los estudiantes indígenas tutorados³

Clave	Género	Edad	Carrera	Pertenencia indígena	Dominio de la lengua indígena	Año de inicio y termino de la carrera	Estado de la titulación	Estado actual
1	Masculino	24	Arquitectura	Mazahua	Habla y entiende 50%	2009-2014	En proceso De elaboración de tesis	Trabaja en Obras públicas Auxiliar de proyectos
2	Masculino	23	Arquitectura	Purépecha	Habla y Entiende el 20%	2009-	6º y 8º	Solo estudia
3	Femenino	28	Arquitectura	Purépecha	Solo entiende	2007-2012	Titulada	Trabaja en Compañía Constructora
4	Femenino	26	Arquitectura	Purépecha	Habla y Entiende el 70%	2006	9º	Solo estudia

3 Elaboración propia con datos de los informantes.

Para analizar el impacto de la tutoría personalizada de los estudiantes indígenas, se han considerado tres dimensiones: 1) Motivo que llevó al estudiante a solicitar un tutor individualizado y pertenecer al programa de tutoría, 2) Plan de acción tutorial diseñado para el estudiante y 3) Seguimiento del impacto de la acción tutorial.

Motivos para solicitar tutor:

El estudiante 1: ingresa en el programa de tutoría en junio de 2010, cuando se encontraba cursando el cuarto semestre. Solicita ayuda para ser asesorado en el proyecto de rescate de lenguas indígenas “Programa PACMYC” de apoyo comunitario y municipal a las culturas populares de Michoacán. En la entrevista se detecta que necesita asesoría en la materia Estática ya que la cursa por segunda vez y debe evitar la reprobación.

El estudiante 2: ingresa en el programa de tutoría en junio de 2013, derivado por el profesor de Composición Arquitectónica VI por su bajo rendimiento en la materia y dificultad para entender el lenguaje. En este ciclo cursa 7 materias de sexto y 3 materias de cuarto (rezago). Se detecta que necesita ayuda urgente para las materias de rezago.

El estudiante 3: ingresa en el programa de tutoría en junio del 2013, derivada por el profesor de Composición Arquitectónica VI (sexto semestre) por su bajo desempeño en la materia. En la entrevista refiere que está cursando Composición Arquitectónica VI y Arquitectura Neoclásica de sexto semestre por segunda vez (rezago) y simultáneamente 5 materias de octavo semestre. Refiere problemas familiares que afectan a la capacidad de concentrarse y rendir adecuadamente en las clases y realizar las tareas académicas.

El estudiante 4: solicita ingresar en el programa de tutoría en abril de 2010, presenta problemas de estrés, por la materia de Composición Arquitectónica de sexto semestre, tiene dificultades para comprender a la profesora y manifiesta que teme reprobar porque la profesora no le explica y se muestra un tanto irritable con ella cuando le pregunta, y como la tarea no está completa no la revisa y se la salta para atender a otros compañeros (as). En la entrevista inicial se identifica que tiene serios problemas de salud, procede de una familia de débiles visuales, padece de dolores de cabeza por el esfuerzo que realiza ya que necesita lentes y no tiene recursos económicos para comprarlos, así como los medicamentos (gotas oftálmicas) que son caros. La estudiante trabaja para sostener sus estudios como trabajadora doméstica 2 horas por la mañana du-

rante la semana, sábados y domingos en un puesto de verdura durante todo el día. Por la tarde asiste a la Facultad de Arquitectura, pero dispone de poco tiempo para estudiar y hacer las tareas que solicitan los profesores.

Plan de Acción Tutorial:

Estudiante 1: La acción tutorial en un primer momento se centra en mejorar la expresión escrita y la ortografía a partir de la creación de un documento escrito “Cuento, Cuentos y más Cuentos Mazahua”. Paralelamente, se informa a los responsables del “Programa PACMYC” de que va a contar con una tutora y que tendrá apoyo técnico para la elaboración del proyecto. Se le brinda asesoría de la asignatura Estática. En el siguiente ciclo, se le apoya en la adquisición de habilidades en el uso de las herramientas tecnológicas y software (computadora y Autocad). En este caso se utiliza la tutoría por pares durante tres ciclos. Se canaliza al PAEIIES para que reciba cursos de español e inglés.

Estudiante 2: Se diseña un Plan de Acción Tutorial para evitar que pierda sus derechos como estudiante, tal como recoge el artículo 34 de del reglamento general de exámenes, al reprobar una misma asignatura en dos ocasiones. Se le apoya con asesoría de: Medios Gráficos y Superiores, Arquitectura Renacentista y Barroca, y Análisis Estructural de cuarto y Composición Arquitectónica de sexto y, se le deriva a la PAEIIES para curso de español. Paralelamente, se trabajó la planificación para organizar tiempos de estudio por materia. Sin embargo, no asiste a sus citas de tutoría con regularidad, es introvertido y tímido; y tampoco acude a las asesorías de pares, argumentando que puede estudiar solo.

Estudiante 3: Se programaron cinco sesiones de tutoría para el ciclo 10/10. Recibe asesoría académica de una profesora que imparte la materia de Composición Arquitectónica, que le ayuda con explicaciones y resolviendo dudas de la materia, se le asignan tareas y revisiones a solicitud de la tutorada. Al mismo tiempo se deriva al grupo de beneficencia “Vicentinas” para pedir apoyo de diagnóstico visual y lentes. Se le brinda apoyo para inscribirla en el sistema de atención médica (IMSS), mientras es aceptada se canaliza al hospital de la mujer para atender diversas patologías. Se trabajó la planificación para organizar tiempos de estudio, implementando estrategias para optimizar, organizar y aumentar la eficiencia personal. También se le apoyó con la condonación de pagos administrativos de inscripción y a conseguir otro trabajo que le permitiera administrar mejor su tiempo para hacer tareas académicas. Los ciclos subsecuentes hasta terminar la carrera, asistió a sesiones de tutoría

mensual, para recibir el apoyo de las condonaciones e informar de su avance académico y personal.

Estudiante 4: Se le brinda asesoría por pares para las materias de Composición Arquitectónica de sexto curso, Estructuras y Análisis de Costos de octavo. No se programa un número de asesorías, éstas son a solicitud de la tutorada. Para atender los problemas emocionales se deriva al Departamento de Psicología y Psicometría. Las sesiones de tutoría fueron cuatro al semestre para trabajar planificación para organizar tiempos de estudio, identificar su estilo de aprender e implementar estrategias de estudio para las asignaturas que presentan mayor dificultad.

Seguimiento del impacto de la acción tutorial:

Estudiante 1: Su proyecto de “Cuentos, Cuentos y más Cuentos Mazahua” fue aprobado, el libro se presentó en auditorios y escuelas de las comunidades mazahuas, aprobó la materia de Estática y aprendió la representación de planos arquitectónicos en Autocad. Se le apoyó con la condonación de pagos de inscripción en los ciclos subsecuentes, se le brindó una carta de presentación para realizar el Servicio Social en Obras Públicas Municipales de Morelia, concluyó la carrera y se encuentra en periodo de titulación con la elaboración de su tesis, se quedó a trabajar en Obras Públicas.

Estudiante 2: Aprueba las materias de cuarto y reprueba 4 materias de sexto, atendiendo las recomendaciones. El ciclo 13/14 cursa séptimo y aprueba 7 materias rezagando Composición. En el ciclo 14/14 cursa 4 materias de octavo y 4 de sexto, aprueba 2 materias y falta que los profesores reporten las calificaciones de Composición VI y Sistemas de Representación por Computadora. Reprobando 3 materias de octavo. Con este estudiante ha sido muy complicada la intervención tutorial ya que no muestra interés en recibir al apoyo académico y se mantiene para recibir el apoyo de las condonaciones de pagos administrativos.

Estudiante 3: A partir del ingreso en el programa de tutoría, continuo sin problemas académicos, mejorando sus calificaciones y titulándose con eficiencia terminal.

Estudiante 4: En el ciclo 13/13, aprobó las materias de rezago de sexto y las 5 materias de octavo. En el ciclo 13/14 cursó Composición Arquitectónica de séptimo. En el ciclo 14/14 cursó únicamente Composición Arquitectónica de octavo (rezago), se espera que en el ciclo 14/15 curse su carga completa de noveno semestre.

4.4.1. Trayectorias escolares de los cuatro tutorados indígenas

La Facultad de Arquitectura cuenta con un plan de estudios de 69 asignaturas lo que hace un total de 425 créditos, la materia de Composición Arquitectónica se constituye en el eje integrador entre la teoría y la práctica, en el cual confluyen todas las demás materias que conforman el Plan. Es un Plan equilibrado y semi-flexible de manera que el estudiante puede cursar asignaturas por semestre, en función del número de créditos permitido, respetando la seriación de Composición Arquitectónica.

En la Tabla 3 se presenta la trayectoria escolar de los cuatro tutorados donde se observa la reprobación y el rezago durante su formación académica universitaria, presenta los ciclos escolares y las calificaciones obtenidas en cada una de las asignaturas cursadas, el promedio general y los ciclos en que presentan rezago (sombreado gris) a diferencia de aquellos ciclos donde se aprueban las asignaturas.

Tabla 3. Trayectoria escolar de los 4 estudiantes indígenas Tutorados⁴

Semestre	ASIGNATURAS	1	2	3	4
		Calificación (Ciclo)	Calificación (Ciclo)	Calificación (Ciclo)	Calificación (Ciclo)
1°	Composición Arquitectónica I	7 (08/09)	7 (09/10)	9 (07/08)	9 (06/07)
	Dibujo al Natural	8 (08/09)	7 (09/10)	6 (07/08)	8 (06/07)
	Dibujo Arquitectónico	7(08/09)	6(10/11)	7(07/08)	7(06/07)
	Geometría Descriptiva I	9(08/09)	6(09/10)	9(07/08)	7(06/07)
	Introducción a la Arquitectura	6(08/09)	6(09/10)	7(07/08)	6(06/07)
	Matemáticas	6(08/09)	6(11/12)*	7(07/08)	6(06/07)
	Materiales I	9(08/09)	6(09/10)	7(07/08)	6(06/07)
	Topografía	6(08/09)	6(09/10)	6(07/08)	9 (08/09)

4 Elaboración propia con información de la Sección de Control Escolar de la Facultad de Arquitectura.

2°	Composición Arquitectónica II	7(09/09)	8(10/10)	8(08/08)	8 (09/09)
	Perspectivas y sombras I	6(09/09)	7(10/10)	6(08/08)	6(09/09)
	Geometría Descriptiva II	7(09/09)	6(10/10)	6(08/08)	9(09/09)
	Análisis de edificios	8(09/09)	8(10/10)	9(09/09)	6(07/07)
	Técnicas de investigación	6(09/09)	6(10/10)	6(08/08)	7(07/07)
	Arq. de la Culturas antiguas	7(09/09)	7(10/10)	7(08/08)	7(09/09)
	Estática	7(10/10)	6(10/10)	6(09/09)	7(10/10)
3°	Materiales II	9(09/09)	8(10/10)	8(08/08)	6(07/07)
	Composición Arquitectónica III	7(10/11)	7(10/11)	6(08/09)	8(10/11)
	Técnicas de Representación básicas	7(09/10)	6(10/11)	8(08/09)	7(07/08)
	Perspectivas y sombras II	6(09/10)	6(10/11)	7(08/09)	8(10/11)
	Arq. y Urbanismo de la edad media	6(09/10)	9(10/11)	7(08/09)	6(07/08)
	Resistencia de materiales	7(09/10)	7(12/13)	6(09/10)	7(10/11)
	Instalaciones Hidrosanitarias	6(09/10)	7(12/13)	8(08/09)	6(07/08)
4°	Materiales III	7(09/10)	8(12/13)	8(08/09)	6(10/11)
	Composición Arquitectónica IV	6(11/11)	6(12/12)	8(09/09)	7(11/11)
	Medios gráficos superiores	8(10/10)	7(13/13)	9(09/09)	8(11/11)
	H. de la Teoría de la Arquitectura	8(10/10)	6(12/12)	8(09/09)	9(11/11)
	Arq. Renacentista y barroca	6(10/10)	6(13/13)	9(09/09)	10(11/11)
	Fundamentos de Ecoarquitectura	7(10/10)	8(12/12)	8(09/09)	9(11/11)
	Análisis estructural	6(10/10)	6(13/13)	7(09/09)	7(11/11)
5°	Instalaciones eléctricas	9(10/10)	6(12/12)	9(09/09)	8(11/11)
	Materiales IV	9(10/10)	6(12/12)	7(09/09)	10(11/11)
	Composición Arquitectónica V	6(11/12)	7(12/13)	6(09/10)	7(11/12)
	Representación Tridimensional	6(10/11)	8(12/13)	7(09/10)	8(11/12)
	Teoría de la Arq. Contemporánea	8(10/11)	7(12/13)	6(09/10)	9(11/12)
	Arq. Mex. Mesoamericana Virreinal	7(10/11)	6(12/13)	8(09/10)	7(12/13)
	Criterios estructurales	6(11/12)	7(12/13)	6(09/10)	10(11/12)
5°	Instalaciones especiales	9(10/11)	6(12/13)	9(09/10)	8(11/12)
	Materiales V	7(10/11)	7(12/13)	9(09/10)	8(11/12)

Universidad y Colectivos Vulnerables
Reflexiones y experiencias

6°	Composición Arquitectónica VI	8(12/12)	5(14/14)*	6(10/10)	6(13/13)
	Sistemas de rep. por computadora	6(11/11)	NP(14/14)*	8(10/10)	7(12/12)
	A. Neoclásica y Gen. M. Moderno	10(11/11)	7(13/13)	10(10/10)	8(13/13)
	Introducción al urbanismo	7(11/11)	8(14/14)	8(10/10)	7(12/12)
	Diseño ecoarquitectónico	6(11/11)	7(13/13)	6(10/10)	6(12/12)
	Estructuras de concreto	6(11/11)	6(13/13)	7(10/10)	6(13/13)
	Taller de Construcción I	7(11/11)	7(13/13)	7(10/10)	7(12/12)
7°	Marco Legal	8(11/11)	6(14/14)	9(10/10)	10(12/12)
	Composición Arquitectónica VII	8(12/13)		6(10/11)	10(13/14)
	H. Arq. Moderna y Contemporánea	9(11/12)	7(13/14)	8(10/11)	6(12/13)
	Planeación Urbana	7(11/12)	9(13/14)	8(10/11)	8(12/13)
	Diseño de estructuras de concreto	6(11/12)	6(13/14)	6(10/11)	6(12/13)
	Taller de Construcción II	6(11/12)	6(13/14)	7(10/11)	5(12/13)
	Cuantificación de obras	6(12/13)	6(13/14)	7(10/11)	6(12/13)
8°	Optativa A	10(11/12)	6(13/14)	7(10/11)	10(12/13)
	Optativa B	10(11/12)	8(13/14)	10(10/11)	8(12/13)
	Composición Arquitectónica VIII	7(13/13)		7(11/11)	8(14/14)
	Seminario de teoría	7(12/12)	8(14/14)	9(11/11)	7(13/13)
	Diseño de fraccionamientos	8(12/12)	0(14/14)	6(11/11)	8(13/13)
	Estructuras metálicas	7(12/12)	1(14/14)	7(11/11)	7(13/13)
	Análisis de costos	8(12/12)	NP(14/14)	8(11/11)	6(13/13)
9°	Optativa A	8(13/13)		9(11/11)	7(13/13)
	Optativa B	10(12/12)		9(11/11)	10(14/14)
	Composición Arquitectónica IX	7(13/14)		7(11/12)	
	Metodología de la investigación	8(13/14)		10(11/12)	
	Diseño Urbano	6(12/13)		8(11/12)	
	Computación	6(12/13)		9(11/12)	
	Organización de Obras	6(12/13)		9(11/12)	
10°	Optativa A	9(12/13)		8(11/12)	
	Optativa B	9(12/13)		10(11/12)	
10°	Taller Integral	7(14/14)		8(12/12)	
	PROMEDIO GENERAL	7.28	6.28	7.59	7.49

*Reprobación por segunda ocasión.

El estudiante 1, libra el primer semestre con un promedio de 7.25, empieza a rezagarse en segundo semestre por la asignatura “Estática”, en tercero por “Composición Arquitectónica” que ocasiona rezago en los siguientes ciclos, terminado la carrera un año después de su cohorte inicial.

El estudiante 2 presenta, rezago desde el primer semestre salvando las asignaturas en 3 ciclos 09/10, 10/11 y 11/12, reprobando Matemáticas en dos ocasiones; cursa 2° semestre en el ciclo 10/10 sin reprobación y de 3° a 8° tiene rezago de asignaturas.

La estudiante 3 presenta rezago en el segundo y tercer semestre, del cuarto al décimo aprueba todas las asignaturas, titulándose en el 2013.

La estudiante 4 presenta rezago del primer al tercer semestre, quinto y octavo, salvando cuarto y séptimo. Se espera que en ciclo 14/15 curse noveno y concluya el décimo en el ciclo 15/15.

4.4.2. Relación con la comunidad de origen

Los cuatro tutorados(as) proceden de comunidades indígenas que se encuentran en contextos rurales y coinciden en que entienden y hablan el idioma, de forma parcial, debido a que solo los adultos mayores son los que lo hablan, de ahí el interés por participar en el proyecto de rescate de lenguas indígenas “Programa PACMYC”, porque aunque están en contacto directo con su comunidad de origen, advierten que se está perdiendo. Para los cuatro estudiantes mantener la relación con sus comunidades de origen durante la carrera, no fue problema por la distancia, pero si por motivos económicos, ya que cada fin de semana regresan a sus casas.

4.5 CONCLUSIÓN

El programa de tutoría de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo se ha modificado en el transcurso de 13 años, y actualmente no busca tan sólo la nivelación académica, sino la *Interculturalización* del espacio educativo, lo cual beneficia, tanto a la comunidad indígena, como a la comunidad universitaria en general.

Para hacer de la Interculturalidad un “eje temático” dentro de las IES, y generar en ellas acciones que fomenten la equidad (de género, cultural, social, etc.), que combatan el racismo velado dentro de las instituciones, o la discriminación que muchas veces se reproduce en la vida cotidiana de manera inconsciente, se

requiere de algo más que la *nivelación académica*, se necesita evaluar la pertinencia de los programas académicos y sus contenidos, y acercar a todas las áreas académicas el tema de la multiculturalidad de nuestra universidad; no sólo para que las autoridades escolares acepten esa diversidad cultural sino para que la “atiendan correctamente”.

Por lo tanto, las acciones que busca implementar el PITFA siguen el objetivo de fortalecer lo ya hecho hasta hoy (visibilizar al alumnado indígena, fomentar la nivelación académica y asegurar el egreso y titulación), pero ahora también se buscará promover a los alumnos a sus comunidades, mediante proyectos de investigación docente, el servicio social y comunitario; así como impulsar en las distintas facultades la interculturalización del *currículum*. En definitiva, es importante romper la inercia que hoy día existe en los alumnos indígenas que consiguen llegar a la educación superior, pero a costa de romper o distanciarse de sus comunidades de origen, perdiendo una oportunidad de mejorar la vida de sus comunidades desde dentro, manteniendo la riqueza cultural de una tradición milenaria, pero sin renunciar a las ventajas de la sociedad actual.

REFERENCIAS

- ANUIES, (1998), “Capítulo 4; Propuesta para el Desarrollo de la Educación Superior.” Documentos publicados en la *Revista de la Educación Superior*, Num. 107, pp. 55-73 y 75-84. Jul-Sep.
- ANUIES, Fundación FORD, (2005). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Memorias de Experiencias (2001-2005)*. México: ANUIES.
- ANUIES-PAEIIES (2005). *Tercera convocatoria, en 2005, se suman las universidades de la Región Centro Occidente.* , Consultado el 24 de junio de 2014, desde: <http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=cobertura.html>
- · — (2008). Matrícula PAEIIES-ANUIES, Centro Occidente, Consultado el 24 de junio de 2014, desde: <http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=cobertura.html>
- ARELLANO, M. E. (2008). Ser Indígena en la Educación Superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior Volumen 37, N148, ISSN 0185-2760* , 1-26.

- BISQUERRA, R. (2002): "Marco integrador de la orientación y la tutoría". En R. Bisquerra (Coord.): *La práctica de la orientación y la tutoría*. Editorial Praxis. Barcelona. Páginas 269-281
- DIDOU Aupetit, S. y. (2011). *Educación Superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión*. México, D.F.: Senado de la República/CINVESTAV/ ISBN:978-607-9023-07-2
- DIDOU, S. y. (2006). *Una oportunidad de la educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES.
- GARCÍA, R. Z. M. (2010). *Percepción del Estudiante sobre el Impacto de la Acción Tutorial*. Informe de Investigación para obtener el Diploma de Estudios Avanzados DEA. Universidad de Oviedo, Oviedo, España:
- MARUM-ESPINOSA Elia, Rosario-Muñoz Víctor M., Villaseñor-Gudiño Ma. Guadalupe (2003) *Calidad en la Tutoría; Entre el verticalismo Institucional y las transformaciones incompletas*. Consultado el en Junio del 2014 desde: www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/.../ponencia2.p. Pág. 609.
- MATO, D. C. (2008). *Diversidad cultural e intercultural en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (IESALC)-UNESCO.
- PAEIIES. (s.f.). <http://paeiies.anui.es.mx>. Recuperado el 21 de Junio de 2014, de http://paeiies.anui.es.mx: http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html
- PÉREZ, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- RODRIGUEZ Espinar Sebastian (Coord.), A. G. (2004). *Manual de Tutoría Universitaria: Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro - Ice.
- ROMO López Alejandra, Hernandez Santiago Pedro. (2005). *Evaluación del Programa de Tutoría a Estudiantes Indígenas "Programa de Apoyo a Universidades con Estudiantes Indígenas"*. Dirección de estudios y Proyectos Especiales, Marzo de 2005. México, D.F.: ANUIES-FUNDACIÓN FORD.

5 ENFOQUES DE FORMACIÓN QUE FORTALECEN LA PERMANENCIA DE ENFERMEROS/AS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DEL PROYECTO ALFAFUNDA ENFERMERIA

*María Gabriela Felippa
María José Gabriela Sabelli
Silvia Reboredo de Zambonini*

Universidad Isalud/Argentina

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el Proyecto ALFA FUNDA ENFERMERÍA, incluido dentro del Programa ALFA III cofinanciado por la Comunidad Europea.

El Proyecto ALFA FUNDA ENFERMERÍA refiere al acrónimo “Formación Universitaria para la Profesionalización del Personal Auxiliar de Enfermería”, y propone como objetivo general aumentar y mejorar el acceso y la permanencia de los auxiliares y técnicos de enfermería latinoamericanos en la educación superior. En este contexto se planteó como un objetivo específico elaborar y desarrollar una propuesta curricular de profesionalización de los auxiliares de enfermería, que se está implementando actualmente en la Universidad ISALUD de Argentina. El consorcio de IES que participan de este proyecto partieron de la identificación del conjunto de barreras que restringen el acceso a la Educación Superior del personal de enfermería, y llegaron a la conclusión de que, por las características del diseño curricular y el modo como es implementado, esta Educación Superior ha sido pensada para otro perfil de alumnado.

Considerando las características particulares del perfil de los alumnos (auxiliares de enfermería) que cursan la carrera en el marco del Proyecto ALFA FUNDA ENFERMERÍA, el diseño curricular desarrollado propone lograr una nueva mirada sobre el quehacer de la Enfermería, a partir del planteamiento de la problemática sobre la propia práctica. En este contexto, será necesario proveer de

herramientas los aspirantes para su consolidación como profesionales expertos, seguros, comprometidos y actualizados, no sólo en lo técnico sino también en lo comunitario y ético-profesional, de manera que puedan dar respuestas a los problemas de salud cada vez más complejos de la comunidad/población/sociedad en la cual están insertos.

Creemos que, para concretar de manera efectiva la inclusión de este colectivo Enfermero en la ES, la propuesta curricular debe fundarse en los siguientes enfoques: enfoque sobre la lectura y la escritura académica, enfoque sobre la práctica basada en la reflexión crítica, enfoque sobre estrategias de enseñanza centradas en el estudiante y evaluación de los aprendizajes. Estos enfoques posibilitarán no sólo orientar y guiar a los estudiantes (que cuentan ya con un significativo bagaje de conocimientos ligados a la práctica profesional y poseen saberes específicos adquiridos en instancias anteriores), sino, también, procuran evitar el fracaso y la deserción característica de estos grupos desfavorecidos.

5.1 EL PUNTO DE PARTIDA

Este trabajo se enmarca en el Proyecto ALFA FUNDA ENFERMERÍA, incluido dentro del Programa ALFA III cofinanciado por la Comunidad Europea. El Proyecto ALFA FUNDA ENFERMERÍA refiere al acrónimo “Formación Universitaria para la Profesionalización del Personal Auxiliar de Enfermería”. Durante 36 meses de trabajo, se propone fortalecer la capacidad del personal académico de las instituciones de Educación Superior de Argentina, El Salvador, Paraguay y Perú para elaborar las bases de una propuesta curricular que respete la diversidad cultural de las comunidades y la autonomía de las instituciones que forman auxiliares y técnicos en enfermería. Además el Proyecto cuenta con el aporte la Universidad Pública de Navarra de España y la Università degli Studi di Pavia de Italia, transfiriendo la experiencia acumulada por parte de las IES europeas durante los procesos de revisión y adecuación curricular en el marco del Proceso de Armonización de la Formación Superior Europea.

Este Proyecto surgió desde el reconocimiento de que existen barreras que restringen el acceso a la Educación Superior (ES) del personal auxiliar y técnico de enfermería en Latinoamérica. Tal situación conduce a un déficit crónico de enfermeros calificados especialmente en las zonas más desfavorecidas de la región. Pero, además, impide el acceso a mejores oportunidades de educación y trabajo de una fuerza laboral constituida predominantemente por mujeres. Entre las dificultades se destacan la falta de recursos económicos y la carga laboral que, sumada

al trabajo que ellas asumen en su rol doméstico, no les permite cumplir con los requisitos de asistencia y regularización de las carreras universitarias, cuyo diseño curricular ha sido pensado para otro perfil de alumnado. El limitado acceso al capital cultural que han tenido a lo largo de su vida los lleva a considerar como insalvables las dificultades que encuentran para participar de la cultura discursiva universitaria, asumiendo como fracaso personal su deserción. Las universidades deben contemplar en los diseños curriculares las necesidades especiales de estos grupos históricamente excluidos de la ES.

Para concretar de forma efectiva la inclusión de este colectivo a la ES resulta necesario contemplar una construcción curricular que incorpore dispositivos de complementación y compensación específicos para que accedan y participen de la cultura discursiva de las disciplinas universitarias, espacios y modalidades formativas con regímenes compatibles con su vida laboral y estrategias de enseñanza y evaluación que permitan una distribución equitativa del conocimiento entre los alumnos, respetuosa de la diversidad pero garante del desarrollo de las capacidades potenciales de cada uno para alcanzar las competencias que modelan el perfil del egresado universitario.

Dadas las características del contexto presentado, desde la Universidad ISALUD se entiende la importancia de profesionalizar a los auxiliares enfermeros/as, desarrollando para ello, una propuesta con identidad propia, planteando una alternativa viable y específica de formación. El desafío fue realizar un diseño curricular dirigido a grupos mayoritariamente excluidos de la educación superior. Así, se concluyó en la construcción de un diseño curricular de profesionalización de auxiliares de enfermería que engloba dispositivos de formación y aseguramiento de la calidad educativa. Este diseño ha sido producto de la deliberación entre diversos actores del mundo del trabajo y de la formación.

Desde esta perspectiva se plantean enfoques fundantes de la propuesta, de manera de otorgarle a esta formación una identidad singular. Los enfoques sobre los que se funda la propuesta curricular para la Profesionalización son: la lectura y escritura académica, la formación para la práctica reflexiva y las estrategias de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes basados en el estudiante.

A continuación desarrollaremos aportes de cada enfoque.

1. LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA EN ENFERMERÍA

Al ingresar a los estudios superiores los estudiantes se ven enfrentados a nuevas culturas escritas correspondientes a los distintos campos de estudio, el carácter implícito de las prácticas lectoras universitarias y la naturaleza tácita del cono-

cimiento contenido en los textos que se les provee para leer plantean obstáculos al desempeño de muchos estudiantes. En estudiantes como los nuestros, esto se complejiza por el tiempo transcurrido desde la última vez que estudiaron y por las particulares trayectorias formativas (fracasos escolares previos, por ejemplo, o abandonos anteriores).

Por ende, es indispensable que la propuesta curricular se responsabilice de enseñar los modos de lectura y escritura en la universidad y los modos específicos de las disciplinas sobre cómo encarar los textos. No sólo se trata de formar en la comprensión del lenguaje de las disciplinas, sino también de formar en la escritura sobre ellas, favoreciendo la producción de argumentaciones, justificaciones, desarrollando estrategias de comprensión y comunicación que promuevan su autonomía. Este es un aspecto fundamental del ser “estudiante enfermero en la universidad”.

1.1. La escritura

La función más importante de la escritura es la capacidad de fijar los enunciados, ya que al quedar materializados en un texto se puede volver a presentarlos una vez tras otra, siempre idénticos a sí mismos, mientras que los enunciados del lenguaje oral son efímeros e inmateriales. Esta posibilidad de revisión que dan los textos escritos promueve la reflexión, tanto de la forma como de los contenidos. Tal como expresa Olson (1998) la escritura tiene el potencial de conservar los enunciados y, por lo tanto, los abre a indagación crítica.

Plantearemos la escritura desde dos puntos de vista. Por un lado, presentaremos la escritura que promueve pensamientos y nuevas ideas acerca de algún aspecto de la realidad, aquella que es llamada **escritura reflexiva**. Por el otro, veremos cómo esa escritura reflexiva (más privada) se transforma en comunicación y expresión de ideas e información, es decir, se convierte en **escritura profesional**.

Se buscará estimular ambas formas de escritura en los estudiantes: tan indispensable para aprender y estudiar como para el desempeño profesional cotidiano, por ser una herramienta indispensable de construcción del pensamiento y que permite interactuar con las ideas de otros colegas.

La escritura reflexiva posibilita pensar sobre los contenidos de las materias y su organización, pero también es una herramienta para conceptualizar acciones realizadas, situaciones observadas, procesos mentales a lo largo del tiempo, etcétera. En definitiva, está al servicio de la búsqueda de sentido acerca de un recorte de la realidad sobre la que se quiere pensar. Cuando hablamos de reflexión, nos

referimos al proceso de metacognición en tanto conocimiento de los propios procesos y productos mentales. La escritura reflexiva permite estimular el conocimiento de los objetos del mundo, al mismo tiempo que el sujeto hace inteligibles (a sí mismos y a sus compañeros) sus procesos de comprensión.

Asimismo, denominamos escritura profesional al formato que adopta la escritura (que siempre es reflexiva) tanto en las disciplinas científicas como en el campo de trabajo y ejercicio profesional de cada una de ellas. Si bien es un tipo de escritura muy acotada a las convenciones estipuladas y formales, su desarrollo no está por fuera de las condiciones cognitivas necesarias para todo proceso escritural. En este caso, la escritura reflexiva adoptará la forma de escritura profesional, según la demanda. Pero en todos los casos, no hay escritura sin reflexión (en todo caso eso sería mera copia), cualquiera sea el formato de presentación que se indique.

Las formas de escritura dentro de cada campo de estudio no son universales ni logradas de una vez para siempre sino que varían según el contexto científico del que el sujeto forme parte.

Los problemas que los estudiantes presentan a la hora de escribir textos académicos no son atribuibles a una incapacidad para la escritura en general, sino a que se requiere de ellos una práctica que comienza en el momento de su ingreso a la vida universitaria, en razón de que se les presentan textos y materiales que no han visto con anterioridad.

Así, alfabetizar académicamente implica permitir el ingreso de los nuevos estudiantes a una cultura desconocida para ellos, brindarles las pautas y requisitos para que puedan transformar una escritura poco académica en una escritura profesional.

Por lo antes expuesto, la escritura que se requiere para la realización de tareas académicas no puede considerarse un proceso básico; no consiste en el logro de habilidades o técnicas independientes aplicables a cualquier campo de estudios. Escribir profesionalmente es un logro a largo plazo, indispensable para el ejercicio laboral, que debe ser objeto de trabajo pedagógico sistemático y continuado, ya que la escritura es usada de diferentes maneras dentro de cada ámbito profesional.

Por otro lado, dentro del contexto comunicacional, las cuestiones vinculadas a la ortografía, a lo léxico-gramatical o de estructura, no se abandonan sino que son consideradas en función de la claridad o confusión que aportan a las ideas, haciendo hincapié en cómo su descuido deteriora la comprensión.

1.2. La lectura

La lectura comprensiva es indispensable para la apropiación de los conocimientos. En tanto práctica social de alto grado de complejidad, se considera que los estudiantes no pueden realizar solos la lectura de textos académicos sino que deben ser acompañados y guiados en la promoción de lecturas reflexivas y críticas.

Los docentes experimentados saben que no se puede dar por hecho que al indicar a los alumnos que *lean* los textos, todos harán lo mismo y al mismo tiempo. Si bien desde el punto de vista didáctico, los textos están al servicio de la comprensión de cuestiones centrales de las disciplinas, este proceso no es mágico ni automático. Por lo general, los textos que usamos son escritos por expertos en el área disciplinar, en lenguaje estrictamente académico y no es frecuente encontrar textos (salvo manuales) adaptados a lectores que recién se inician en los conceptos de la materia. Por lo tanto, resulta necesario que expliquemos el fundamento de su inclusión en el programa, articulándolo con el resto de los textos de la unidad.

En ocasiones, las formaciones universitarias incluyen talleres de escritura y lectura (cursos de técnicas de estudio, en general) por fuera de la materia. Se cree que, del entrenamiento en un taller de lectura comprensiva, es posible hacer una transferencia al contexto específico de la materia. Esta creencia está basada en el error de creer que escribir y leer son capacidades generales que pueden aplicarse.

En coincidencia con lo planteado por Carlino (2004), destacamos la importancia que presenta para la formación profesional llevar adelante en las aulas propuestas de lectura y escritura orientadas por los docentes, cada uno en la materia y en el área de especialidad a la que pertenezca. Las tareas de inclusión y participación en el mundo profesional requieren que los estudiantes se apropien de estas herramientas para hacer uso de ellas en varios sentidos.

Asimismo, se destaca la importancia que tiene la lectura, como actividad irremplazable en la construcción de conocimientos y para la reflexión y producción de ideas propias en los estudiantes.

El desafío que se les presenta a los alumnos es poder articular los ejes conceptuales de la materia que enseñan con las prácticas de lectura y escritura de manera que, al mismo tiempo que los alumnos estudian para aprender la disciplina, comprenden la lógica que subyace a sus postulados y aprenden a expresarse en los términos profesionales que se espera de ellos.

En ese sentido, la propuesta curricular de la profesionalización de enfermeros se hace responsable, desde la formación, de la enseñanza de la lectura y de la escritura en enfermería en el ámbito universitario. En cada espacio curricular, en

cada materia, cada docente guiará como experto en el área a los recién llegados a la disciplina, orientándolos y poniendo claras señales en los puntos centrales, las pistas, las intenciones, los discursos, etcétera.

Esto significa que no se dejará en “manos de los estudiantes” que aprendan solos cómo es la lectura y la escritura en la universidad, como sucede en ocasiones. Particularmente, el colectivo enfermero que comienza la profesionalización requiere ser fortalecido al respecto, no hacerse cargo desde la formación implicaría dejar a los alumnos con poco sostén para la permanencia en sus estudios en la universidad. No hacerse cargo de la enseñanza de la lectura y la escritura de distintas disciplinas, y dejar de considerar que es un problema que debe ser abordado desde la enseñanza atenta contra la permanencia de los estudiantes. Esto implica desarticular discursos instalados como: “Los alumnos no saben leer”, “Los alumnos escriben mal”.

2 LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN ENFERMERÍA

De acuerdo con lo expuesto por Anijovich y otras, consideramos a un dispositivo de formación como:

un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción.
Anijovich y otras (2009: 26).

Los dispositivos y estrategias para la formación práctica tienen como propósito la realización reflexiva de las prácticas a través del análisis, la revisión, el intercambio, la expresión y la puesta en común, y permiten visibilizar tanto las acciones como los presupuestos o creencias implícitas que las acompañan. La intención es que durante este trayecto los estudiantes adquieran competencias que están presentes en el ámbito laboral.

Es de destacar que los dispositivos generan oportunidades favorables para instalar la reflexión como práctica sistemática en forma individual y colectiva, que se plasma en documentos de trabajo, registros y guías como así también

formatos de enseñanza que permiten integrar, articular e incluir distintos tipos de conocimientos.

La cuestión primordial es generar condiciones a través de una serie de actividades que se consideren adecuadas y permitan instaurar progresivamente la reflexión⁵ en y sobre la acción⁶ (Schon: 1992). La aplicación y el uso de los dispositivos en el proceso de formación será clave para explicitar y promover la reflexión individual y conjunta de los alumnos hasta constituirse en práctica profesional cotidiana.

- De este modo, los dispositivos que se desarrollarán a lo largo de este documento presentan las siguientes fortalezas:
- Ofrecen a los estudiantes la oportunidad de expresar sus percepciones subjetivas, realizar un retorno sobre sí e integrar aspectos emocionales, cognitivos y prácticos.
- Favorecen el diálogo entre docentes, tutores (instructores) y alumnos acerca de las creencias implícitas y los supuestos de los últimos sobre la práctica profesional, y permiten visibilizar acciones y procedimientos profesionales que ponen en juego los expertos.
- Posibilitan el intercambio entre los diferentes alumnos, fortaleciendo una visión compartida y generando entre los mismos una actitud de cooperación, que favorezca la interdependencia y la construcción y la deconstrucción de las prácticas.
- Promueven espacios de reflexión en el equipo de docentes y tutores sobre los propios procesos de planificación, acción y evaluación, descubriendo al mismo tiempo relaciones entre teoría y práctica.

En este contexto, las prácticas se realizan en un entramado que implica articulación y construcción de lazos institucionales y organizativos que facilitan la concreción de la propuesta de trabajo. Así, la formación práctica implica el desarrollo de actividades que fomenten procesos de inclusión, fortaleciendo otras continuidades de pertenencia de los sujetos, grupos y comunidades insertos en un contexto social.

.....
5 Se trata del pensamiento producido por el sujeto sobre lo que hace según actúa. Schön explica este momento como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Viene marcado por la inmediatez del momento y la captación *in situ* de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo.

6 Corresponde al análisis efectuado *a posteriori* sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Schön explica este proceso como el análisis que *a posteriori* realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción.

A través de los dispositivos previstos en el proceso de formación, se espera que los alumnos gradualmente integren la teoría y la práctica, sin delimitarlas en compartimientos estancos, favoreciendo la formación de un saber profesional. Esta cuestión es crucial para garantizar y poner en funcionamiento los criterios de organización de los contenidos: gradualidad, articulación, integración, flexibilidad y diversidad.

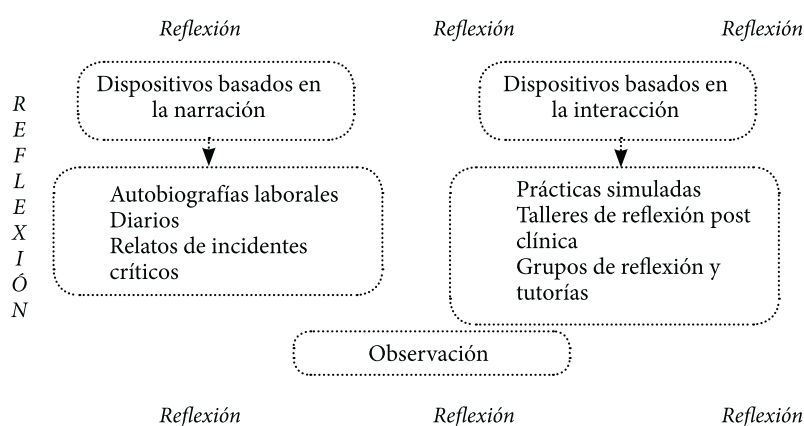
De lo planteado hasta aquí se desprenden dos cuestiones básicas: los dispositivos incorporan instancias de reflexión y los contenidos se trabajan, se articulan e integran a través de los dispositivos.

2.1. Tipos de dispositivos: narrativos y de interacción

Se sostienen desde la formación una serie de dispositivos para la **formación continua** que, como se mencionó anteriormente, tienen la intención de generar espacios para la reflexión por parte de los enfermeros. Es posible distinguir entre dispositivos basados en **la narración** y centrados en **la interacción**. Los primeros hacen foco en el relato de las experiencias, como testimonio, registrando lo significativo, lo relevante, los inconvenientes y lo que es necesario mejorar. Los segundos, en cambio, se centran en lo que sucede en el intercambio entre pares o entre el docente y los estudiantes.

Figura 1. Cuadro basado en aportes de Anijovich y otras (2009).

Dispositivos para la formación continua



En síntesis, estamos haciendo énfasis en la formación de enfermeros en tanto profesionales pensantes, definiéndolos como los profesionales que reflexionan sobre

su propia acción y, a partir de ese proceso, establecen nuevas propuestas de mejora sobre su práctica. Dicha reflexión, según Perrenoud (2004), sólo será interiorizada en la medida en que se constituya en un *habitus* incorporado a la identidad profesional de enfermero. De allí que el trabajo sobre la práctica reflexiva no se aborda incluyendo un espacio curricular más destinado a su abordaje sino que es necesario que se despliegue transversalmente a lo largo de toda la formación.

5.3 LAS AUTOBIOGRAFÍAS LABORALES. LA AUTORÍA DE UN COLECTIVO SIN VOZ

J.M. de Miguel (1996) expresa que las autobiografías son formas de representar y, a la vez, reconstruir la vida individual, en la medida en que permiten la interpretación de un suceso desde un momento posterior a la experiencia vivida. Es interesante pensar, siguiendo a este autor, que las autobiografías son “espejos” y “ventanas” que permiten observar, conocer, entender, entre otras cosas, la vida laboral de una persona y, además, a través de esta persona, acercarse a ciertos aspectos de la sociedad, del trabajo, de las relaciones de un grupo social, etcétera. En tanto ventanas, los relatos nos permiten observar o comprender el mundo y, en calidad de espejos, ayudan a su autor a comprenderse a sí mismo.

Existen distintos tipos de autobiografías: vinculadas al paso por la escuela (autobiografías escolares), vinculadas a la relación del sujeto que narra con los alimentos (autobiografías nutricionales), vinculadas a la relación del autor con la salud y la enfermedad (autobiografías de la salud) y autobiografías laborales que dan cuenta del modo en que un profesional se percibe a sí mismo en un determinado campo específico de trabajo. Cabe aclarar que existen otras clasificaciones posibles a las que mencionamos más arriba.

A continuación, desarrollaremos las características distintivas de este último tipo de autobiografías, potentes en la formación continua de enfermeros y enfermeras.

Las autobiografías laborales constituyen un dispositivo para la formación continua centrado, como hemos mencionado anteriormente, en la narración. Se trata de un material escrito que tiene como principal propósito recuperar las experiencias vividas, en este caso por los enfermeros que continúan su formación a través de la instancia de la profesionalización. Dichas experiencias están cargadas de saberes, valores, emociones que, en la medida que son revisados, pueden constituirse en objeto de reflexión.

En el marco de la Profesionalización en Enfermería, las autobiografías labo-

rales son elaboradas en la asignatura Fundamentos de Enfermería, espacio que articula distintos espacios curriculares, es una asignatura anual.

Se trata de provocar, a través de las narrativas, la reflexión sobre el conocimiento práctico y sobre la comprensión e interpretación del contexto de la propia vida. Las autobiografías laborales representan formas de autoexpresión de la propia vida laboral y, como tales, son contradictorias, conflictivas, llenas de sucesos, de búsquedas, de cambios, de reflexiones. La memoria es selectiva, omite ciertas informaciones, agrega otras, archiva versiones de hechos que valoramos como positivos y rechaza otras versiones sin tener necesariamente conciencia de este proceso. En las autobiografías laborales, los sujetos –protagonistas– realizan una narración de la propia vida laboral en primera persona. A través de ellas se recuperan hechos, acontecimientos, recuerdos considerados significativos del pasado laboral y se los trae al presente, de tal modo de reconstruirlos, comprenderlos e interpretarlos.

La elaboración de una autobiografía laboral es una tarea compleja que requiere de un tiempo importante de dedicación y una carga afectiva intensa. Con frecuencia, la evocación del pasado se liga con emociones profundas. Es por esta razón que la actividad de escritura no se realiza de una vez y para siempre.

El hecho de narrarlas desde un presente da un sentido particular a la experiencia y contribuye a organizar la memoria y los recuerdos, siempre selectivos. Las narrativas, a su vez, facilitan la reflexión y la comprensión e interpretación del contexto en el que se inscribe la secuencia de sucesos evocados.

Un aspecto relevante que presenta el dispositivo es el tipo de escritura que conlleva la elaboración de la autobiografía. El interjuego entre la narración y la argumentación teórica no suele ser usual en la educación superior. La escritura del relato autobiográfico genera la toma de distancia entre quien escribe y su propio texto, distancia que habilita un tiempo y un espacio para pensar, interactuar con el docente y con los textos, para luego volver al relato con el objetivo de analizarlo desde los aportes teóricos trabajados a lo largo de la cursada del espacio curricular de Fundamentos de Enfermería.

La autobiografía laboral da voz a quienes no suelen tener voz. Tal como expresa Sanjurjo (2009) la narración sistemática (no episódica, no son relatos sueltos) en primera persona coloca a quien escribe en el lugar de autor. Autor de su historia laboral, de su relato para poder pensarlo, cuestionarlo, reformularlo. Narrarse laboralmente desde las experiencias pasadas posibilita recuperar las prácticas, revisarlas, reflexionarlas. Empodera al autor/a.

4.4 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN EL ESTUDIANTE Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Las estrategias de enseñanza que focalizan en un papel central del estudiante enfatizan el papel del descubrimiento en el aprendizaje, propio de la búsqueda del sentido y propósitos del contenido académico. Se espera que los alumnos puedan derivar conceptos, generalizaciones y algoritmos por su propia cuenta a partir de la interacción con una situación real o simulada (un caso, un conjunto de situaciones o fenómenos, un problema, etc.). Es menester, por eso, que tengan suficientes y variadas oportunidades de observación y análisis de los materiales o casos presentados, acompañadas de las formas de ayuda pedagógica que resulten adecuadas para promover el paso del plano de la experiencia al de su conceptualización. Si bien se enfatiza el papel de la exploración y producción por parte del alumno, este tipo de estrategias supone el trabajo con material sistemáticamente preparado y puede involucrar formas de estructuración diversas del contexto de aprendizaje (de los tiempos de trabajo, de la organización social de la tarea, de las normas de la actividad, etc.). Estrategias como el estudio de casos, el Aprendizaje basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Cooperativo y por Proyectos se tornan fundamentales para el desarrollo de competencias profesionales.

Por último, resulta fundamental que el diseño de la evaluación de los aprendizajes sea coherente y pertinente con las propuestas de enseñanza, los propósitos y contenidos. Se plantea una evaluación de los aprendizajes que atienda a la selección de instrumentos adecuados para las diversas competencias que se proponen sean aprendidas. Se plantea una noción de evaluación formativa e integradora. Tal como expresa Anijovich (2010), desde el rol docente, se profundiza en brindar información acerca del estado de aprendizaje de cada estudiante; a través del feedback, se busca ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje.

4.5 REFLEXIONES FINALES

Como hemos señalado, la profesionalización en Enfermería constituye un verdadero desafío en términos de la enseñanza, fundamentalmente por dos cuestiones que están relacionadas con el perfil de los alumnos. Por un lado, la procedencia, ya que los postulantes pertenecen mayoritariamente a grupos vulnerables socialmente que encuentran un conjunto de barreras de diferente índole (económica, disponibilidad horaria, exceso de responsabilidades) que restringen su acceso a

la ES, además el hecho de que los alumnos que ingresan a esta formación cuentan ya con un significativo bagaje de conocimientos ligados a la práctica profesional, es decir, poseen saberes específicos adquiridos en instancias anteriores tanto de la formación sistemática como de la socialización profesional.

Creemos que la posibilidad de hacer efectiva la inclusión y la retención de estos alumnos en la ES será posible si se garantizan desde la propuesta curricular enfoques como los que se mencionan en el presente trabajo, que propendan a la orientación, guía y acompañamiento de los alumnos (auxiliares de enfermería), evitando la deserción frecuente en este tipo de formación y garantizando el aseguramiento de la calidad educativa.

REFERENCIAS

- AMAYA A. A. (2010). Simulación clínica: “Aproximación pedagógica de la simulación clínica”. Universidad Médica Bogotá (Colombia), 51 (2): 204-211, abril-junio.
- ANIJOVICH Rebeca (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- ANIJOVICH, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós.
- ARFUCH, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, FCE.
- CARLINO, P. (2004). “Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad”, *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 25 N° 1, marzo, pp. 16-27.
- CHAIKLIN S. y Lave J. (2001). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. España, Amorrortu.
- DE Miguel, J.M. (1996). *Auto/biografías*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- McEWAN, H. y Egan, E. (1998). *Las narrativas en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- OLSON, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. España: Gedisa Editorial.

- PERRENOUD, P. (2000). *Construir competencias desde la escuela*. Caracas: Dolmen Ediciones.
- · —, (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- SANJURJO, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- SCARDAMALIA, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- · —, (1998). *El Profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.

6 REAPRENDIENDO LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS APRENDIZAJES A TRAVÉS DE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE LECTURA

Margarita Aravena Gaete

Universidad Andrés Bello/ Chile

Academia de Guerra del Ejército/ Chile

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo principal recomendar a profesores dos estrategias de lecturas: el Mapa Conceptual y la Comparación, cuyos empleos en el proceso de enseñanza - aprendizaje facilitan o apoyan la comprensión de lectura de los discentes, convirtiéndose en una herramienta educacional, tanto para los alumnos como de los profesores.

Estas estrategias también se han abordado en capacitaciones realizadas para profesores de colegios de zonas rurales, como también en aulas de enseñanza superior, cuya aplicación y resultados, fue exitosa.

A continuación, se presenta la descripción, funcionalidad y estrategia de esta herramienta, y un ejemplo sencillo de su aplicación dentro de los contenidos evaluación de los aprendizajes, cuyo aporte es a través de la evaluación formativa, con la finalidad de potenciar habilidades cognitivas.

6.1 LECTURA

Este texto está dirigido, especialmente, a los profesores de educación superior que deseen aplicar las estrategias de lectura como una actividad formativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, estas ayudan a mejorar, paulatinamente, las habilidades y destrezas del alumnado para obtener un buen nivel de comprensión lectora, que es una competencia esencial para el aprendizaje.

Por esta razón, esta autora, que ha desarrollado capacitaciones en el área evaluación de los aprendizajes a profesores pertenecientes a las zonas rurales

cercanas a la Región Metropolitana; tales como, María Pinto, Isla Maipo, Buin y Curacavi, y la experiencia obtenida en la impartición de clases en educación superior, desde el año 2005 a la fecha, enseñando a aplicar estrategias de lectura a los alumnos de pregrado y posgrado en diferentes universidades, ha querido compartir su experiencia en este ámbito, con el propósito de aportar con una herramienta concreta, que potencia el desarrollo de las habilidades cognitivas de nivel superior, tales como comparar, sintetizar, analizar y juzgar. Se debe considerar, además, que puede ser reproducida en cualquier ámbito del saber, porque su alcance es múltiple e infinito.

6.1.1. Estrategias de lectura

Ricoeur (1983-1991) ha realizado aportes fundamentales al tema de la lectura y sostiene que es una experiencia viva, una emigración en la que el lector realiza un movimiento que lo lleva de la configuración a la refiguración del mundo. Para Michel de Certeau (1980), el lector está provisto de competencias y expectativas propias, es decir, cada lector es un protagonista en la creación de la lectura, no es mero actor pasivo, él hace que el texto tenga sentido y exista; además, el lector crea un texto nuevo, citados por Lahire (2004).

Para los autores García - Huidobro C. R., Gutiérrez G. M., Condemarín G. E., (1997), la lectura es la única actividad que constituye, a la vez, materia de instrucción e instrumento para el manejo de otras asignaturas. La lectura eficiente se relaciona directamente con el éxito escolar. El lector deficiente o lento, que no procesa el significado, pierde la comprensión global del contenido.

En general, la lectura es necesaria y transversal en el aprendizaje de todas las asignaturas, pero su enseñanza debe ser sistematizada y practicada en forma constante y permanente; además, se debe realizar a través de diferentes actividades o tareas que favorezcan el desarrollo de habilidades de orden superior.

La lectura implica un proceso de pensamiento multidimensional que ocurre en la interacción entre el lector, texto y contexto (Alliende y Condemarín, (2002), Solé, (2009). Para que ocurra este proceso, deben establecerse relaciones entre sus conocimientos previos y la nueva información que aporta el texto, hacer inferencias, establecer comparaciones, formularse preguntas relacionadas con su contenido.

Una vez que las relaciones están establecidas, la comprensión del texto es completamente individual, porque la interpretación tiene un carácter único para cada lector. El significado puede variar considerablemente entre el lector y otro, a partir de un mismo texto que se construya, como lo es dentro de la evaluación de los aprendizajes.

Dentro de los factores cognitivos, podemos mencionar la madurez cerebral; el cerebro humano es el órgano más receptivo que uno se pueda imaginar. Pero incluso con un universo potencial de aprendizaje, en general, ni siquiera logramos hacer lo básico, el cual influye la forma de aprender (Wolf, 2008).

Desde el día de nuestro nacimiento, el cerebro se adapta a lo que nosotros entregamos para guardar y recurrir a aquellas capacidades, aprendizajes significativos y conocimientos en el momento en que lo necesitemos. Por esta razón, se debe estimular y entregar a los docentes todas las herramientas que se encuentren a nuestro alcance para que provoquen un aprendizaje de calidad. El cerebro aprende de otros, y aprende por la repetición y práctica (Borrero, 2008); por lo tanto, la permanente interacción que debe tener el profesor con las actividades y/o estrategias lectoras y los alumnos son necesarias para que potenciar las habilidades de los discentes.

6.1.2 Recomendaciones para usar las estrategias de Lectura

Generalmente, los profesores necesitan ser capacitados en la temática evaluación de los aprendizajes, puesto que la gran mayoría de ellos solo en su preparación profesional de pregrado tuvieron la oportunidad de aprender lo que implica la evaluación; sin embargo, una vez que trabajan en el sistema escolar, se dan cuenta de que carecen de conocimientos sólidos respecto a la evaluación; como también de procedimientos evaluativos para desarrollar habilidades en los alumnos.

En general, los docentes dejan de lado la evaluación formativa, no la consideran dentro de sus prácticas para el desarrollo de habilidades en sus alumnos, siendo un elemento esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que es como la luz amarilla del semáforo en su quehacer en el aula, que te anuncia el detenerse, para detectar qué problemas están presentando los alumnos en su aprendizaje; todo ello con el fin de cumplir con su misión: lograr que sus alumnos aprendan. Esta realidad tiene que cambiar y por ello es necesario que los docentes experimenten por vía del ejemplo este tipo de evaluación; entonces, se hace perentorio reforzar su enseñanza y practicarla en el empleo de estrategias de lecturas aplicadas.

Estas estrategias fueron tomadas del libro de Beas (2000), Enseñar a pensar para aprender mejor. Esta autora recomienda que antes de aplicar las estrategias de lectura, se debe enseñar a los profesores para qué sirven, sus estrategias de elaboración y ejemplos sencillos para que cada alumno diseñe, individualmente, a los contenidos que se aplicarán.

En esta experiencia que vivirán los profesores participantes en este reaprendizaje acerca de la evaluación formativa, con seguridad la mayoría de ellos han construido esquemas conceptuales, pero nunca está de más volver a explicar que es, para qué sirve y cómo deben ser elaborados.

Estrategia Mapa Conceptual:

Es un recurso esquemático y que representa un conjunto de significados y las relaciones entre los conceptos de los contenidos externos y los conocimientos que ya se poseen.

Para qué sirve: Planificar y regular las estrategias en el proceso de aprender.

Consta de tres partes: Conceptos, palabras de enlace y proposiciones:

Ejemplo de la estrategia esquema conceptual

Objetivo de aplicación: Analizar la tipología de evaluación

Estrategia de aplicación

- Los profesores deben leer atentamente el texto.
- Subrayar con dos líneas el concepto más importante.
- Subrayar con una línea los conceptos que siguen en menor importancia, no subrayar las palabras de enlace.
- Ordenar en el mapa los conceptos de la tipología de la evaluación en forma jerárquica, de los más amplios a lo más específico (usar solo lo más importante), empleando las palabras de enlace y proposiciones.

A partir de un mapa conceptual, reconstruir el texto. (Esto sirve para comprender y retener mejor la materia, específicamente los conceptos – funcionalidad, momentos agentes y referentes)

Finalmente, en la aplicación de la estrategia mapa conceptual, los profesores elaboran sus esquemas individualmente, ya sea en forma general, o el criterio más adecuado, según la elección de cada uno. Lo importante, es que sean capaces, mediante sus esquemas de explicar con palabras propias lo que entendió de la lectura, sintetizando a través del mapa conceptual o analizando la lectura, que se les recomienda que bajen el programa Cmaptool herramienta computacional gratis para la construcción de este tipo de estrategia.

Además, se puede utilizar como un diagnóstico para conocer cuánto saben los profesores de evaluación de los aprendizajes, antes de enseñar los contenidos de la capacitación.

Para evaluar formativamente la construcción de los esquemas realizados por los profesores se ha seleccionado como instrumento la rúbrica, ya que permite

identificar los detalles y errores que han cometido y de esta manera el profesor internaliza en forma simultánea los contenidos de la capacitación y conoce un instrumento concreto para evaluar el avance dentro del proceso.

Figura 1 Rúbrica para evaluar esquemas conceptuales

Objeto: Evaluar la construcción de un esquema conceptual, aplicado a la lectura				
Rasgo a evaluar: Construcción de un esquema conceptual aplicado a la tipología de la evaluación				
Definición: Es un recurso esquemático que sirve para representar un conjunto de significados y las relaciones entre los conceptos de contenidos externos y los conocimientos que ya se tienen de un tema específico.				
Nombre del alumno				
Puntaje ideal: 75 puntos/ Porcentaje de aprobación: 60%				
Puntaje Obt.:	o (cero)		Nota:	1.0
Criterio de ejecución	Niveles de desempeño			
	Óptimo (15)	Satisfactorio (10)	Deficitario (5)	Puntaje
Jerarquía	Cosntituye el mapa conceptual de manera jerarquizada, de lo más general a lo más particular	Construye el mapa conceptual con algunos problemas en la jerarquización conceptual	Construye el mapa conceptual sin un orden jerárquico entre los conceptos	
Relación de los conceptos	El mapa conceptual presentado, relaciona completamente los conceptos y sus significados, de forma explícita y detallada	El mapa conceptual presentado relaciona sólo algunos de los conceptos y significados relevantes con claridad	El mapa conceptual presentado relaciona deficientemente los conceptos y significados, sin claridad evidente.	
Utilización de los conceptos	En el mapa conceptual se utiliza la totalidad de los conceptos requeridos	Se utiliza parcialmente los conceptos requeridos en el mapa conceptual	No considera los conceptos requeridos	

Utilización de conectores o palabras de enlace	En la totalidad del mapa conceptual se utilizan conectores o palabras de enlace para unir cada concepto.	Se utilizan parcialmente los conectores o palabras de involucrados en el mapa conceptual.	No considera, o en un bajo porcentaje, conectores o palabras de enlaces para unir conceptos	
Representación gráfica del mapa conceptual	El mapa conceptual es claro, explícito y de fácil comprensión.	Se observa parcialmente una representación gráfica, lo que dificulta la comprensión del esquema.	No se comprenden los conceptos del mapa conceptual. Usa demasiados elementos de representación. El mapa resulta confuso y no es fácil su comprensión.	
				o (cero)
Observaciones:				

Estrategia comparación

La estrategia comparación es una destreza del pensamiento que consiste en identificar y articular semejanzas y diferencias esenciales entre dos entidades para alcanzar un propósito específico.

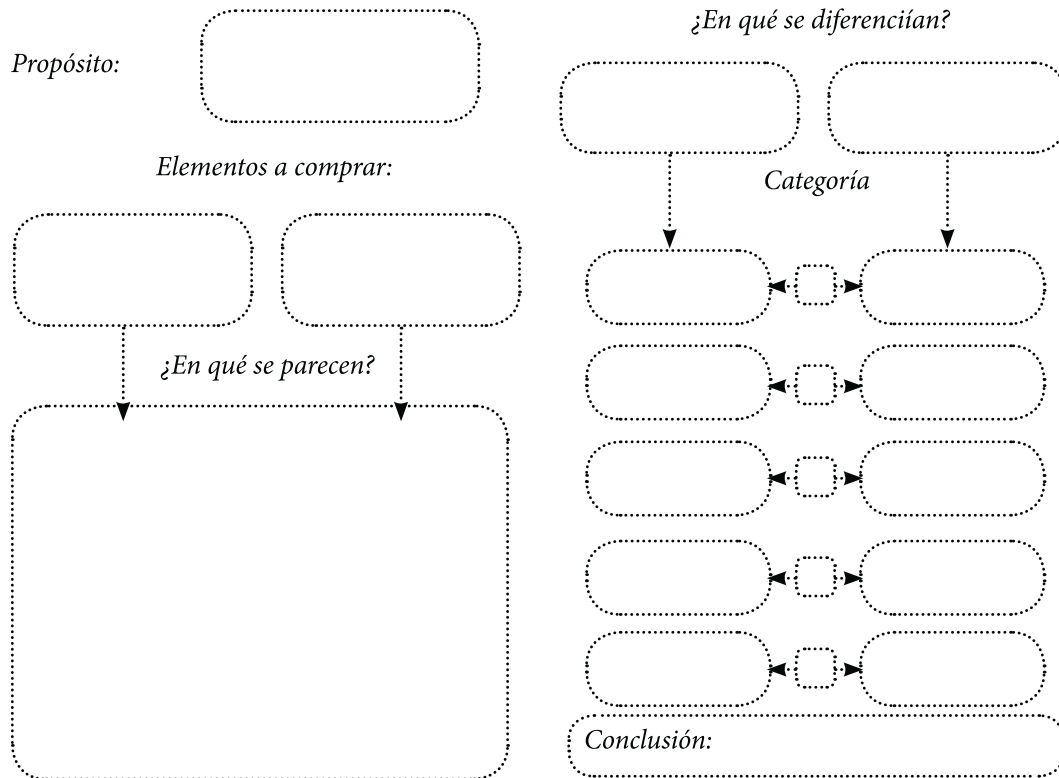
Para qué sirve: enseña a comparar porque es una condición necesaria para establecer relaciones que conducen al pensamiento abstracto y la comparación es una destreza de profundización y extensión del conocimiento.

Pasos para la enseñanza explícita del proceso de comparación:

- Precisar el concepto de comparación.
- Identificar los elementos que se van a comparar.
- Establecer un propósito.
- Identificar las semejanzas de acuerdo a categorías o criterios.
- Establecer las diferencias de acuerdo a categorías o criterios.
- Extraer conclusiones

Se aplica de la misma forma como el esquema, se debe explicar la estrategia comparación, y dar ejemplos concretos y sencillos sobre diversas asignaturas para que los profesores visualicen que se aplica en cualquier ámbito.

Figura 2 Estrategia de comparación



Fuente: Beas (2000)

Ejemplo de la estrategia de comparación.

Objetivo de aplicación: Comparar dos elementos de la intencionalidad de la evaluación (evaluación formativa y sumativa), con el fin de identificar las características que cada una posee.

En este caso, se requiere que los profesores logren comprender las diferencias y semejanzas entre dos elementos, con la finalidad de profundizar en la tipología de la evaluación. También se utiliza para comparar los agentes internos de la evaluación (autoevaluación y coevaluación) o entre tipos de ítem (abiertos y cerrados), entre otros y, de esta manera, como el docente debe crear un propósito de comparación entre esos elementos, usualmente no le es fácil elaborarlo, como también determinar cuáles son las semejanzas entre esos elementos, elaborar criterios para establecer las semejanzas y, finalmente, extraer una conclusión; por lo tanto, son muchos

aspectos que se deben considerar para favorecer en este estamento un aprendizaje significativo, sobre todo porque se trabaja de manera formativa.

La aplicación de esta estrategia nos permite lo siguiente:

- Retroalimentar al profesor sobre la aplicación de los tipos de evaluación por medio de esta herramienta de instrucción.
- Identificar el tipo de errores que cometen los docentes en cuanto a la comprensión de los tipos de evaluación.
- A partir de los problemas, identificar oportunidades de instrucción y tomar medidas correctivas para favorecer al aprendizaje de este estamento por medio de la participación colectiva.

Dificultad en construcción de diferentes tipos de criterios asociados a los tipos de evaluación, información entregada por los propios docentes durante las capacitaciones.

Además, de la aplicación de la estrategia para comparar los tipos de evaluación, se les entrega una rúbrica para evaluar el trabajo desarrollado, la que les permite detectar detalles sobre la aplicación de los contenidos.

Figura 3 Rúbrica para evaluar Estrategia Comparación

Objeto: Evaluar la confección de la estrategia de comparación, aplicado a la lectura				
Rasgo a evaluar: Ejecución de la estrategia de comparación				
Definición: “La comparación es una destreza del pensamiento que consiste en identificar y articular semejanzas y diferencias esenciales entre dos o más entidades para alcanzar un objetivo específico” (Beas 2008). La ejecución de esta técnica contempla la creación de un propósito contextualizado en dos elementos a comparar, entregadas por el profesor con anterioridad, la creación de al menos 3 semejanzas y 5 diferencias de acuerdo a criterios o atributos de comparación, para lograr una conclusión final que responda al propósito.				
Nombre del alumno				
Puntaje ideal: 75 puntos/ Porcentaje de aprobación: 60%				
Puntaje Obt.:	o (cero)		Nota:	1
Criterio de ejecución	Niveles de desempeño			
	Óptimo (15)	Satisfactorio (10)	Deficitario (5)	Puntaje
Propósito	Se establece un propósito claro,	El propósito es medianamente claro y	El establecimiento del propósito es poco claro	

	completo y bien contextualizado.	carece de contexto.	incompleto o sin contexto.	
Semejanzas	Identifica claramente las 3 semejanzas, su desarrollo presenta una argumentación consistente y desarrollo de la idea fuerza.	No logra identificar el total de las semejanzas, presenta una argumentación medianamente clara, son desarrollar la idea fuerza.	No logra identificar el total de las semejanzas, su argumentación es inconcistente o poco clara, y no contextualiza la idea fuerza.	
Identificación de categorías	Identifica claramente 5 categorías de diferenciación en relación al propósito de la comparación.	Logra medianamente identificar 4 o 3 categorías de diferenciación, en relación al propósito de la comparación.	No logra identificar el total de categorías de diferenciación, y la descripción de características son someras, no se encuentran con un desarrollo aceptable en relación al propósito de la comparación.	
Desarrollo de categorías	Desarrollo profundo de las características propias del concepto en relación al establecimiento de la categoría.	Logra medianamente el desarrollo de las características propias del concepto en relación al establecimiento de la categoría	No logra desarrollar la descripción de las características, son someras, no se encuentran con un desarrollo aceptable o no se ajustan a la categoría de diferenciación.	
Conclusión	La conclusión muestra una relación clara con el propósito establecido, mostrando coherencia con las semejanzas y diferencias identificadas en la estrategia.	La conclusión muestra una relación clara con el propósito establecido, pero muestran incongruencias con las semejanzas y/o diferencias identificadas en la estrategia.	La conclusión no tiene relación con el propósito, semejanzas y diferencias de la estrategia.	
				o (cero)
Observaciones:				

6.2 CONCLUSIONES

La lectura constituye una herramienta fundamental para la educación y la cultura de una nación.

Los profesores necesitan de estrategias de lectura para el aprendizaje efectivo de los alumnos; ya que permite acceder al conocimiento y a hacer uso de él a través de nuestras ideas, opiniones, nuestro sentir; desarrolla capacidades de crítica reflexiva. Además, permite establecer comparaciones, juicios de valor, nos ayuda a deducir e inducir, a sintetizar, analizar, con el fin de provocar un aprendizaje profundo en los alumnos y de sí mismos.

Es hora de empezar a realizar cambios en nuestros procesos de enseñanza/aprendizaje. Es una condición esencial que sean observables, aunque nos demanden más tiempo en su aplicación, pero son necesarios para aumentar los niveles de la calidad de la educación. Lo anterior, permitirá contribuir e incrementar el desarrollo de habilidades de los docentes, lo que va en directo beneficio de los alumnos, cuyo objetivo será formar personas que obtengan las habilidades necesarias para enfrentar el futuro profesional y desenvolverse adecuadamente dentro de la sociedad.

REFERENCIAS

- ALLIENDE, F. y Condemarín, M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Editorial Andrés Bello
- BEAS, J. (2000). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- CONDEMARÍN, M. (2006). *Estrategias para la enseñanza de la lectura*, 1º. Ed. Santiago: Editorial Planeta Chilena S.A.
- CONDEMARÍN, M., Medina A. (2009). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- GARCÍA-HUIDOBRO, C., Gutiérrez, G., Condemarín, G. (1997). *A estudiar se aprende. Metodología de Estudio, sesión por sesión*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- LAHIRE, B. Compilador (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona, España.
- MATA, J. (2008). *10 ideas clave. Animación a la lectura*. Barcelona, España: Graó.
- SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- SCHLEMENSON, S. (Comp.) (2005). *Leer y escribir en contextos sociales complejos: aproximaciones clínicas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- SOLÉ, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- WOLF, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer*. Barcelona, España: Ediciones B.S.A.

7 EL CONTEXTO ESCOLAR Y LAS PRÁCTICAS SIGNIFICATIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO DEMOCRÁTICO Y AUTÓNOMO

Marlei Luciane Bernun

Professora da Rede Municipal de Ensino
Diretoria Regional de Santo Amaro DRESA
Secretaria Municipal de Educação
SME – São Paulo – Brasil

RESUMEN

Quiero, en este artículo hablar sobre el contexto de la escuela, hay que plantear una serie de preguntas acerca de la(s) dirección(es) que los lineamientos curriculares impuestas en el contexto de la escuela ha proporcionado en la práctica a uno que es el más interesado en su pleno desarrollo: el estudiante. La pregunta es, ¿cuál es el significado que el estudiante está en la escuela, en las disciplinas en su vida diaria? La importancia y el significado más allá de la motivación, si no significa nada sin motivación, y esto es sobre el sentido y la dirección del contexto escolar que quiero hablar. Yo creo que las metodologías de reflexionar sobre las estrategias de construcción que tienen en cuenta la realidad geográfica, social, económica y cultural de cada espacio de la escuela y especialmente democratizan esta construcción. Creo que es una reflexión crítica sobre el espacio democrático que la escuela puede ofrecer, este espacio que da voz a los estudiantes proporcionar su plena participación en la construcción de planes de estudio.

Mi práctica me permite decir que cuando damos voz a la de los estudiantes y que deja al oyente a una condición activa, viene un elemento de reflexión y transformación de su propio medio. Después de todo ¿de qué sirve el conocimiento si no cambiar su medio ambiente?

7.1 INTRODUCCIÓN

Doy clases de Historia, Geografía y Sociología para estudiantes de Secundaria y el este de la ciudad de São Paulo. Mi carrera en la educación comenzó con el deseo de contribuir a la formación y el desarrollo humano durante el período de trabajo con niños y niñas en las calles. Era la condición de exclusión y vulnerabilidad de estos niños que me motivaron para llegar a la sala de clases.

La formación del ser humano comienza en la familia. Se inicia un proceso de humanización y liberación; Es un camino que intenta hacer que el niño a un ser civilizado, y la escuela temprana participa en este proceso (Galvão, 2001). La escuela, además de impartir conocimientos humaniza trata de las relaciones sociales y la ayuda con la preparación de las condiciones de vida que da la vuelta de los estudiantes y transformar el mundo en que vive.

Fue a partir de este principio que he encontrado una manera de contribuir al proceso de inclusión en mi trabajo en el aula, los proyectos desarrollados y abrumador deseo de transformar el entorno en el que viven.

Hoy mi preocupación va más allá de mi trabajo personal del salón de clases, sino una reflexión sobre el contexto actual en el que es el universo de la escuela.¿ La medida en que la escuela está realmente preparado y preparar a los estudiantes para una conciencia democrática, política universalizada y la sociedad? Según Galvão (2001)

La educación para la ciudadanía pretende hacer a cada persona de un agente de transformación. Esto requiere una reflexión que hace posible comprender las raíces históricas de la situación de pobreza y exclusión en que viven buena parte de la población. La formación política, que se encuentra en el universo una escuela espacio privilegiado, debe proponer maneras de cambiar las situaciones de opresión. Aunque otros hilos participando en esta formación, como la familia o los medios de comunicación, no habrá ninguna democracia sustancial si deshacer esa responsabilidad proporcionada principalmente por el ambiente escolar.

De esta manera, el ambiente escolar es el principal contribuyente al desarrollo de una sociedad que puede manejar la autonomía de la democracia en un mundo globalizado. Es responsabilidad de todos en el contexto escolar, directivos, profesores, padres, estudiantes, comunidad en General, pero en realidad ¿Quién participa en este proceso de construcción democrática dentro de las escuelas? ¿Cuál es la relación entre la democratización de la escuela y de la calidad de la enseñanza? ¿Lo que da sentido al contexto escolar.

Estas son algunas de las preocupaciones que surgen cuando se busca implementar los procesos de descentralización y autonomía en el campo de la educación. Construir una cultura de participación es esencial para garantizar los derechos de todos los ciudadanos. Demo (2002) había esperado para la formación de una cultura democrática basada en el conocimiento como una herramienta de liberación política. La construcción del conocimiento es uno de los objetivos de la escuela, por lo tanto, podría no ser posible la escuela preparando para la ciudadanía democrática si no es democrática. Creo en los mecanismos que contribuyen a la construcción del universo escolar democrática.

Mi objetivo en este artículo es usar como un reflejo de la metodología práctica relativa a la dirección de la escuela actual y el significado del aprendizaje y la relación de la formación de los consejos escolares como una estrategia en la construcción de gestión democrática y su contribución al desarrollo social y educativo de la comunidad escolar. Tomando nota de que los consejos escolares son la materialización del principio constitucional de la administración democrática de la educación pública, art. 212 de la Constitución Federal (Brasil, 1988).

Según Abranches (2003), el Consejo puede caracterizarse como un órgano de decisiones colectivas, capaces de superar la práctica del individualismo y 'grupismo'. El autor agrega que si el Consejo se compone de todos los componentes de la comunidad escolar, debe cambiar la naturaleza de la gestión escolar y la educación, se espera para intervenir positivamente en la calidad del servicio prestado por la escuela. Mi carrera me permite creer que una administración democrática en la escuela contribuye a la formación de una participación y transformación de la sociedad. La idea tengo sobre gestión democrática muy poca experiencia como docente y en el estudio sobre la legislación que garantiza el espacio democrático dentro de las unidades escolares.

He experimentado una gran contradicción dentro de la escuela: mientras que esta institución tiene como objetivo contribuir a la formación política y social del estudiante, basada en los principios de una sociedad democrática, no contribuyen mayormente a este mismo estudiante a participar plenamente en el proceso democrático. Cada año en la escuela y reevaluar el proyecto pedagógico-PP en el que uno de los principales objetivos es consolidar los objetivos que contemplamos las habilidades y competencias requeridas por el plan de estudios nacional, especialmente para preparar los estudiantes para una sociedad democrática. El gran problema es que sólo el equipo técnico y los maestros participan en este proceso, consiguiendo exteriores estudiantes, padres y comunidad en general.

Me pregunto si los administradores están preparados para lidiar con la descentralización y la autonomía de la comunidad. ¿Y la medida en que los maestros se preparan para enfrentar esta nueva realidad, el resultado de un mundo globalizado y tecnológico? Incluir mis prácticas profesionales en esta reflexión y el cuestionamiento de la función social de la escuela contemporánea.

En este sentido, la escuela, sobre todo, la escuela pública tiene una función social una prioridad y objetivos básicos de la formación de un ciudadano a través de la construcción del conocimiento, desarrollo de actitudes y valores que están implícitos en las relaciones sociales que la escuela promueve en una evolución de la responsabilidad social hacia el bienestar colectivo en el que todos son responsables de esta evolución.

Un buen concepto de la función social de la escuela: “organizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, que se desarrollan las habilidades necesarias para convertirse en ciudadanos activos y contribuir a la mejora de nuestra sociedad”. En este sentido, creo que una administración democrática legitimada en la participación de todos en la comunidad escolar y en la que se inserta, permite que la función social de la escuela contribuyen a la formación de ciudadanos procesadores, multiplicadores y autónoma (Moran en Vieira, Almeida y Alonso.2003 p. 23)

Con el fin de contribuir con las posibilidades de formación política y social de los estudiantes es que me propongo investigar teorías que asegurarme de que producen un espacio democrático de la escuela en virtud de la participación de la comunidad escolar. Como una metodología de trabajo fue hecha la investigación cualitativa de tipo revisión bibliográfica y consecuente análisis de referentes teóricos que hablan sobre el contexto escolar y dinámica secular, pluralista, democrático y libertario.

La obra inicialmente conceptualizado y discute al Consejo escolar, que son los miembros de su misión y cómo esto puede contribuir a una gestión democrática y de autogestión. Este trabajo se divide en ejes que traen los conceptos teóricos sobre la importancia de abrir y calidad de las escuelas a través de la escuela-EC Council, su papel e importancia. Busca diálogo sobre cómo la escuela puede ser reinventada a través de prácticas democráticas que permitan la autonomía y libertad en la construcción del conocimiento, constituyendo el sentimiento y significado.

7.2 CONSEJO DE LA ESCUELA Y EL EJERCICIO DE LA AUTONOMÍA

Los años 80 fue el comienzo de la discusión sobre el tema de la gestión escolar democrática y autonomía escolar en las escuelas públicas, en el contexto de la reforma del estado, en el cual descentralización fue uno de los puntos principales. Se esperaban estas reformas del estado, porque sería un medio para lograr las ideas progresistas, como la igualdad de derechos, justicia social, lo que aumenta el control social sobre el estado.

Esta lucha por la democracia dentro de las escuelas para una sociedad democrática obtuvo una victoria, ganando la libertad de acción y decisión con respecto a la administración y órganos de gobierno a una mayor participación de la comunidad a través de los consejos escolares. El deber de la escuela es entrenar al estudiante a una visión crítica del mundo para ampliar el horizonte del conocimiento, garantizar el desarrollo de habilidades y capacidades, moral, ética, incluyendo la sociedad efectuar el derecho a la ciudadanía que es sinónimo de democracia.

Queremos una educación de calidad y cambios de la demanda igualitaria en propuestas educativas y diseño de enseñanza basada en la democracia política sin exclusión social, económica y cultural en el que la escuela se encuentra, es decir, según las dificultades y necesidades de la comunidad dentro de sus características locales.

Una escuela Consejo (CE) es un grupo responsable para el establecimiento de metas y direcciones que la escuela tendrá en el futuro. Juega un papel importante en asegurar que toda la comunidad participa en todas las decisiones importantes tomadas por la escuela.

La CE es un grupo con miembros de todos los segmentos de la comunidad escolar para gestionar colectivamente la escuela. Apoyado en la ley de directrices y Bases-LDB, ley núm. 9394/96 (Brasil, 1996) en el artículo 14, que se ocupa de los principios de la administración democrática en el punto II – “escuela y participación de las comunidades locales en los consejos escolares o sus equivalentes”, estas tablas deben ser aplicadas con el fin de tener una administración democrática.

Así, el CE puede servir sólo para discutir problemas burocráticos, compuesto sólo por los maestros y Director (a), como un ‘Consejo de clase’, pero si estás dentro de los principios de la administración democrática de ese Consejo tendrá que discutir políticamente los problemas reales de la escuela y el lugar que se inserta con la participación de todos los sujetos del proceso.

7.3 REINVENTAR LA ESCUELA

En la actualidad, muchas escuelas brasileñas, acentuar positivamente que la presencia de los consejos escolares en gran parte ha contribuido a mejorar la gestión democrática como un espacio de decisión y deliberación de las cuestiones pedagógicas, administrativas, financieras y políticas de la escuela. De esta manera, la junta escolar se convierte en un aliado en la lucha por el fortalecimiento de la unidad de la escuela y en la democratización de las relaciones educativas.

Las obligaciones y responsabilidades de la junta escolar para discutir y aclarar su misión, objetivos y valores que deben llevar a cabo colectivamente por el establecimiento de prioridades y ayudar al escuela todos los días; sus reuniones serán continuos estudios y reflexiones, que incluyen, principalmente, la evaluación del trabajo de la escuela.

La democratización de la gestión a través del fortalecimiento de los mecanismos de participación en la escuela, particularmente la junta escolar puede presentar como una alternativa creativa para involucrar a los diferentes segmentos de las comunidades locales y las escuelas sobre las cuestiones y problemas experimentados por las dos escuelas. Este proceso permitirá sin duda un colectivo de aprendizaje, cuyo resultado puede ser fortalecer la gestión democrática en la escuela y la consolidación de este proceso a través de los consejos escolares.

Los consejos escolares, para asumir la función de estimular y desencadenar una continua realización y evaluación de diseño pedagógico de unidades educativas, acompañando e interfiriendo en las estrategias de acción, contribuyen decisivamente a la creación de una nueva rutina de la escuela donde la comunidad se identifica en la confrontación, no sólo en los retos inmediatos, sino los graves problemas sociales que experimentó en la realidad brasileña.

Esta propuesta para el debate está hoy presente en prácticamente todos los discursos de la reforma educativa en lo relativo a la gestión, que constituye un “nuevo sentido común, es el reconocimiento de la importancia de la educación en una perspectiva democrática en que uno vive de la regulación y el progreso de la sociedad, es la necesidad de evaluar y considerar la diversidad de la situación social, o la necesidad del Estado sobrecargado para Barroso (en Ferreira2000, p. 34) se justifica para “aliviar el mismo de sus responsabilidades mediante la transferencia de competencias a nivel local”.

Dentro de esta visión de transformación, nace de la necesidad de estudiar el diseño de los secretarios de educación, directores e investigadores acerca de la dirección

de las escuelas, entre otros conocimientos, su diversidad y las especificaciones, que interactúan con los estudios para la formación de profesionales de la educación, “traza los parámetros que influyen en la producción de la escuela de proyectos político-pedagógico y reuniones para la discusión de profesores de escuelas, líderes, estudiantes y asesores (Lima, 2000, p. 166).

La democracia, así como la participación, es un ejercicio constante que sólo encuentra un terreno fértil en ambientes abiertos al diálogo y convivencia de diversidades. En el ambiente escolar, la democracia y la participación se consideran en cada industria, en su estructura organizacional, administrativa y pedagógica.

En este contexto, el papel de consejos escolares es ser deliberante, consultivo y la movilización más importante del proceso de gestión democrática, no como una herramienta de control externo, como finalmente se produce, pero como socio de todas las actividades que se desarrollan dentro de la escuela. No hay una legislación totalmente educativa, definida por los espacios parlamentarios competentes, influenciados por los movimientos sociales organizados, que pueden ser lanzados para favorecer la gestión democrática de la escuela básica y la existencia de los consejos escolares activas y participativas.

Una escuela de calidad para todos, que respeta las diferencias individuales y las limitaciones que trata al niño como agente de su propio aprendizaje, parece una utopía, pero una revolución en el sistema educativo es capaz de entregar la escuela sueño para todos. Una escuela reinventada, que rompe todos los principios de la escuela tradicional y presenta una nueva visión de la educación, una educación con el principio de que no puedes enseñarle a todos como si se tratara de una sola, liberarse de las clases, aprendizaje de libros y ensayos, donde el profesor desea ardientemente que los estudiantes aprenden mejor si descubren cómo la gente, para ver al otro como persona y ser feliz en lo posible.

Las escuelas democráticas pueden lograr esta hazaña para revolucionar la educación. Los profesores asumir el papel de los participantes y no el centro de atención, guiando el proceso de aprendizaje organizar actividades junto a los estudiantes a desarrollar estructuras cognitivas en un “aprender haciendo” y ‘aprender a aprender’, ayudar a resolver problemas, estimular a los niños y apoyarse en su potencial. Considerar al niño como un agente de su aprendizaje, proporcionando funcionamiento y actividades de investigación, un proceso significativo.

Valor-si los aprendizajes significativos en una perspectiva interdisciplinaria, estimular la demanda para solucionar de manera que el estudiante trabaja conceptos, reelaboración ellos aumentando su autoestima y ascender a altos niveles de autonomía.

El valor de la autonomía en las escuelas democráticas encuentra su máxima expresión, los estudiantes son animados a ejercerlo durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, porque elaborar sus hojas de vida y aprender a manejar el tiempo de trabajo, vivo la autonomía por lo tanto, aprender a ser autónomo. En esta perspectiva, los niños son educados a través de la autonomía, con una libertad requiere responsabilidad, aprender a distinguir entre libertad y libertinaje, que tu libertad empieza donde la libertad de otro, ejercer su ciudadanía desde muchos pequeños reconociendo el poder de la verdadera democracia.

Como profesores, levantemos la conciencia de nuestros estudiantes, con respecto a su condición como sujetos del histórico actúan responsablemente y reflexión crítica sobre todo lo que sucede en tu escuela. El estudiante debe tener claro la toma de decisiones y la acción, recuperación que siglos de prejuicios y sometimiento cultural tomando posesión de lo que es público y tu.

7.5 CONCLUSIÓN

Habida cuenta de la amplitud de los temas discutidos anteriormente se considera consumado un bosquejo de los principales objetivos de este trabajo sobre la importancia de revisar el concepto curricular y prácticas aplicadas en las escuelas públicas, ya que es en este ambiente que los estudiantes están expuestos a las condiciones vulnerables de la violencia, la segregación cultural y económica. El diálogo con los autores y mi experiencia profesional me permite decir que las prácticas de aprendizaje significativo promoción cuando incrementa la posibilidad de la alfabetización, es decir, es de entender el mundo que te rodea y entender el mundo a través del conocimiento se convierte en el autor de opciones, incluyendo el proceso democrático de la sociedad que se inserta.

La escuela debe proporcionar un espacio democrático donde todo el mundo participa en la construcción del conocimiento, con el fin de contemplar esta conexión con el mundo. Por lo tanto, autonomía, la libertad, el ejercicio de la gestión democrática, protagonismo juvenil y aprendizaje significativo, se convierten en aprendizaje Praxis ejes importantes. De esta manera proporciona la escuela y contribuye al desarrollo social, por la disminución de las diferencias de manera democrática y secular.

Aprendizaje significativo es el proceso mediante el cual una nueva información (nuevo conocimiento) se relaciona en un no arbitraria y sustantiva (no literal) la estructura cognitiva del aprendiz. Es en el curso de aprendizaje significativo que el

significado lógico del material de aprendizaje se convierte en significado psicológico para el sujeto. Aprendizaje significativo es el mecanismo humano por excelencia, para adquirir y almacenar la vasta cantidad de información e ideas representadas en cualquier campo del conocimiento. Ausubel (1963, p. 58).

Reflexionando sobre la afirmación Ausebel: no arbitraria y no literal significa no un aprendizaje significativo donde las bases están en la preparación de un material que está relacionado con la estructura cognitiva del aprendiz (conocimiento previo).

Promueve la liberación y la autonomía de aprendizaje cuando el conocimiento producido por ella transforma el conocimiento en sí mismo, reestructura y produce nuevos significados y para que quien produce puede dar vuelta a su propio medio. “Bajo las condiciones de aprendizaje real, los estudiantes están convirtiendo en temas reales de la construcción y reconstrucción del conocimiento enseñado, junto con el educador también sujetos del proceso”. (FREIRE, 1996, p. 26). De esta forma el estudiante participa en el proceso de construcción del conocimiento, como sus acciones fuera de la condición de espectador a agente constructor.

“Enseñar no es transferir conocimiento, pero to crear oportunidades para su producción o su construcción” (Freire, 1996, p. 21). La posibilidad de intervenir en el mundo que les rodea a través del conocimiento de hecho es comprender el significado y la importancia del contexto escolar, por lo tanto, es esencial que la escuela y los educadores reestructuraron la “enseñanza” a través de prácticas significativas y libertario al alumno.

Durante el proceso de reflexión teórica a este artículo, pude ver cómo la práctica está al margen de las discusiones teóricas. En este sentido la Praxis que se supone es el sinónimo de la práctica con la teoría, pasa un instrumento distante del desarrollo democrático de aprendizaje sobre la construcción de una sociedad autónoma y participativa.

La escuela ha servido la capital tanto para proponer estrategias pedagógicas adecuadas a la ideología capitalista contemporánea en cuanto a proporcionar para la gran mayoría de sus estudiantes una educación “mediocre”, que consiste, en General, en la aprehensión de un número de conocimiento y en el desarrollo de conductas y habilidades propicias para su integración al mercado laboral y que puede ser alcanzada en un período muy corto de escolaridad (PARO.2007, p. 107).

Así educación no debe ser orientada exclusivamente a las personas de forma que estén preparadas para el mercado, mantener y fortalecer el pensamiento colectivo de supervivencia, pero debe conducir al individuo al proceso de transformación social tiene que optar por sus condiciones de condición de vida.

Repensar mis prácticas, continuando en la ideología de la transformación social mediante la educación, son factores esenciales para mi búsqueda de una mirada más profunda en un mundo desconocido aunque conocido. Voy a insistir en esta inmensidad que es la escuela y su Praxis, profundizar mi mirada a través de las reflexiones y argumentos teóricos cada vez más buscan maneras de transformar y yo que puedo contribuir a cambios en el contexto social, resultando en una escuela que promueve la igualdad de disminuir la vulnerabilidad social niños, adolescentes y jóvenes que asisten y que verdaderamente pueden transformar su conocimiento a través del medio.

REFERENCIAS.

- ABRANCHES, M (2003) *Escuela colegial: espacio para la participación de la comunidad*. São Paulo: Cortez
- D.P. Ausubel (1963). *La psicología del aprendizaje verbal significativo*. Nueva York (p. 58), Grune & Stratton.
- BARROSO, j. (s.d.) “Fortalecimiento de la autonomía de las escuelas y la relajación de la gestión escolar en Portugal”. En: Ferreira (2000) Ralf s. Carapeto (org.). *Gestión democrática de la educación: tendencias, nuevos desafíos*. (p. 34) Sao Paulo: Cortez
- BRASIL. Ministerio de educación y el deporte. (del 26 de diciembre de 1996) *La ley núm. 9394, de 20.12.96, establece las directrices y Bases de la educación nacional*. Diário Oficial da União, Brasil.
- SENADO de Brasil. *Constitución de Brasil* (1988). Brasilia: Senado,
- DEMO p. (2002) *Educación y calidad*. Campinas, Papirus.
- FREIRE, p. (1996) *Pedagogía de la autonomía: conocimientos necesarios para la práctica educativa*. (p. 21) Sao Paulo: paz y tierra, colección de lectura.
- M.A.F. Galvão (2001) *Reinventar el placer en la escuela diaria: asociarse con los padres* (pp. 12-18) Sao Paulo: Cortez
- LIMA l. (2000) *Organización de la escuela y democracia radical*. (p. 166) Sao Paulo: Cortez.
- MORAN J.M.C. (2003) *Gestión con tecnologías innovadoras*. En: Alexander T. Vieira, M.
- ALMEIDA, Elizabeth B., Alonso M. (org.). *Gestión educativa y la tecnología*. (p. 23) Sao Paulo: Avercamp.
- PARO V. (2003) *Gestión democrática de la escuela pública* (3. ed.) São Paulo: Ática

8 ESTUDIO SOBRE ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR EL HÁBITO LECTOR EN CONTEXTOS VULNERABLES

Margarita Aravena Gaete (Investigadora)
Paula Raby Piccardo (Diseñadora)
Universidad Andrés Bello/ Chile
Academia de Guerra del Ejército de Chile

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo principal, “verificar la efectividad de las estrategias lectoras que fomentan el hábito lector en los alumnos de 3° y 4° enseñanza básica”. Se investigó en dos escuelas de la Comuna de San Joaquín de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, uno de dependencia municipal y, otro, particular subvencionado, los cuales, tienen altos índices de vulnerabilidad social, y sus familias poseen un nivel socioeconómico bajo (www.simce.cl).

Referido al tipo de investigación, esta es ecléctica, se posicionó en un paradigma positivista e interpretativo, bajo una metodología mixta, en la que se utilizaron técnicas cualitativas y cuantitativas, tales como: notas de campo, grupos de discusión y encuesta. En cuanto a los resultados obtenidos, la mayoría de los alumnos leen con fines educativos, no leen por gusto, y dedican poco tiempo a esta actividad (30'), por lo tanto, no poseen el hábito lector. Asimismo, las estrategias que desarrollan los docentes son variadas, pero ineficaces, debido a la falta de planificación, control, evaluación y rutinas de actividades. Finalmente, se evidenció una clara diferencia entre las estrategias que impulsan y fomentar el hábito lector.

8.1 ORIGEN DEL PROYECTO

Este proyecto nació por una motivación personal para indagar y estudiar el tema relacionado con el interés de las personas hacia la lectura, principalmente de los alumnos, que tanto la necesitan como un recurso dentro del proceso de enseñan-

za/aprendizaje (Condemarín, 2009). Por otro lado, la lectura ha sido uno de los medios que hacen posible el éxito escolar, personal y profesional de los individuos en todo ámbito del quehacer humano y, por último, los bajos resultados arrojados en mediciones, tanto nacionales (www.simce.cl) como internacionales, evidencian que es necesario investigar sobre la problemática de la lectura.

8.2 MARCO TEÓRICO

Los bajos resultados obtenidos en la lectura en pruebas tanto nacionales como internacionales la señalan como un gran problema a nivel de países de habla hispana. Por esta razón, se está fomentando el hábito de lectura, a nivel nacional en Argentina, Brasil, España, Portugal, Colombia, México, Venezuela, Cuba, Salvador, Guatemala, Honduras, Panamá, República Dominicana y Chile, cuyo objetivo es posicionar en Iberoamérica la lectura como un factor de desarrollo social, educativo, económico y cultural y como herramienta de inclusión social (www.cerlalc.org/).

Los tópicos asociados al tema de la lectura surgen desde la literatura especializada como uno de los elementos más importantes asociados al desarrollo del pensamiento, de las habilidades lingüísticas y la creatividad. Es por ello que desde este plano, la lectura puede ser entendida como un proceso cognoscitivo y lingüístico. Al respecto, Borrero (2008) explica que al leer y construir significado, se está pensando con el lenguaje como vehículo del pensamiento: “La lectura es una actividad cognoscitiva y lingüística en la que se requiere un código para obtener un mensaje dentro del propósito que tiene el lector, bien sea aprender, divertirse o reflexionar” (p. 88).

Por otro lado, la lectura también se ha comprendido como un proceso de culturalización y socialización; se aprende de otros y con otros y particularmente a través del lenguaje. En relación a esto, Borrero (2008) explica: “el lenguaje se convierte en el cristal a través del cual el niño mira el mundo que lo rodea, y estructura su pensamiento” (p.89). Considerando este último elemento, es de importancia desarrollar estudios en el ámbito de la educación básica para desarrollar y potenciar estrategias que sirvan en los primeros años de escolaridad para el desarrollo del hábito lector. En consecuencia, se estima que si se establecen mecanismos de adquisición del hábito lector en la educación básica es posible encauzar el desarrollo de habilidades cognitivas de nivel superior a través de la lectura de textos literarios y no literarios en diversos contextos educacionales; como también, para la preven-

ción de problemáticas socioculturales como la exclusión escolar, inequidad y el analfabetismo, que inciden en el desarrollo social de un país.

8.2.1 Estrategias de lectura

La comprensión lectora o habilidad para entender el lenguaje escrito es la capacidad de cada uno para entender textos de distinta naturaleza, asimilando el mensaje que contiene y recreándolo, es decir, haciéndolo parte nuestra, lo que nos faculta para explicar e interpretar, cada uno a su manera, lo que leyó.

Los niveles de lectura se evalúan tanto en mediciones nacionales como internacionales, por lo tanto, si se desea mejorar los resultados es importante incentivar el interés y el fomento de la lectura. Se deben desarrollar variadas estrategias no solo para que los alumnos se interesen por la lectura, sino también para que comprendan la relevancia que tiene la comprensión de lo leído en su desarrollo personal y social.

Bruner define estrategia como un proceso de decisiones que involucra la búsqueda de claves para discriminar distintos aspectos que permitirán codificar el estímulo en categorías apropiadas, citado por Sevillano, (2005) y Swartz, Shook, Klein, Hagg, (2001).

Según Medina, citado por Sevillano, (2005) describe que existen ciertos rasgos característicos que se destacan de las estrategias de aprendizaje, como su planificación y control, durante su ejecución, se relacionan con los propios procesos mentales. Para Condemarin (2006), son formas de abordar los problemas que van surgiendo y se deben trabajar con un plan previamente elaborado.

Solé (2009) destaca el papel de las estrategias lectoras como procedimientos de orden superior, que involucran lo cognitivo y metacognitivo. Se componen de un objetivo y el actor tiene conciencia de ese objetivo. Esto implica la existencia de la autodirección y autocontrol.

De esta forma, se plantea que es necesario aplicar estrategias de lectura; sin embargo, manteniendo siempre presente que estas no son un objetivo en sí mismas, sino que son un procedimiento de orden elevado, cuyo objetivo es desarrollar autonomía, autocontrol y autorregulación del comportamiento en el lector. Es decir “enseñar estrategias de comprensión, contribuye a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender” (Solé, 2009, p. 65).

Asimismo, Bofarull et al., (2009) describe que las estrategias que se activan dentro del proceso de lectura actúan como procedimientos reguladores de la

propia lectura. Es decir, estas necesitan de objetivos por lograr, de una evaluación de producto y final, y de una posterior modificación, según sea el caso, de las actividades realizadas con los alumnos. La unión en estos procedimientos, le permitirán al estudiante progresar hacia la autorregulación de su propia tarea lectora.

8.2.2. Hábito de lectura

Rychlowski (1975) describe el hábito como: Disposiciones adquiridas por la repetición atenta a reproducir estados psicológicos anteriores, es decir, son actividades automáticas realizadas en un momento de modo autónomo a nuestra voluntad.

La conducta “hábito” debe tender a la propensión, es decir, a repetir una cierta conducta en una misma situación en tiempos distintos; debe facilitar y simplificar la actividad de diferentes procesos de modo de ahorrar tiempo y energía, haciéndolos más rápidos y precisos, al realizarse automáticamente, sin mayor atención, llegando a ser inconsciente en su actividad, de donde resulta una gran economía de las energías psíquicas; y finalmente, debe ser persistente, gracias a un prolongado ejercicio; estas son las características fundamentales del hábito, según Rychlowski, (1975).

Así como cualquier actividad de la persona, el hábito es una conducta que puede y debe ser adquirida por medio de la enseñanza y la disciplina, siendo importante su formación desde temprana edad, para lo cual se debe poseer una resolución firme en el ideal por alcanzar, continuamente evocado para reforzar la intención inicial, fortificando dicha resolución, uniéndola al mayor número posible de otras tendencias, sean personales o sociales, y asegurar la continuidad en el ejercicio, eliminando toda excepción, pues esta rompe la regla y distiende la disciplina y resolución.

Es por eso que quitar un hábito es tan difícil, pues ello significa romper una serie de conexiones para formar otras nuevas. Estos hábitos tienen distintas clasificaciones de acuerdo a sus características y campos de desarrollo, tales como hábitos activos, fisiológicos, psicológicos, motores, intelectuales y de voluntad (Rychlowski, 1975).

Asimismo, Covey (1997) en su obra “Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva”, describe que los hábitos “son factores poderosos de nuestra vida. Dado que se trata de pautas consistentes, a menudo inconsistentes, de modo constante y cotidiano expresan nuestro carácter y genera nuestra efectividad... o ineffectividad”. (p. 58) Es decir, los hábitos se demuestran en el actuar de las personas, están presentes en la vida cotidiana, por lo tanto, son pautas y acciones que nos hacen

ser diferentes unos de otros, lo que nos permite realizar nuestras tareas y rutinas con cierta confianza o desconfianza.

Con respecto a los estudios y lectura, por ejemplo, las rutinas y los hábitos adquiridos en los primeros años, gracias a las ayudas necesarias prestadas por los padres o adultos que viven con los educandos, les permitirán que cada vez se hagan más autónomos y corran gradualmente, en un momento determinado, con colores propios.

Atendiendo a los puntos de vistas expuestos acerca de lo que es el hábito, se define como hábito de lectura, la conducta que poseen los estudiantes para leer, destinada a desarrollar sus actividades de aprendizaje en un medio ambiental y temporal específico, repetitivo, disciplinado y completamente personalizado, a través de los distintos materiales de lectura.

8.3 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

La investigación se desarrolló durante el año 2010. En una primera instancia, se efectuó la técnica de observación en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, porque en ella se imparten los diferentes contenidos relacionados con el proceso y habilidades que desarrolla la lectura; además tiene una carga horaria semanal de seis horas dentro del plan de estudio. Se observó al profesor dos meses, en forma semanal, durante dos horas pedagógicas en cada nivel, considerándose cinco observaciones por cada curso, sumando un total de veinte sesiones. Posteriormente, se transcribió cada nota de campo completa y se codificó la información para levantar las categorías de análisis.

En segunda instancia, se realizó un Grupo de Discusión con los profesores de los cursos 3º y 4º años, considerando información de las estrategias que utilizan para fomentar el hábito lector en los alumnos.

En tercera instancia, se aplicaron cuestionarios a los alumnos del 3º y 4º años de enseñanza básica de las dos escuelas, en forma separada por entidad y por curso, lo que permitió extraer antecedentes estadísticos descriptivos e inferencial de la información y, a la vez, realizar una comparación de los resultados obtenidos por curso, dependencia educacional, edad y sexo.

La última instancia fue para el análisis de los resultados (encuesta), y los hallazgos e interpretaciones (observación y grupos de discusión), para finalmente, extraer las conclusiones.

8.4 RESULTADOS OBTENIDOS

8.4.1. Técnica cuantitativa

Encuesta

En la categoría interés hacia la lectura, el 96% de los estudiantes de ambos colegios, contestan que les gusta leer, sin embargo, es bajo el porcentaje de los alumnos que leen por gusto. Además, a la mayoría les gusta leer solo, pero a pesar de leer en forma independiente, leen por aprender y porque existe una obligación como estudiantes.

Tabla 1 Gusto y finalidad de la lectura

Cuenta de Preg.		Preg. No. 1		Preg. No. 2					
No. 1 y No. 2		Sí			Total	No		Total	Total
Colegio	Sexo	Aprender	Gusto	Obligación	Sí	Aprender	Obligación	No	general
Municipal	Masc.	15	6	1	22	2	1	3	25
	Fem.	12	5		17				17
Total Municipal		27	11	1	39	2	1	3	42
Particular Subv.	Masc.	20	7	1	28	2	1	3	31
	Fem.	25	2	2	29				29
Total Particular Subv.		45	9	3	57	2	1	3	60
Total general		72	20	4	96	4	2	6	102

En la categoría relacionada con el tiempo y ambiente físico, el 41% de los estudiantes de ambos colegios, lee ocasionalmente, y el tiempo que dedican a la lectura es corto. La mayoría de los alumnos posee un lugar fijo e iluminado para leer, pero no tienen horario definido. Por otro lado, el colegio de dependencia municipal agrega la variable de que el lugar no es tranquilo (17%), por lo tanto, para que la conducta del hábito de lectura se desarrolle bajo condiciones ambientales aptas, estas deben ser requeridas al momento de iniciar la lectura.

En la categoría actitud frente a la lectura, más de la mitad de los alumnos tiene una actitud positiva hacia lectura de cuentos, pero menor hacia poemas. Por otro lado, demuestran que serían felices con el regalo de un libro, por lo tanto, se debe aconsejar a los padres como estrategia para incentivar esta actitud frente a la lectura.

Relacionado con las estrategias de lectura (silenciosa, voz alta, y en grupo), se evidencia que gran parte de los alumnos de ambos géneros no sienten agrado frente a estas estrategias; las mujeres de ambos colegios no les agrada leer en grupo, estrate-

gia muy utilizada por los profesores. En cuanto a la lectura en voz alta que realiza el profesor, a un porcentaje importante de mujeres del colegio municipal, no les gusta.

Referido al apoyo de la lectura en el hogar, más de la mitad de los alumnos de ambos sexos leen solos, sin embargo, es la madre, quien más colabora en esta actividad. Se evidencia en el colegio municipal, para ambos géneros y en varones de colegio particular subvencionado, que ningún padre lee con sus hijos.

El gusto por realizar la lectura en la biblioteca del establecimiento es muy bajo; el porcentaje de alumnos -de ambos géneros- del colegio municipal a quienes les agrada leer en la biblioteca, esto indica que no posee las mejores condiciones de ambientales, en cuanto al espacio, y privacidad para leer.

8.4.2 Técnicas cualitativas

Notas de campo

A través de la observación de campo, se logró constatar y verificar en las aulas, las estrategias más utilizadas por los profesores que incentivan y fomentan el hábito lector. En el caso del colegio de dependencia municipal, estaba explícito en su proyecto educativo el Plan de Lectura Silenciosa Sostenida (LSS) y lo desarrollaban en forma diaria, en un horario y lugar determinado, lo que favorece el fomento de la lectura; sin embargo, a pesar de tener el programa implementado, requiere de mejoras, tales como: selección de los materiales de lectura por parte de los alumnos de acuerdo a sus gustos e intereses, proporcionar gran cantidad y variedad de materiales con distintos contenidos y niveles de dificultad.

La estrategia más utilizada en forma sistemática y permanente fue la lectura en voz alta en ambos colegios, la que cumplía la función principal de comunicar contenidos, leer instrucciones y textos de estudios.

Una de las estrategias que no fue utilizada en el aula por los profesores, en ningún colegio, fue la lectura independiente, es decir, los alumnos durante los dos meses de observación, nunca tuvieron la oportunidad de leer en forma independiente. Esta estrategia es importante considerarla porque desarrolla el hábito de leer en forma individual, y el alumno selecciona los textos de acuerdo a sus motivaciones personales y desarrolla la fluidez al utilizar textos reconocibles.

En cuanto a la actitud del alumnado, la mayoría demostró tener una actitud positiva hacia la lectura de cuentos, leyendas, rimas y trabalenguas, a pesar de que en algunas ocasiones, demostraban estar aburridos con la lectura silenciosa.

En cuanto al tipo de evaluación aplicada por los profesores de ambos colegios en las estrategias utilizadas para impulsar y fomentar la lectura, fue la evaluación formativa, en forma permanente.

Grupo de discusión

Los profesores participaron en forma independiente por colegio, compartiendo las estrategias que implementan en las aulas. En el colegio municipal, el programa de lectura silenciosa sostenida, es el que más se aplica en el aula en forma permanente, pero solo por las profesoras que imparten la asignatura de Lenguaje y Comunicación, bajo condiciones de ambiente físico y horario fijo. En las otras asignaturas, esta actividad no se desarrolla, depende de la voluntad de cada profesor, ya que no se fiscaliza por parte de los directivos del colegio.

En el colegio particular subvencionado, no tienen implementadas estrategias en forma sistematizada y secuenciada para el primer ciclo; por otra parte, una de las estrategias usadas por los profesores, es la lectura de libros a domicilio, actividad que es desarrollada y evaluada durante el año escolar. En cuanto a la creación de un plan lector, el 100% de los docentes participantes de ambos colegios, están de acuerdo con la implementación del plan lector, actitud positiva, que demuestra la importancia que le otorgan a la lectura.

8.5 CONCLUSIONES

8.5.1. Conclusiones generales

Se constató que existe clara diferencia entre las estrategias que impulsan y fomentan el hábito lector en los alumnos, de aquellas actividades simples que se desarrollan dentro y fuera del aula por los diversos agentes educativos: familia, escuela y profesores, que no requieren de una planificación anticipada, pero favorecen y colaboran a las estrategias que fomentan el hábito lector. Por otro lado, se encuentran las estrategias que fomentan el hábito lector, planificadas por el docente y realizadas de manera permanente y a diario dentro de la sala de clase, las cuales son evaluadas de manera formal e informal, llegando un alumno a la construcción o elaboración de un producto o tarea concreta.

También se constató que el colegio y los profesores no toman en consideración el apoyo de la familia para incentivar la lectura en los estudiantes. No la aprecian como un aliado en esta labor; la ven, como un problema y uno de los principales responsables en no asumir su tarea de formar niños lectores; por lo tanto, no existe una orientación y lineamiento definido por parte de la entidad educacional con respecto a este agente, cuyo apoyo real implicaría un factor efectivo para impulsar la lectura en los niños, lo que facilitaría la labor del profesor y, por ende, el aprendizaje del estudiante.

8.5.2. Conclusiones específicas

En cuanto al objetivo general de la investigación, verificar las estrategias para fomentar el hábito lector aplicadas por los docentes en los cursos de 3º y 4º año básico, se pudo constatar, en los dos colegios investigados dependientes de la Comuna de San Joaquín, que los profesores utilizan diversas estrategias para incentivar y fomentar el hábito lector de los alumnos; sin embargo, en cuanto a la aplicación de las estrategias en el aula, tanto en el colegio particular subvencionado como municipal, se deben incorporar mejoras y perfeccionar las estrategias utilizadas, en cuanto a las condiciones ambientales, de espacio, tiempo y lugar, características que influyen directamente en la formación del hábito lector de los alumnos.

De las estrategias, la más utilizadas por los docentes, en el caso del colegio de dependencia Municipal, es la de Lectura Silenciosa Sostenida, que está implementada y se desarrolla en forma sistemática día a día por los profesores, durante las mañanas. Esta actividad cumple con la mayoría de las exigencias que fomentan el hábito lector, sin embargo, deberían incorporar algunos criterios para optimizarla y hacerla más efectiva, tales como: selección de los materiales de lecturas de acuerdo a los intereses y necesidades de los alumnos, contar en la sala de clases con textos de diferentes géneros literarios y no literarios y, por último, evitar las interrupciones de los alumnos que llegan atrasados a esta actividad.

Los diferentes tipos de textos cumplen variadas funciones, por lo tanto, los profesores deben tender a que los alumnos logren construir o producir textos. Según Halliday y Hasan (1996), citado por Condemarín y Medina (2009, p. 54.).

En el colegio particular subvencionado, de acuerdo a lo observado en el aula, no poseen ninguna estrategia implementada de manera sistemática para fomentar el hábito de lectura, cada profesor aplica diferentes estrategias, como lectura silenciosa para introducir a los contenidos, lectura en voz alta, juegos de palabras, etc.; que aplicaban en algunas ocasiones, de manera disgregada, sin previa planificación y evaluación, por otro lado, ni siquiera poseían el dominio de los contenidos conceptuales a tratar (Profesor 3º básico Particular Subvencionado); por lo tanto, éstas estrategias no son efectivas al implementarlas bajo esas condiciones, características esenciales descritas por Sevillano, (2005) y Condemarín (2006).

En cuanto a las preferencias de los alumnos por las distintas estrategias utilizadas en el aula por los docentes, a la gran mayoría de los alumnos de ambos colegios no les agradan, principalmente, la lectura en voz alta, lectura en grupo y lectura silenciosa, esto se contradice con la información entregada por los docentes en el grupo de discusión quienes -en el caso del colegio municipal- señalaron que

la lectura silenciosa es la que más les agrada, y, más aún, en el colegio particular subvencionado (lectura en voz alta y en grupo) es la más implementada en el aula por los profesores de esa institución en la entrega de contenidos.

De los materiales de lectura que prefieren los alumnos, la mayoría de los estudiantes de ambos colegios, señalan la lectura de cuentos, excepto los hombres del 4º año del colegio particular subvencionado, que prefieren leer cómics, seguido, está la preferencia por leer poemas y textos de estudios, solamente una alumna y un alumno de 3º básico municipal y, una alumna del colegio particular subvencionado, seleccionaron todos los materiales de lectura, lo que implica o se deduce que no tienen acceso a gran cantidad de textos de diferentes índole en el colegio, ni mucho menos en el hogar, variable que incide directamente en la formación del hábito lector.

Los alumnos de ambas entidades educativas (municipal y particular subvencionado) no poseen hábito de lectura, aunque el 96% opina que les gusta leer, pero un 75% de ellos leen por aprender, el 41% leen ocasionalmente, y el tiempo que dedican a la lectura es de 30' (42%, de los estudiantes) contradicción que denota la falta de hábito de lectura, por el escaso tiempo que dedican a esta actividad; además, no leen por gusto, característica esencial del hábito lector.

Así como los autores, Bourdieu (2005) y Rychlowski (1975), consideran la práctica necesaria para formar el hábito y hacerlo perdurable en el tiempo, esta condición permite a los individuos desarrollar acciones con cierta frecuencia y autonomía. Además, el hábito de lectura requiere de la constancia en el acto de leer, para adquirirlo, por lo tanto, los resultados arrojados respecto a la variable tiempo no se cumple.

Referido a las estrategias que incentivan el hábito de lectura, ambos colegios no desarrollan acciones claras ni definidas en su proyecto educativo, ni consideran la participación de la familia en la formación del hábito de lectura de sus hijos, agente que es el primer actor importante en incentivar el hábito e interés hacia la lectura. Bourdieu, 2005 Bermeosolo (2007) sostiene que el desarrollo del lenguaje se da en interacción con el ambiente, y destaca el medio cultural y lingüístico en que está inserto el niño, además con las experiencias de aprendizaje que posea, son aspectos importantes en los logros del lenguaje, por lo tanto, es el colegio el que debería impulsar y orientar a los padres en esta formación

En cuanto al apoyo de la familia en la formación del hábito lector, el padre es el agente menos involucrado en esta actividad formadora, considerando el 0% arrojado en la técnica cuantitativa, los alumnos de ambos géneros del colegio municipal y los hombres del colegio particular subvencionado, no leen con el padre, y solo el 7% de las mujeres del colegio particular subvencionado contestaron

que leen con el papá. Por otro lado, el 35% de los estudiantes lee con la madre, porcentaje bajo a considerar, porque gran parte de las madres de ambos colegios son dueñas de casas, se asume que poseen el tiempo necesario para apoyar a sus hijos en el hogar en cuanto a la lectura. Asimismo, el bajo o casi nulo porcentaje de los alumnos que leen con el padre es el 2%, es decir, la figura paterna no ejerce ningún incentivo o estímulo favorable hacia la lectura en sus hijos, en el caso de la madre, también es bajo, pero el colegio debe orientar a los padres en el apoyo a la formación del hábito de lectura de sus hijos y sobre todo, focalizar la orientación en este ámbito con la madre, ya que ella es la más involucrada en el trabajo escolar del alumno, además, es la que participa en gran parte de las actividades extras que planifica la escuela, y este agente es uno de los más cercanos y principales a considerar al momento de crear alianzas para fomentar la lectura.

En cuanto a la biblioteca escolar, ambas entidades educativas cuentan con este lugar, indicador que muestra que es un recurso que favorece el incentivo hacia la lectura, pero para que se logre este propósito en forma más efectiva, es necesario aplicar mejoras sustanciales en ambos colegios, principalmente, en la escuela de dependencia particular subvencionado, debe empezar por flexibilizar los horarios de atención hacia los estudiantes, en el sentido, que esté abierta durante los recreos, hora de llegada y salida, horarios que permitirán el acceso de los alumnos en forma más independiente; por otro lado, implementar la biblioteca con gran variedad de materiales de textos literarios y no literarios de acuerdo a las necesidades e intereses del alumnado (Rueda, 2005). La biblioteca del colegio de dependencia municipal, a pesar que cumple un rol multifuncional en la entrega de recursos y apoyo al alumnado, son menos los aspectos que deben subsanar, pero un punto importante a considerar para llevar a efecto la lectura, es la tranquilidad del lugar, indicador que no cumple este lugar y fue observado durante los tres meses que duró la recolección de información en el campo de estudio.

En cuanto a la evaluación de las estrategias observadas, en ambos colegios, la que más utilizaban era la formativa, solo corregían los errores de los alumnos en forma verbal, no aplicaban pauta de observación o instrumentos de evaluación, para detectar los errores o aciertos de los alumnos, es decir, no se evidenció el registro de anotaciones escritas para mejorar la calidad de los aprendizajes en los alumnos relacionado con los contenidos de lectura (fluidez, uso de la voz, posturas corporales, actitud del alumno frente a la lectura)

Finalmente, de acuerdo a las evidencias e información recolectada es posible, en estos cursos de 3° y 4° año básico, consolidar el hábito lector, pero depende fundamentalmente de las estrategias que el colegio implemente en forma plani-

ficada, sistematizada y supervisadas; además, debe tomar en consideración, las preferencias de los alumnos, realizar un monitoreo y seguimiento de ellos y tener en cuenta las condiciones ambientales de espacio y tiempo, características que son indispensables para que las estrategias utilizadas por los profesores sean efectivas en el fomento del hábito lector de los alumnos. Sin embargo, es conveniente, que en los primeros años de estudios se empiece a incentivar la lectura con actividades tan simples como visitar diferentes bibliotecas públicas y privadas, participación de los padres en la lectura de libros a sus hijos, entre otros.

REFERENCIAS.

- BARBERÁ, E., Mauri, T., Onrubia J. (Coords). (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de Análisis*. España: Grao.
- BERMEOSOLO, J. (2007). *Psicología del Lenguaje*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- BOFARULL, M., Cerezo, M., Gil, R., Jolibert, J., Martínez, G., Oller, C., Pipkin, M., Quintanal, J., Serra, J., Solé, I., Soliva, M., Teberosky, A., Tolchinsky, L., Vidal, E. (2009). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó.
- BOURDIEU, P. (2005). *El sentido social del gusto, elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Eudeba.
- BORRERO, L. (2008). *Enseñando a leer: Teoría, práctica e intervención*. Bogotá: Editora Norma.
- BRAVO, L. (2005). *Lenguaje escrito y dislexia*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- BRASLAVSKY, B. (2008). *Enseñar a entender lo que se lee. La Alfabetización en la Familia y en la Escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASSANY, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- CHAMBERS, A. (2010). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.
- CEBRIÁN de la Serena M. (Coord.). (2009). *El impacto de las TIC en los Centros Educativos. Ejemplos de buenas prácticas*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- CONDEMARÍN, M., Galdamnes V., Medina A. (2005). *Taller de Lenguaje, Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Madrid: Editorial Cepe.
- · —, (2006). *Estrategias para la enseñanza de la lectura*. Santiago: Editorial Planeta Chilena S.A.

- · —, (2009). *Lectura temprana*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- CONDEMARÍN, M. y Medina A. (2009). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- COVEY, S. (1997). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- JAMET, E. (2006). *Lectura y éxito escolar*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- MATA, J. (2008). *10 ideas clave*. Animación a la lectura. Barcelona: Graó.
- LAHIRE, B. Compilador (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- LERNER, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- PETIT, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Editorial Océano.
- RUEDA, R. (2005). *La Biblioteca de aula infantil. El cuento y la poesía*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- RYCHLOWSKI, P. (1975). *Lecciones de Psicología y Lógica*. Santiago: Salesiana.
- SEVILLANO, M. (2005). *Estrategias Innovadoras para una Enseñanza de Calidad*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- SOLÉ, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- SWARTZ, S. (2010). *Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- SWARTZ, S., Shook, Klein, Hagg. (2001). *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura*. México: Trillas.
- SCHLEMENSON, S. (Comp.) (2005). *Leer y escribir en contextos sociales complejos: aproximaciones clínicas*. Buenos Aires: Paidós.
- WOLF, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer*. Barcelona: Ediciones B.S.A.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- CENTRO Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. Recuperado el 20 enero 2011 en <http://www.cerlalc.org>.
- RESULTADOS del Sistema de Medición de Calidad de la Educación. Recuperado el 15 enero del 2010 en <http://www.simce.cl>.

9 UNA PRIMERA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Karla Orduña Castañeda

Universidad Veracruzana-Maestría en Gestión del
Aprendizaje /México
*Becaria CONACYT

RESUMEN

El presente artículo centra su interés en mostrar la necesidad de atender a los colectivos vulnerables, toda vez que éste ha sido uno de los retos a tratar en el ámbito educativo y que a pesar de las diferentes organizaciones y propuestas educativas para prevenir la exclusión en la educación superior todavía no se alcanzan a cubrir todas las necesidades al respecto. Por tal motivo, se parte de considerar que existen en cada individuo vulnerable distintos factores que lo exponen a tal riesgo que no depende de él sino de aspectos fuera del alcance del mismo.

Posteriormente se aborda la importancia del trabajo colaborativo como estrategia en la promoción de ambientes de aprendizaje de la Universidad Popular Autónoma de Veracruz con el fin de lograr la inclusión de colectivos vulnerables, siendo esta una alternativa capaz de reforzar la formación académica y personal de los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía sede: Tihuatlán. Se analizan algunos de los factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, así como los que provocan la deserción escolar de los mismos, partiendo de estos aspectos surge la necesidad de proponer una estrategia que fomente tanto el aprendizaje del estudiante como la habilidad de trabajar de manera colaborativa, que le permita desarrollar habilidades para saber escuchar y compartir ideas, así como la solución a problemáticas a través de los diferentes puntos de vista de los demás compañeros con el fin de lograr una meta en común.

A partir de los puntos de vista y propuestas de diferentes autores se desprende la importancia para indagar y abrir el abanico de ideas para la conformación de propuestas orientadas hacia una educación de calidad. Considerando que la educación parte de ser propia de un contexto en general también parte de la labor del

docente ante la calidad de conocimientos que logra transmitir a los estudiantes, el uso de la creatividad para la implementación de estrategias de aprendizaje la cual no tiene límites siempre y cuando se tenga disposición por parte del docente y educando, se cuente con recursos y tiempo, pero sobre todo que esté presente la disponibilidad y deseo de enseñar y aprender.

9.1 INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es resultado de la iniciación de un proyecto de intervención educativa, ya que al ser estudiante de un posgrado de Maestría en Gestión del Aprendizaje en la Universidad Veracruzana Campus Poza Rica, y al ser becaria de CONACYT tiene como finalidad propiciar la investigación e intervención de los educandos, resaltando que es un posgrado de calidad y por lo tanto la difusión es un elemento primordial, en este caso dando a conocer los diversos productos de la misma mediante diferentes eventos de talla internacional como es el caso del Congreso internacional Universidad y Colectivos Vulnerables 2014.

Partiendo de considerar como primer aspecto la descripción de la situación educativa tanto internacional como nacional, haciendo alusión a las necesidades que emana el individuo para enfrentarse a las exigencias de la sociedad, estableciendo un cambio de paradigma el cual parte de la perspectiva individual, de un cambio cognitivo que no se logrará a partir de las acciones de otros individuos sino a partir de las propias.

Posteriormente se describe una pequeña reseña sobre algunas de las instituciones que han promovido la inserción de colectivos vulnerables en los diferentes niveles educativos, haciendo énfasis en la Universidad Popular Autónoma de Veracruz la cual es una institución que tiene como fines educativos la formación de individuos que se encuentran apartados de las zonas urbanas así como las características y desarrollo de la misma institución, en este contexto educativo se describen las necesidades que he observado en mi estancia como docente de dicha institución, proponiendo algunas acciones que contribuirán a lograr una mejora en el aprovechamiento educativo así como en la permanencia de cada individuo

Cabe señalar que la propuesta del proyecto de intervención se encuentra todavía en proceso de desarrollo y de cambios, ya que aún no se ha implementado ningún tipo de instrumento para la realización de interpretación del diagnóstico, sin embargo se parte de la observación e interacción derivadas del primer acercamiento en dicho contexto de actuación en el que además participo como asesor

solidario, esperando lograr compartir de manera significativa la posible propuesta de intervención educativa para prevenir la deserción de grupos vulnerables a través del trabajo colaborativo.

9.2 LA EDUCACIÓN: UNA FORMACIÓN INTERNACIONAL

La educación es un derecho humano esencial y un factor influyente para el desarrollo de cada individuo con el fin de coadyuvar al buen funcionamiento de una sociedad, la cual exige cada vez más y con pasos agigantados a las organizaciones e instituciones educativas resultados óptimos y favorables para lograr el progreso tanto social como económico de la misma, así como mayor preparación profesional, sin embargo, la inserción y permanencia a las mismas no siempre es fácil.

Al respecto, el artículo 2 de la Declaración Universal de las Naciones Unidas (1946) establece que: “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía”.

Todo esto conlleva a transformaciones sociales que pueden o bien, no estar al alcance del ser humano para corregirlas, prevenir o eliminar, es así como en el estudio que aborda Braslavsky (2006) acerca de los diez factores para una educación para todos en el siglo XXI hace referencia a diversos aspectos o cambios transformadores que se presentan en la sociedad.

Dicha autora sugiere que tales cambios pueden desarrollarse de diferentes formas, de los cuales se distinguen dos maneras; los que no se pueden modificar y estamos expuestos todos los seres humanos, los llamados “sorpresas inevitables”, y por otro lado hace alusión a las “anticipaciones descartables” y “profecías indeseables” resaltando estas últimas como aquellas transformaciones naturales, dando otro termino al aclarar que estas son realizadas por el hombre, por lo tanto si se pueden modificar, ya que no existe nadie más que transforme la sociedad para bien o para mal sino el propio individuo.

De acuerdo a Braslavsky (2006,86) “En este contexto se puede definir que una educación de calidad es aquella que les permite a todas las personas aprender

lo necesario para aprovechar las sorpresas inevitables y evitar las anticipaciones y profecías descartables”

Cabe mencionar que la educación de calidad no depende totalmente del docente, la mayor parte le incumbe a las políticas educativas y las instituciones encargadas de elaborar los planes y programas que componen el curriculum educativo para hacer frente a las demandas sociales, así mismo, en cada sistema educativo ya sea el nivel básico, medio superior o superior se cuenta con autoridades que están a cargo de las mismas, propiciando la gestión y planeación de actividades que contribuyan a un cambio institucional. Es importante señalar que desde la perspectiva de la autora para lograr un cambio no se debe esperar a que cambien de paradigma los demás, sino comenzar con uno mismo y compartirlo con los actores más cercanos para propiciar así un cambio en los demás.

Con respecto a la importancia e influencia de la participación de los estudiantes de acuerdo al informe Delors (1996) citado por Marchesi (2006:73) quien ha recogido en una sugestiva formulación las competencias de los alumnos que van a ser imprescindibles a lo largo de su vida: Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, en cierto sentido los pilares del conocimiento:

1. Aprender a conocer
2. Aprender a hacer
3. Aprender a vivir juntos
4. Aprender a ser

Este cambio de paradigma surge de la necesidad transformadora, el identificar un antes y un después, un ayer con un ahora, un bien a uno mejorado; considerando dichos elementos que conllevan a la formación de este paradigma educativo debemos de tener en claro que no es lo mismo el paradigma de enseñanza que el de aprendizaje, ambos se enfocan hacia diferentes vías de acuerdo a los propósitos que enmarca el rol educativo, sin embargo en el momento de llevarlo a la práctica estos dos se complementan.

Ahora bien, se entiende entonces que la educación es un factor que influye en gran medida en el desarrollo de una sociedad, considerando que si no se logra fomentar en el individuo una enseñanza de calidad, la misma sociedad no sabrá de qué manera manipular diversas situaciones, tal pareciera ser que la educación es una inversión humana, misma que cuando concluye sus estudios tendrá que devolver lo invertido en ella, de tal manera que cuando se encuentre en el área laboral demuestre e implemente aquellas competencias adquiridas durante toda su formación educativa.

Sin dejar de lado los demás niveles educativos, este escrito se dirige a aquellos grupos o estudiantes que se encuentran en estados de vulnerabilidad en el nivel superior, en el que a partir de la propia experiencia docente he identificado en primer momento algunos factores que impiden el seguimiento y permanencia de los estudiantes de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad Popular Autónoma de Veracruz (UPAV), en este sentido la UNESCO demuestra que el acceso a la educación superior se expandió aceleradamente en la región durante la década del 2000, acumulando un promedio de crecimiento de aproximadamente 40%, lo que permitió que la región se situara –como conjunto– en el promedio de la tendencia internacional. Aunque la tendencia a la expansión fue muy extendida, persiste entre los países de la región una enorme heterogeneidad en este nivel educativo. El patrón de crecimiento de la educación superior fue, sin embargo, muy inequitativo, favoreciendo principalmente a los sectores de mayores ingresos y de zonas urbanas (2013; 28).

9.3 ¿QUÉ SON LOS COLECTIVOS VULNERABLES EN LA EDUCACIÓN?

La existencia de grupos o individuos con bajos recursos económicos o estados de pobreza, considerando también aquellos grupos alejados de las zonas urbanas, así como personas con capacidades diferentes no es un hecho reciente, sin embargo hoy en día es considerado un tema que compete en gran medida a la educación ya que como grupos desfavorecidos en el ámbito educativo superior los convierte en grupos vulnerables desencadenando el rezago educativo, la deserción escolar o la exclusión social.

En la intención de proporcionar al lector un panorama de lo que se considera como vulnerabilidad se presenta a continuación algunos conceptos al respecto:

Blaikie, Cannon, Davids Y Wisner (1996) consideran que por vulnerabilidad entendemos las características de una persona o grupo desde el punto de vista de su capacidad para anticipar, sobrevivir, resistir y recuperarse de impacto de una amenaza natural. Implica una combinación de factores que determinan el grado hasta el cual la vida y la subsistencia de alguien, queda en riesgo por un evento distinto e identificable de la naturaleza o de la sociedad.

Por otra parte Merino y De la Fuente (2007) afirman que deben considerarse otros factores relacionados con la salud o la capacidad psicofísica (en colectivos discapacitados o drogodependientes), la dificultad de acceso a la asistencia sanitaria-

ria, la constitución de los hogares y concretamente, las problemáticas en el hogar, la falta de soporte familiar y de relaciones sociales (familias desestructuradas, violencia doméstica, rupturas familiares)

Se puede identificar en estas concepciones que el enfoque se da a partir de diferentes ámbitos, ya que existen distintas maneras de conceptualizar la palabra vulnerabilidad, por lo que considero necesario analizar los conceptos descritos transportándolos al ámbito educativo, y así de esta manera lograr una transversalidad sobre los colectivos vulnerables, recatando que colectivo es aquel grupo de personas con características o situaciones similares.

Ahora bien, con el fin de ser más puntual y dar mayor realce a otros puntos de vista sobre las concepciones de grupos o colectivos vulnerables se presentan a continuación perspectivas de algunos especialistas en el tema.

De acuerdo a Ana Hanne y Ana Mainardi (2013) describen que los grupos o personas que se encuentren en situación de vulnerabilidad son aquellos que, ya sea por su edad, origen étnico, género, situación económica, características físicas, estado de salud, discapacidad, circunstancia cultural o política, presentan mayor riesgo de que el conjunto de sus derechos y libertades fundamentales sean violentado, fraccionados o anulados.

Por su parte O. Romaní y I. González (2002: 153) citado por Fernández, J. et al (2012) definen vulnerabilidad como “aquel estado en el cual algunos individuos y/o grupos sociales disponen de pocos recursos sociales, culturales, económicos y personales para moverse en el mundo en el que viven, para negociar su salud, para negociar su vida y su posición...”.

Las concepciones anteriores coinciden y describen de manera general la idea principal de este escrito, para el cual se rescatan indicadores mencionados anteriormente tales como situación económica, estado de salud. La propuesta de intervención, rescata otros elementos considerados a partir de la vivencia con los estudiantes universitarios actuales como el desfase de edad en la inserción a la Universidad, la carga de trabajo que tienen en la semana, el tener familia y por lo tanto el tiempo dedicado al estudio es mínimo, entre otros.

Desde esta perspectiva puedo fundamentar la importancia y necesidad que existe por insertar y procurar aquellos grupos en estado de vulnerabilidad, considerando no solo una perspectiva sino varias con la finalidad de lograr que el lector compare e identifique tales características en sus diferentes ámbitos o espacios sociales, rescatando el contexto educativo universitario en el que me encuentre inmersa mismo que describiré en párrafos posteriores.

Cabe mencionar que algunas de las organizaciones que fomentan esta labor son el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) por parte de la Universidad Veracruzana, fundado en 1980 por Marco Wilfredo Salas Martínez, quien a pesar de sus dificultades y la desconfianza que ésta tuvo en sus primeros momentos, pudo sobresalir y crear en la comunidad estudiantil la seguridad y confianza de que el sistema educativo no solo buscaba matricularse sino rescatar aquellos individuos que no han logrado estudiar un sistema escolarizado, formando individuos autónomos y responsables de su propio conocimiento. (SEA)

Otro sistema importante que demuestra la inclusión de las comunidades apartadas a la educación es el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina (CREFAL), el cual comenzó en el año de 1951 con la finalidad de “proporcionar entrenamiento a los maestros y dirigentes de educación fundamental, y la preparación de materiales para reforzar la educación fundamental, adaptados a las necesidades recursos y niveles culturales de las comunidades locales; todo ello con el fin de proporcionar un mayor desarrollo en las regiones de más escaso progreso económico y social, donde el analfabetismo, las enfermedades y la pobreza en general limitaban toda posibilidad de desarrollo y bienestar humano”.

En base a lo expuesto, es evidente que el sistema educativo ha estado preocupado desde hace muchos años sobre la educación de personas alejadas de las zonas urbanas, mismas que han truncado sus estudios en el sistema escolarizado por diversas circunstancias o bien no han logrado incluirse en el mismo sistema. En el afán de disminuir la exclusión de estas personas del sistema educativo, surgen diversas propuestas educativas con facilidades de horario y avance curricular acordes a las necesidades de los estudiantes sin dejar de lado sus intereses y derechos como ciudadanos.

No obstante tantos esfuerzos, se describe la realidad en la que no se ha logrado aún la inclusión y permanencia de todos los estudiantes, pues no solo basta con la intención y disposición que pudiera tener el individuo toda vez que existen distintas experiencias personales y grupales al respecto, mismas que en ocasiones provocan un desfase entre la edad y la incidencia oportuna del nivel educativo en el que se encuentran. Por otra parte, no todos logran aprobar el examen para ingresar a una institución escolarizada o surgen diversas dificultades y obstáculos que enfrentan para continuar o renunciar al objetivo de su formación profesional.

Estas son algunas de las condicionantes que desde mi punto de vista afectan la continuidad de los estudios de los jóvenes de la UPAV sede Tihuatlán, en donde ya sea el espacio geográfico en el que se encuentran, el recurso económico o la poca dedicación que le brindan al estudio por la falta de motivación, se convierten en grupos vulnerables para la inserción y permanencia en sus estudios universitarios.

9.3.1. La UPAV: Institución que atiende colectivos vulnerables

Ahora bien la oportunidad de formar parte en la Universidad Popular Autónoma de Veracruz me ha permitido conocer y crear expectativas para mejorar mi trabajo como docente, la UPAV es una institución que ha extendido su rama de estudios, creada por decreto en el Congreso Estatal en la gaceta Oficial del 01 de Agosto de 2011 en la ley N°276. (Gaceta oficial, 2011). La cual tiene una misión y visión que le son característicos, su misión es la inserción de la población apartada, rechazada y con bajos recursos, para lograr su estudio superior promueve y aporta los servicios educativos en las comunidades a través de diversas figuras solidarias: Director de centro de estudios, asesor solidario, supervisor o coordinador solidario, promotor solidario y consejo técnico académico. (Estatuto orgánico de la UPAV, 2011)

Así también no está de más expresar la visión que es consolidar a la Universidad Popular Autónoma de Veracruz, como una institución líder y única en el País, en horarios flexibles y diferentes al calendario escolar oficial, basando sus planes y programas de estudios en modelos de competencias e impulsando el autodidactismo creativo, de análisis y de reflexión, comprometidos en formar profesionales con calidad, bajo una perspectiva de mejora continua y desarrollo integral; llegando a las comunidades más necesitadas, a las zonas indígenas y a toda persona con deseos de superación. (UPAV, 2014)

La sede de la UPAV se encuentra en la localidad de Tihuatlán, Ver., en la Licenciatura de Psicopedagogía la cual consta de un total de nueve cuatrimestres, es decir tres años, los grupos existentes son cuatro: 3ero, 6to, 7to y 8to cuatrimestre, con un total de 52 estudiantes y 5 asesores solidarios a cargo de la impartición de materias en los 4 grupos, es importante señalar que aún no egresa la primera generación por lo tanto no existen registros o datos que me permitan ver de alguna manera el avance educativo estudiantil de la carrera. Cabe mencionar que la UPAV cuenta con diversas sedes alrededor del Estado de Veracruz ofreciendo diferentes niveles educativos.

Como lo he mencionado anteriormente parto de la experiencia que he adquirido como asesor solidario de dicha institución y al estar involucrada en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, he considerado la implementación de un proyecto de intervención que fomente o fortalezca el aprovechamiento de los estudiantes mediante el trabajo colaborativo como estrategia que coadyuve a la prevención de la deserción de los mismos, logrando tener resultados óptimos y eficientes en el aprendizaje de los mismos.

Las autoridades juegan un papel muy importante en la institución, se requiere de visitas y oficios para que de alguna manera se obtenga la prestación del espacio educativo y el apoyo de recursos materiales para la misma, facilitando un espacio accesible y adaptado para el desarrollo educativo de los estudiantes de la UPAV, y por supuesto lograr una matrícula de alumnos mayor. En este caso el H. Ayuntamiento de Tihuatlán es quien facilita las instalaciones, las tres carreras tiene sus propias aulas, una de las condiciones es el cuidado del mobiliario, de igual forma los estudiantes junto con los Directores de las demás Licenciaturas han gestionado para la cooperación del mantenimiento de las aulas.

Cada una de las maestras tenemos libertad de cátedra en cuanto a la manera de llevar a cabo las clases, trabajamos de distintas formas y cada una parte de sus necesidades para con los alumnos y objetivos la materia, podemos hacer uso de la bibliografía que consideremos pertinente, así como las estrategias de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando respetemos los objetivos y temáticas del programa de materia, es en este momento donde como docente pude percatar ciertas dificultades y necesidades que presentan los jóvenes en su proceso de formación.

Me di a la tarea de lograr un espacio para conversar con dos de las maestras de la Licenciatura de Psicopedagogía, con el objetivo de conocer sus intereses en cuanto a la formación de los estudiantes así como las dificultades que han identificado en el proceso formativo de los mismos, coincidimos en este aspecto, al ser asesores solidarios y al formar parte esencial en el proceso de formación de los estudiantes, aceptando que tenemos un gran compromiso en dos aspectos elementales e imprescindibles que atender.

- Lograr la gestión del proceso de aprendizaje a través de diversas estrategias y actividades relacionadas con el trabajo colaborativo que faciliten la adquisición del conocimiento en el tiempo establecido, ya que en ocasiones la materia propone temas extensos a tratar y las sesiones no suelen ser siempre suficientes, por lo tanto el asesor solidario debe organizar esos contenidos en tiempo y forma procurando que el alumno adquiera aprendizajes eficientes.
- Estar conscientes del alcance de esas actividades a partir de las ocupaciones y dificultades que presentan los alumnos, en este sentido no exigiendo más de lo que los alumnos pudieran dar, ya que si se actúa de esa forma estaríamos limitándolo a realizar las actividades que se demanden, mostrar empatía, flexibilidad en las actividades, tomando en cuenta las características del grupo, considerando sus posibilidades y obstáculos, ya que por ser un grupo vulnerable podrían tender a desertar o truncar sus estudios.

9.3.2 Detección de necesidades

A partir de lo mencionado con anterioridad el objetivo del proyecto de intervención será enfocado a las necesidades de los estudiantes con un tema referente al trabajo colaborativo como estrategia en la promoción de ambientes de aprendizaje. A continuación considero la siguiente jerarquización de indicadores considerados en dicho proyecto:

- Las actividades grupales son repartidas por los integrantes del equipo y la actividad no la realizan de manera integral.
- Tienen comunicación y son expresivos, sin embargo no lo aplican para cuestiones educativas
- No se cuenta con material de apoyo especializado
- Los alumnos participan si el docente promueve la participación
- Los alumnos realizan actividades de exposición ya sea grupal o individual
- Los estudiantes tienen distintas edades, los cuales oscilan entre los 20 a 40 años de edad aproximadamente, por lo tanto su nivel de experiencia y conocimiento es variado

Cabe señalar como ultimo indicador que los estudiantes no cuentan con el recurso económico suficiente y por lo tanto en ocasiones repercute en su asistencia a la misma, por otra parte se refleja en la falta de recursos tecnológicos básicos que hoy en día demandan actualización constante, mismos que en parte contribuirían como apoyo para su formación educativa.

Es evidente que existen factores externos que limitan al estudiante y en los que es difícil intervenir, sin embargo el aspecto que sí se puede contribuir es en su formación como responsable de la transmisión de conocimientos en alguna materia con el fin de proporcionarle un aprendizaje de calidad.

9.4 POSIBLES ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Como propuesta de intervención educativa considero el diseño de una planeación innovadora en una de las materias que conforman el mapa curricular de Licenciatura en Psicopedagogía que oferta la UPAV, en este caso la materia de “Tecnología Educativa” impartida por una servidora, la cual se pretende sea el medio y experiencia educativa para desarrollar actividades promotoras del trabajo colaborativo como estrategia didáctica generadora de un ambiente propicio para el aprendizaje, en este sentido el peso fuerte serán las estrategias que se diseñen

para los estudiantes, generando un ambiente en el que trabajen de manera conjunta, ya que tienen diferencia de edades, su formación cognitiva es variada y de esta manera pueden complementarse los conocimientos.

Ahora bien, me inclino hacia el trabajo colaborativo toda vez que de acuerdo a Sergio Muñiz (2011) el aprendizaje colaborativo es una estrategia para el trabajo en el aula, en equipos pequeños donde se aprovechan las capacidades de los estudiantes para aprender colaborativamente, tras una instrucción clara del profesor y mediante la resolución de una tarea, diseñada para compartir materiales e información y garantizar el aprendizaje de todos los integrantes del equipo, utilizando la interdependencia positiva. Los elementos presentes en el aprendizaje colaborativo son: Cooperación, responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo y autoevaluación. Los estudiantes se apoyan mutuamente para lograr la adquisición de conocimientos, para desarrollar habilidades en equipo, alcanzar metas y ejecutar roles con responsabilidad individual y en equipo.

Los educandos trabajan por equipos, sin embargo la manera en que realizan sus actividades no es colaborativa, considero aspecto esencial la forma en que se lleva a cabo este proceso y los resultados que se obtendrían si se realizara de manera objetiva e intencionada, partiendo de sus diferentes roles fuera del aula y así como de sus diferentes edades, esta forma de trabajo podría ser oportuna y eficiente ya que estarían desarrollando actividades distintas y dejarían ese paradigma como lo es el hecho de que el docente es quien imparte la clase y los alumnos son quienes escuchan.

Cabe señalar que no solamente serán responsables de su propio aprendizaje, también tendrán que preocuparse por que sus compañeros comprendan y logren estar en la misma sintonía, “El trabajo colaborativo requiere una tarea mutua, en la cual los miembros trabajan juntos para producir algo que nunca podrían haber producido solos” (Maldonado, 2012:102)

9.5 CONCLUSIÓN

El aprendizaje de los estudiantes es un factor imprescindible en la educación, la formación de los estudiantes de nivel superior requieren de una preparación profesional, ya que están siendo formados para contribuir al servicio de la comunidad en diferentes ámbitos y niveles educativos o grupos sociales. De igual manera el desarrollo de actividades, la actitud empática y flexible por parte del docente, la facilidad de temáticas así como las estrategias para llevarlas a cabo son aspectos considerables para la permanencia de los mismos alumnos.

Su formación educativa requiere de una enseñanza de calidad para tener como respuesta un aprendizaje de calidad, todo esto se genera a partir de la actitud que presenta el estudiante ante las diversas actividades que se realicen en el aula, qué tanto le interesa la carrera, si tiene la intención de laborar en este campo o solo estudia por obtener un título, en fin, cada uno tiene sus motivos y metas para el estudio de la carrera. A su vez la implicación del trabajo colaborativo, ya que desde este momento deben aprender a hacerlo, en palabras de Vargas (2000, citado en Ascensión Blanco, 2009) “Las competencias son principalmente de tipo personal y social y tienen que ver con habilidades de comunicación, capacidad para trabajar en equipo, comprensión de los sistemas y metodologías de trabajo con tecnologías informáticas”. (p.21)

Finalmente es necesario considerar que la actitud del individuo depende lo que desee hacer para su beneficio, nadie más puede intervenir en él si no se encuentra una motivación y un interés en él mismo. Como siempre lo he pensado, puede existir toda la tecnología del mundo, el mejor inmobiliario, pero si el alumno no tiene interés en las actividades a realizar no se logrará dicho objetivo.

AGRADECIMIENTOS:

Agradezco a CONACYT (CVU/Becario: 559981/301413 y matrícula: 201301512), y a la Maestría en Gestión del Aprendizaje de la Universidad Veracruzana por el apoyo concedido.

REFERENCIAS.

- BLAIKE, P., Cannon, T., Davis, I. y Wisner, B. (1996). *Vulnerabilidad El entorno social, político y económico de los desastres*. Colombia
- BLANCO, Ascensión (Coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias*. España: Narcea, S. A. de ediciones
- BRASLAVSKY, Cecilia. (2006). “Diez factores para una educación para todos en el siglo XXI”. *Revista electrónica Iberoamericana sobre la calidad, eficiencia y cambio en educación vol.4*.
- CREFAL. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina: Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/crefal25/>

- ESTATUTO orgánico de la Universidad Popular Autónoma de Veracruz. (2011). Xalapa-Equez. Recuperado de <http://www.upav.gob.mx/files/2012/05/Estatuto-Organico-de-la-UPAV.pdf>
- FERNÁNDEZ., De Vicente., Paladín., Alegre., Boixadós et al. (2012).”Bioética y trabajo social: los trabajadores sociales ante la autodeterminación de los colectivos más vulnerables y sus familias”. *Revista de Bioética y Derecho*. N° 24. Pp.44-60. Barcelona
- GACETA oficial. Órgano del gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave.(2011) disponible en: http://www.universidadupav.edu.mx/Documentos/UPAV_PublicacionDecretoUPAV.pdf
- HANNE, Ana y Mainardi, Ana.(2013). Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. El Dispositivo Tutorial: un espacio en construcción. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico dedicado a *Tutoría y Sistemas de apoyo a los estudiantes*. Vol. 11 (2), Abril-Agosto, pp. 173-192. Recuperado el (24 de Junio de 2014) en <http://red-u.net>
- MUÑÍZ, Sergio, (2011). “Aprendizaje colaborativo, una pista de despegue hacia la autonomía”. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universidad de Barcelona
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*
- MALDONADO, M. y Sánchez, T. (2012). “Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente”. En revista *Educare*. Vol.16, N°2,p.p. 93-118 [fecha de consulta: 29 de marzo de 2014] disponible en <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/822/272>
- MARCHESI, A(2007). *Sobre el bienestar de los docentes; competencias, emociones y valores*. ed. Alianza. Madrid
- MERINO, R. y De la Fuente, G. (2007). *Sociología para la intervención social y educativa*. España: Editorial Complutense
- RANGEL A., Enriquez A., Ortíz A., Cortés A., Olimpia A., Gallardo A., A.R. et al. ANUIES y UPN (2004). *Documento Estratégico para la Innovación en la Educación Superior*. México
- SISTEMA de enseñanza Abierta (SEA), *Antecedentes históricos*: http://www.uv.mx/sea/files/2012/11/01_historia.pdf
- UNESCO (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos*
- UPAV. (2014). Dirección de Administración y Finanzas de la UPAV. recuperado de <http://www.upav.gob.mx/rectoria/quienes-somos/>

10 INFLUENCIA DE LA CÁTEDRA UNIVERSITARIA DEL ADULTO MAYOR EN EL MEJORAMIENTO DE SU CALIDAD DE VIDA EN LA PROVINCIA DE GRANMA, CUBA

Annia Salazar Heredia
Universidad de Granma, Cuba

Luis Carlos Cuahonte Badillo
Gladys Hernández Romero
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

RESUMEN

La realización de este informe se acomete con el objetivo de dar a conocer la significación de la labor de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor en beneficio de las personas de la tercera edad y su vínculo con la calidad de vida de éstos. La población anciana supone un eslabón débil en la cadena de la supervivencia a pesar de ir en aumento día con día. Luego de una importante revisión y análisis de fuentes originales de archivos locales, provinciales y nacionales, se apoya en la crítica, análisis y aprobación de documentos bibliográficos referidos al tema en cuestión y junto al conocimiento de las experiencias de algunos estudiantes y miembros de claustro que fueron imprescindibles para arribar a los resultados pertinentes. Su objetivo está dirigido a dar a conocer a la comunidad local, cubana y mundial, los efectos positivos que ha causado esta “Institución” en las personas de este grupo etáreo que representa un gran por ciento de la población total en Cuba. Una vez evidenciado este análisis podremos entender su contribución en el mejoramiento y la elevación de la calidad de vida de estos ancianos en la provincia de Granma. Para ello se analiza esta cuestión desde todos los puntos de la vista posibles (económico, social, personal, ambiental, familiar, profesional), que propicien la inclusión, la participación y el bienestar general de estos sujetos, pues esta Cátedra, actualmente representa un pilar importante en el desarrollo de nuestra envejecida sociedad, en cuanto a que se tienen en cuenta los gustos, preferencias y necesidades de estas personas.

10.1 INTRODUCCIÓN

En la actualidad y con el desarrollo del mundo y la sociedad a partir de las condiciones materiales para la vida, necesidades prioritarias, adelantos científico-técnicos, progreso monetario, cambios en la mentalidad y formas de pensar de los individuos y teniendo en cuenta que la sociedad en su conjunto se encuentra en constante movimiento y transformación, se hace necesario que con el paso de los años también sean diferentes y versátiles los métodos y procedimientos para satisfacer ésta y otras primacías y exigencias de la población.

Lo cierto es que la población anciana ha ido en aumento en los últimos años debido a los avances de la ciencia y la medicina, la higiene y la nutrición, por lo que se considera que ésta vaya en crecimiento día con día. Hace 14 años, en el año 2000 había un aproximado de 600 millones de personas mayores de 60 años, lo que representa el diez por ciento de la población total del planeta. Vera (2007). Por estos y otros motivos que serán objeto de análisis es primordial que nos esmeremos en elevar cada vez más la calidad de vida de la urbe.

Los ancianos representan uno de los eslabones más débiles de la sociedad cubana en tanto representan un gran por ciento de ésta hoy en día, razón por la cual es imprescindible su cuidado y protección máxima mientras existan en esta tierra de Dios. En tal sentido estará encaminado nuestro análisis.

La calidad de la vida, actualmente es uno de los temas más trabajados por diversos tipos de especialistas y analistas por todo lo que dentro de él cabe.

Cuando hablamos de calidad de vida en el Adulto Mayor, siempre nos enfocamos en aspectos que atañen al modo de vida que llevan y que realmente no dejan de ser importantes para el estudio de la problemática a nivel mundial. Aspectos como:

- Economía.
- Relaciones interpersonales (dígase familia, vecinos y amigos).
- Labores cotidianas y rutinarias.
- Salud.
- Ocupaciones.
- Bienestar generalmente relacionado con lo antes mencionado.

Realmente pensamos que garantizando estas condiciones a los abuelitos ya lo tienen todo y no necesitan nada más para estar bien y satisfechos con la vida que continuarán a partir de ese momento. No pensamos en que más que condiciones materiales lo que necesitan es satisfacción personal; consistente en la realización de las labores que les gustan y prefieren, que aborrecen las obligaciones; pues

por los años de vida necesitan disminuirlas y volver a disfrutar de un poco de la libertad que una vez tuvieron; Sin que ésta sobrepase los límites establecidos y teniendo la supervisión de los miembros con los que convive, por ejemplo conversar con los amigos, cocinar como satisfacción y voluntad y no porque se le encargue esta tarea sino porque la disfrutan , asistir a las actividades que les agraden y les reporten algún tipo de beneficio. Todo lo que piden es poder vivir su ancianidad a su manera.

10.2 DESARROLLO

10.2.1 Calidad de vida

Calidad de vida es un concepto que incluye en su contenido variados elementos referidos y concernientes a la vida y plenitud de los seres humanos. Incluye además criterios objetivos y subjetivos que varían según las características de cada persona o grupo de personas teniendo en cuenta los elementos geográficos, culturales, educacionales y sociales.

Estado de una persona, naturaleza, edad y demás circunstancias y condiciones que se requieren para un cargo o dignidad. Conjunto de condiciones que contribuyen a hacer agradable y valiosa la vida.

Antes era afiliada solamente a tratamiento y beneficios de la salud, la higiene y de trabajo que si bien no estaban errados, no abarcaban todas las aristas de la vida humana en la cual se necesita estos beneficios para la realización personal. Más tarde y muy acertadamente se incluye dentro de su análisis lo social, lo cotidiano, lo material y lo experimental. Todo lo antes mencionado se resume en el mejoramiento de la sociedad y del mundo en su conjunto.

Este concepto es aplicable para:

- La evaluación de las necesidades.
- Niveles de satisfacción.
- Resultados de la satisfacción.
- Mejoramiento de la actividad laboral.
- Creación de estrategias para el rendimiento de la sociedad teniendo presentes los grupos sociales especiales; (Mujeres, niños, discapacitados y adultos mayores) especificidades y beneficios de éstos.

La calidad de vida tiene en cuenta además los niveles creativos individuales o grupales, así como los factores subjetivos como las creencias religiosas con su cultura inherente y sus necesidades básicas y gustos y preferencias a realizar en

su tiempo libre, hábitos alimentarios y satisfacción espiritual; estos últimos muy vinculados con el mantenimiento de una buena salud.

Se puede resumir planteando que, el concepto calidad de vida es una categoría que se puede desglosar en niveles de particularidad hasta llegar a su expresión singular en el individuo. Y esto es posible según González (2002), porque la calidad de vida no se mide, sino se valora o estima a partir de la actividad humana, su contexto histórico, sus resultados y su percepción individual previamente educada, porque cuando no lo está, el individuo puede hacer, desear o disfrutar actividades que pueden arruinar su salud o la de los demás como ocurre en el caso de

10.2.2 Calidad de vida en el Adulto Mayor.

Estudiar el bienestar de los seres humanos y en este caso del adulto mayor, resulta vital, pues a nivel social toca puntos importantes como la felicidad y el cambio social, además de la responsabilidad común ante hechos ambientales. García y González (2000).

La salud de los adultos mayores depende tanto de la satisfacción personal, como de una buena alimentación para disminuir las enfermedades propias de su edad:

- Consumir alimentos variados.
- Tener una dieta balanceada (baja en grasas, abundante en frutas y vegetales).
- Abundantes líquidos.
- Alimentos bajos en azúcar y otros.

El bienestar general de estas personas consiste en tener acceso a un conjunto de cosas necesarias para vivir bien, vida holgada o abastecida de cuanto conduce a pasarlo bien y con tranquilidad y evidencia el estado de estas personas en el que se les hace indispensable el buen funcionamiento de su actividad corporal y psíquica, García y González (2000) señalan que el bienestar es una experiencia humana vinculada tanto al presente como al futuro, partiendo obviamente del pasado.

10.3 CÁTEDRA UNIVERSITARIA DEL ADULTO MAYOR EN CUBA

Cátedra Universitaria del Adulto Mayor forma parte de la batalla de ideas que lleva a cabo Cuba.

Según datos obtenidos en Colectivo de autores (2005), la primera Cátedra de este tipo se fundó en la Universidad de la Habana en Febrero del año 2000 con la

ayuda de la Central de Trabajadores de Cuba (CTC), la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC), que incorporó a su personal y de forma voluntaria ofrecieron sus conocimientos como gestores, facilitadores y profesores. En el curso 2000-2001, esta Cátedra en la Universidad de la Habana, en Cuba graduó 42 estudiantes adultos mayores. Más adelante se multiplicó y se crearon filiales en otros municipios de la capital, y se fundaron otras de estas Cátedras en el resto de las provincias del país, bajo Resoluciones Rectorales de sus respectivos Centros de Educación Superior. Para el año 2005 se contaba con 17 Cátedras y 636 Filiales Universitarias del Adulto Mayor a lo largo del país, con un total 40,000 cursantes graduados, y más de 7,500 profesores, que de manera voluntaria ofrecen sus conocimientos a favor de la superación cultural de las personas de la tercera edad en Cuba. Estos estudios no responden a una carrera universitaria, sino a la superación cultural y la actualización científico-técnica y la satisfacción y realización individual de las personas mayores.

Ellos obtienen los siguientes beneficios:

- Mejoría en sus vidas.
- Obtienen una digna vejez y una adecuada reinserción familiar y comunitaria.
- Los matriculados obtienen un mayor crecimiento como seres humanos.
- Realización de sus proyectos de vida.

En estas sesiones los sujetos podrán retomar actividades que dejaron de realizar por las actividades cotidianas (Atención de la casa, la familia, el trabajo, la inserción social y otras propias de la edad anterior y el rigor y agitación de la vida). Cuba se preocupa por garantizar el respeto y la ayuda a los que integran el grupo de la tercera edad.

Algunos temas comunes en estos cursos son:

- Historia nacional y local (Esta última es su preferida por todo lo que de ella pueden aportar, puesto que muchos vivieron algunas facetas de las luchas revolucionarias o la transformación del territorio).
- Sexualidad en el adulto mayor.
- Prevención de enfermedades propias de esta edad, como la hipertensión, artritis, diabetes, enfermedades cardiovasculares, entre otras.

Los temas más solicitados por los ancianos en estos cursos son:

Aspectos culinarios, (en los que pueden desarrollarse realizando y presentando platillos tradicionales del territorio o simplemente por ser sus preferidos), sobre las enfermedades que los aquejan y la forma de contrarrestarlas, el adulto mayor y la familia, violencia intrafamiliar, sobre actividades deportivas, cultura-

les y recreativas, sobre representaciones de las distintas manifestaciones artístico-literarias y sobre todo la participación en talleres de creación donde puedan desarrollar potencialidades acordes a sus gustos y preferencias.

Estas instituciones se encuentran ubicadas en lugares accesibles para la población, es por ello que pueden acceder todas aquellas personas que estén interesados en integrarse a una de las ya existentes.

Muchos de los que primero son estudiantes de esta institución luego de graduarse se convierten en profesores voluntarios o colaboradores para la docencia, debido al impacto que les provocó la cátedra mientras estudiaron en ella, con la única excusa de que necesitan de estos espacios mientras existan en este mundo y tengan las condiciones físicas que se lo permitan.

Este programa tiene un curso básico de un año con diversos módulos y lo primero que se hace es enseñar a cómo aprender a estudiar en esa etapa de la vida. Luego se abordan temáticas referidas al medio ambiente, los derechos humanos, el envejecimiento como parte de los procesos humanos, la familia y la sexualidad. Más adelante se trabaja lo relacionado con la salud, la prevención, la seguridad social y la cultura, estrechamente vinculada con la informática y las manifestaciones artísticas. Todo esto con el objetivo de que conozcan y entiendan lo que están viviendo y vivirán a partir de ese momento vinculado con el conocimiento. Con esto concluye este curso.

Le siguen después los cursos de continuidad en los cuales se incluyen los temas más solicitados por los estudiantes que lo integran, teniendo en cuenta las características de los cursistas y sus localidades y a partir de ahí se organizan visitas a diferentes instituciones y sitios históricos u otros de interés de los abuelos.

10.3.1 La cátedra, sus filiales y aulas

La Cátedra es la institución anexa al centro de educación superior o universidad de la provincia con misiones y funciones específicas.

Las filiales son los grupos de trabajo existentes en cada municipio, son las que llevan a cabo el programa docente para los que la integran, y son además guiadas y supervisadas por un coordinador municipal.

Las aulas son los grupos de estudiantes de la tercera edad donde se imparte la docencia y se realizan las actividades programadas como parte de los cursos, dirigidas y supervisadas por las filiales.

Para integrar un aula del Adulto Mayor no se requiere de un nivel educacional determinado. Cualquier persona perteneciente a diferentes sectores o status

social puede formar parte de la matrícula. Como parte del ejercicio para la graduación deben realizar un trabajo y cumplir una serie de requisitos indispensable que demuestre los conocimientos adquiridos durante los módulos del curso, que serán evaluados por un claustro competente.

Al principio muchos no están en total convencimiento para integrar la Cátedra y lo hacen por curiosidad, motivación de otros abuelitos, por relacionarse con personas de su mismo grupo etéreo o por conocer sobre sus problemas de salud, (pues por lo general los familiares no les comentan sobre las enfermedades que padecen con el objetivo de que no se preocupen o por protegerlos emocionalmente), ya que muchos de ellos se sienten solos y abandonados y buscan compañía o reconocimiento o simplemente por ser tomados en cuenta.

La ancianidad o vejez es descrita muchas veces como un estado del espíritu. Es difícil afirmar cuando comienza, dado que el envejecimiento varía de persona a persona. Según la OMS (Organización Mundial de la Salud), el envejecimiento no es simplemente un proceso físico, sino más bien un estado mental y en ese estado mental estamos presenciando el comienzo de un cambio revolucionario, Ruiz, Campos y Peña (2008) señalan que a nivel mundial el envejecimiento de la población es de especial importancia por sus implicaciones económicas y sociales, también es importante recordar que este grupo ejerce una demanda en el sistema de salud.

Llibre, Guerra, y Pereira (2008) consideran que debido a tantos avances científicos por elevar la calidad de vida en los países desarrollados, los que están en vías de desarrollo como es el caso de Cuba, también gozan de este beneficio, prolongando al esperanza de vida entre la población mayor.

10.3.2 Favorecimientos del/los curso/s y de integrar la Cátedra.

- Conocimiento de sus derechos y las Leyes que favorecen a los de su edad.
- Mejora y fortalecimiento de las relaciones intrafamiliares para llevar una vida más sana y con mayor ecuanimidad.
- Comprensión de que nunca es tarde para la obtención de conocimientos, que además les ayuda a preparar a los hijos para la vejez.
- Ayuda para aprender a emplear mejor su tiempo para tener una vida plena y estar integrados a la sociedad.
- Aprendizaje para ser y comportarse como adultos mayores.
- Ayuda para recordar lo aprendido y a poder trasmitirlo a otros.
- Posibilidad de encontrar nuevas amistades y fortalecerse emocionalmente.
- Posibilidad de demostrar que sí son útiles en la sociedad y entienden

mejor a los que lo rodean.

- Adquisición de un mayor nivel cultural y esperanza en la vida.

Para trabajar con los adultos mayores se hace necesario:

- a. Plantear programas instructivos que posibiliten la circulación durante la edad y que les proporcionen los conocimientos indispensables teniendo en cuenta sus características y necesidades.
- b. Usar los procedimientos y las técnicas adecuadas para facilitar el aprendizaje de las materias y temáticas educativas que se enseñen, para lograr el sentido de pertenencia con la educación superior.
- c. Realización de actividades conjuntas con otras instituciones y grupos etéreos que generen nuevas experiencias e intercambio productivo.
- d. Partir de concepciones propias de la edad que fortalezcan el desarrollo humano.
- e. Capacitación de los recursos humanos en temas gerontológicos con la colaboración de especialistas para garantizar el éxito del proceso docente.

10.3.2 Instituciones en favor de la ancianidad que auxilian el trabajo de la Cátedra

- Hogares de ancianos de orden estatal o privado.- acogen a los ancianos de día o como internos. Reciben atención médica, espiritual, laborterapia y recreación. Están destinados a ancianos sanos, enfermos o postrados (en algunos, mixtos, pueden vivir matrimonios).
- Casa de Abuelos: con iguales características, están dedicadas a la atención de los ancianos sanos o con dificultades menores. Cuentan con médicos especialistas, kinesiólogos, foniatras, terapeutas ocupacionales, enfermeras y demás.
- Clubes de la tercera edad.- se ofrecen como ámbitos de paz y serenidad; los ancianos participan de “charlas”, conferencias, paseos, bailes, coros, juegos, con alegría comunicativa y sincera.

Como ejemplo de esta última en esta provincia se dispone de los Clubes de la Década Prodigiosa (Institución donde se reúnen las personas de más de 40 años de edad, para recrearse y en ellas generalmente se escucha la música de las décadas de los años 60 y 70), del Danzón (Institución donde se reúnen las personas de más de 40 años de edad, para recrearse y en ellas generalmente se escucha y se baila este género musical) y las instituciones socioculturales (Casas de Cultura, Museos, Galerías, Casas de la trova, de recreación, deportivas y gastronómicas entre otras), con previa coordinación de los docentes o directivos de la Cátedra.

10.4 LOGROS DE LA CUAM

Condiciones económicas y materiales: Como se había mencionado con anterioridad para tener una calidad de vida elevada es necesario poseer determinadas condiciones económicas y materiales relacionadas con vivienda, alimentación, de higiene, pero para este aspecto es importante disponer de la economía solvente para satisfacerlas todas a la vez, y este elemento se torna difícil en nuestra provincia y principalmente para los ancianos, pues sus ingresos son bajos y por lo general viven con otros familiares.

Condiciones de salud: Los mayores padecen muchas enfermedades o impedimentos físicos, producto de su edad. Las condiciones de salud son importantes, pero el trabajo de la Cátedra contribuye a que por lo menos el tiempo que duran las reuniones y actividades, estas personas se olviden de sus dificultades y disfruten al máximo.

Ocupaciones más frecuentes: Se ha hecho una tradición que los mayores de casa una vez jubilados asuman las tareas del hogar, el cuidado de los más pequeños, de los animales y búsqueda y administración de los víveres, restándoles así o impidiéndoles disfrutar su tiempo en labores o actividades que les proporcionen satisfacción personal.

Relaciones interpersonales: Por lo general se subordinan a los criterios de los familiares con los cuales viven y éstos actúan de forma autoritaria, no obstante ahora tienen variadas opciones para escoger y el apoyo de la familia y las buenas relaciones entre ellos, basadas en la premisa que el respeto mutuo es indispensable para la concreción de los objetivos.

Influencias sociales de cada uno.- Incluye los elementos culturales, geográficos, educacionales y diversos son los casos en los que los ancianos no pueden desarrollarse pues los factores geográficos, culturales, educacionales y económicos influyen con demasiada fuerza en la Inclusión y participación social. Es esta razón por la que la Cátedra desarrolla actividades en diferentes comunidades para garantizar la participación de los que viven en esta situación. Para el logro de esta tarea tienen gran implicación los organismos locales influyendo que cada uno de los integrantes tenga su proyecto de vida con nivel de cumplimiento y condiciones para lograrlo.

Como parte de los objetivos para eliminar los sentimientos de tristeza por lo que fueron y no serán más, se les abre las puertas de diversos talleres de creación para que hagan sus aportaciones y se sientan útiles, evidenciando así la toma de decisiones de la cual son responsables ya que en algunas circunstancias actúan reacios al cambio por situaciones ajenas a ellos o por los estereotipos de las diferencias en la satisfacción de hombres y mujeres.

10.5 VIVENCIAS DE LOS ADULTOS MAYORES PERTENECIENTES A LA CÁTEDRA EN LA PROVINCIA DE GRANMA

Muchos llegan por curiosidad e incentivo de otros abuelos matriculados y casi siempre se quedan porque les gustan las actividades que allí se hacen y por la objetividad de los temas y cursos y su repercusión en la etapa tan convulsa que están experimentando.

Otros refieren que envejecen por fuera pero por dentro siguen siendo jóvenes en tanto se sientan útiles e importantes dentro de la sociedad.

Otros que allí tienen la posibilidad de expresarse libremente entre personas que los comprenden, pues están en la misma situación y que las experiencias son bien acogidas dentro del grupo.

Otros se sienten contentos por el nivel de actualización que encuentran una vez recibiendo la docencia y recuerdan los elementos que por falta de tratamiento ya habían olvidado.

También que los ayudan a mejorar las relaciones familiares (Desde el punto de vista de que la familia comprende la necesidad de estos ancianos a una vida fuera del protocolo, de la rutina y de estereotipos instaurados de las labores y ocupaciones de los de esta edad) y de pareja (Específicamente de como teniendo muchas dificultades de salud en ese momento se sienten sanos en su totalidad y no permanecen estáticos y mantienen sus iniciativas aunque a otros quizás pueda parecerles ridículo y fuera de tiempo), otros que ahora tienen razones y deseos de levantarse cada día con la ilusión de que son útiles, productivos, creativos, importantes, escuchados y tomados en cuenta por gran parte de la población.

Según aseveraciones de Teresa Orosa (2000), este proyecto no solo ha contribuido a mejorar la calidad de vida durante la tercera edad, sino que ha ayudado a cambiar la imagen social del envejecimiento.

Se ha producido una visión diferente del envejecimiento, y eso no se puede dejar de lado, porque se origina un desintegración de los esteriotipos instaurados y seguidos por muchos años, y eso es efectivo porque la humanidad se educa en envejecer de otro modo uno en el que se tengan en cuenta las necesidades de los ancianos y se lleven como banderas de libertad.

10.6 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La actividad de los de la tercera edad y los resultados que obtienen en esta Cátedra Universitaria del Adulto Mayor les permiten tener otra visión de la vejez, les proporciona un modo de vida diferente; más amena y ocupada, con opciones que no sean la casa y los nietos durante gran parte de las horas del día y en la que tienen diversidad de opciones para pasar su tiempo como mejor lo prefieran.

Opciones como:

- La recreación.
- La ejercitación del conocimiento.
- La práctica social.
- La práctica educativa.
- El cultivar y disfrutar de las experiencias personales y colectivas de los abuelos.
- El cultivar el respeto y admiración así como de los valores existentes.
- Demostración de que cuando se quiere y se tiene interés se puede lograr todo lo que te propongamos.

Este programa ha tenido grandes logros en la labor científica. Se han presentado trabajos en los “Forum de Ciencia y Técnica” a diferentes niveles. También se han presentado en numerosos “Eventos” desde la base hasta los nacionales e internacionales.

Una vez que están graduados muchos se responsabilizan con la docencia de diversos cursos, así como en la impartición de conferencias y talleres sobre la edad objeto de análisis.

La Cátedra Universitaria del Adulto Mayor la influido positivamente en la elevación de la calidad de vida de los ancianos que la integran y en otros que no son integrantes pero que participan en las actividades que estas realizan, garantizando un bienestar integral a las personas de la tercera edad.

10.7 CONCLUSIONES

En la actualidad todas las provincias del país tienen una cátedra y varias filiales y aulas del adulto mayor. Muchas son las experiencias y los buenos criterios de los que han pasado por esta institución y ya pasaron la etapa de recordar sus tiempos de juventud y ahora continúan viviendo a plenitud con la realización de actividades relacionadas con sus gustos y preferencias, sin dejar de dedicarle tiempo a

la casa y a la familia en general. Con la energía en la espera de las sorpresas que les darían en próximos encuentros.

La realización de competencias y concursos como estímulo contribuye a un mayor esfuerzo y dedicación de los estudiantes y esto los motiva pues son reconocidos por su actividad y por destacarse unos sobre otros sin que esto constituyese un problema.

El proyecto ha surtido efecto y propiciado el desarrollo intelectual y emocional de los ancianos y sus familias, contribuyendo a elevar su autoestima y mejorar su salud mental y su calidad de vida.

Se cuenta además con la divulgación adecuada y la colaboración de muchos docentes egresados y familias de egresados y matriculados por los resultados obtenidos con este proyecto.

La falta o retraso del material de estudio en ocasiones dificulta el proceso, así como el déficit de una bibliografía propia para este curso, aunque ya se consiguió publicar un tabloide con las materias que aquí se imparten. Pero todas las iniciativas y los buenos momentos opacan estas dificultades, pues las vivencias que se adquieren enriquecen nuestras experiencias y hacen más intensa la vida de los experimentados.

Con este programa se demuestra que la educación tiene inicio pero no tiene fin, sino hasta el propio fin de nuestras vidas pues proporciona un crecimiento personal y contribuye a tener una mejor calidad de vida.

REFERENCIAS

- COLECTIVO de autores. (2005). "Funcionamiento de las Cátedras Universitarias del Adulto Mayor". La Habana: Dirección de Extensión Universitaria.
- GARCÍA, V., y González, I. (2000). La categoría del bienestar psicológico: Su relación con otras categorías sociales. *Rev Cubana Med Gen Integr* 16 (6), 586-592. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=So864-21252000000600010&script=sci_arttext
- GONZÁLEZ, U. (2002). "El concepto de calidad de vida y la evolución de los paradigmas de las ciencias de la salud", *Revista Cubana Salud Pública*, 28 (2), 157-175. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So864-34662002000200006
- LLIBRE, J.C., Guerra, M., y Perera, E. (2008) "Comportamiento de las enfermedades crónicas no transmisibles en adultos mayores". *Revista Cubana*

- Med. Gen Integr* 24 (4). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=So864-21252008000400005&script=sci_arttext
- OROSA, Teresa. (2000). "La Tercera Edad y la Familia. Una mirada desde el Adulto Mayor". La Habana: Félix Varela.
- RUIZ, L., Campos, M. y Peña, N. (2008). "Situación socio familiar, valoración funcional y enfermedades prevalentes del adulto mayor que acude a establecimientos del primer nivel de atención", Callao 2006. *Rev.perú.med.exp.salud publica* 25 (4), 374-379. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342008000400005
- VERA, M. (2007). "Significado de la calidad de vida del adulto mayor para sí mismo y para su familia". *Anales de la Facultad de Medicina*. 68 (3), 284-290.

11 EXCLUIR VS CONVIVIR. ANALISIS DE EXPERIENCIAS

Ma. Ángeles Hernández Prados
Rita Ros Pérez-Chuecos

Universidad de Murcia, Facultad de Educación,
Grupo de investigación en Educación y valores, España

RESUMEN

En este trabajo se presenta el panorama de la convivencia escolar en España desde distintas ópticas. En primer lugar, se parte del análisis y clarificación de los conceptos interrelacionados con la exclusión educativa. Concretamente han sido abordados la dicotomía exclusión- inclusión, junto al concepto de vulnerabilidad y convivencia escolar. Dicho análisis nos conduce ante la necesidad de educar para vivir en la convivencia democrática y pacífica. De modo que, en segundo lugar, se ha tratado las señas de identidad de la educación para la convivencia y los distintos enfoques desde los que ha sido tratada. Por último, se han recogido los resultados del estudio de las normativas que regulan los observatorios de convivencia escolar en España así como el análisis de buenas prácticas llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España). Por último se han tenido en cuenta los rasgos y funciones llevadas a cabo por las aulas de convivencia en los diversos centros educativos. Aulas que ayudan a los alumnos a reconstruir su autoestima y su autocontrol, adquirir una buena disposición hacia tareas escolares, a resolver conflictos de forma pacífica desde el diálogo y la reflexión, contribuir al desarrollo de actitudes cooperativas, solidarias y de respeto, contribuir a la mejora de convivencia dentro y fuera del aula, posibilitar que el alumno se sienta competente emocionalmente, compensar sus deficiencias para su integración escolar así como fomentar compromisos para mejorar el ambiente académico, entre otras. Medidas que difícilmente podrán paliar los efectos derivados de la exclusión escolar, si se asimilan exclusivamente a problemas sociales de marginación o conductas pre-delictivas o la personalidad del niño, y se obvian sus extensiones curriculares, pedagógicas y escolares (González, 2006). Los condicionantes del abandono escolar prematuro así como el absentismo es-

colar conllevan implicarse en características tales como el rechazo, la exclusión, la marginación, o incluso la patologización. De ahí la importancia de concluir con respuestas educativas ofrecidas por la administración y por los centros educativos generalmente más orientadas hacia la prevención de la violencia que hacia la concepción de la escuela como una organización democrática necesaria para educar para la convivencia.

11.1 INTRODUCCIÓN. CLARIFICANDO ALGUNOS TÉRMINOS

El término “*exclusión*” a menudo lleva a confusión. Éste queda agrupado a términos como riesgo, vulnerabilidad, rechazo, discriminación, segregación, entre otros. De igual manera, su antónimo “*inclusión escolar*” se relaciona con integración, democracia participativa, dialogo social, diversidad general, derechos y educación para todos. Todo ello no hace más que evidenciar la relevancia de esta problemática en el ámbito educativo y la necesidad de que ambos conceptos queden clarificados. Tratar de abordar todos ellos, sería un arduo e impropio trabajo, que nos impediría cumplir con la finalidad planteada de analizar las experiencias de buenas prácticas para el desarrollo de la convivencia y prevención de la exclusión escolar. Por lo tanto, nos limitaremos a abordar brevemente los conceptos de exclusión-inclusión, vulnerabilidad y convivencia.

11.1.1 Concepto de exclusión

La exclusión es un fenómeno socio-cultural ligado a múltiples factores personales, sociales y académicos, que conlleva el deterioro de la convivencia. Excluir es la acción de descartar, rechazar o negar la posibilidad de algo, propiciando situaciones de desventaja social. Se trata de una forma de violencia producida por los conflictos en la comunicación o cuando existe un ambiente invalidante o/y negación del otro (Lira, Barros & Barbosa, 2012). Desde esta primera aproximación conceptual, la exclusión es entendida como la forma de extraer o sacar una cosa o persona. Significa quedar al margen de lo social, de lo escolar, de lo familiar o de cualquier otro ámbito. El concepto de exclusión, en el ámbito social, va más allá de aquellas situaciones en las que se padece una privación de lo económico (Jiménez *et al*, 2009). González (2000) lo define como un concepto asociado a poblaciones en situación de desventaja social en el mundo actual, incorporando el carácter multidimensional, relativo y dinámico propio de la exclusión.

Más específicamente, en el contexto escolar, se entienden por exclusión educativa aquellos casos de dificultad de acceso, mantenimiento o abandono en el sistema educativo reglado (Bolívar & López, 2009). Generalmente se corresponde con el absentismo y el abandono escolar, aunque también existen otras formas de exclusión escolar entre el grupo de iguales que se manifiesta en forma de rechazo. Son múltiples los factores que pueden ser objeto de discriminación entre el propio alumnado (higiene, calificaciones escolares, indumentaria, creencias religiosas,...). En gran medida estos elementos hacen referencia a bajos niveles formativos de los niños, analfabetismo, el no dominio de idiomas extranjeros, el desconocimiento de la lengua, el absentismo prolongado, el abandono del sistema educativo sin la obtención de la titulación básica, los índices de fracaso escolar, entre otros (Jiménez et al, 2009). En cualquier caso, ofrecen una imagen negativa de la organización educadora, así como de quienes trabajan en ella, los docentes, pudiendo llegar a cercenar su vivencia positiva de la profesión, reducir sus propósitos y compromisos con la enseñanza y extinguir el sentido de posibilidad y de transformación sin el cual la educación pierde su propia razón de ser (Escudero, González & Martínez, 2009).

En contraposición, el término “*inclusión*”, implica reconocimiento, acogida y aceptación del otro. Se define como “contener una cosa o llevarla implícita” (RAE, 2014). El principio de *inclusión educativa* es un referente básico en la ordenación legislativa de nuestro sistema educativo. Por tanto, se define como “el proceso de mejora sistemático que deben enfrentar las administraciones educativas y los centros escolares para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables” (Ainscow, Booth & Dyson, 2006 en Echeita, 2008, p. 28). Hace referencia al modo en el cual una organización permite a los individuos ser considerados como personas (no cuerpo, objeto o cosa) y participar en la comunicación (Sánchez & Jiménez, 2013). De ahí, la necesidad de analizar las acciones desempeñadas en los contextos escolares, ya que la propia institución puede favorecer la inclusión o exclusión.

11.1.2 Concepto de vulnerabilidad

La noción de vulnerabilidad no es nueva y tradicionalmente ha sido empleada como sinónimo de pobreza, marginalidad o depravación en contextos marginales. Se refiere a la condición que modula la probabilidad de sufrir fracasos, enfermedades, accidentes, lesiones (Llobet & Wegsman, 2004). Se parte del principio de

vulnerabilidad social como la condición de riesgo o de dificultad hacia grupos o personas afectados por una insatisfacción de su bienestar, bien por su subsistencia o por calidad de vida, o por el contexto social o cultural en el que se encuentran. En definitiva el término vulnerabilidad hace referencia al concepto de precariedad.

En un intento de orden en la maraña de términos vinculados a la exclusión, Escudero (2009) considera que el término de «vulnerabilidad» o a la expresión «riesgo de exclusión» se emplean para designar precisamente zonas intermedias entre esos dos polos que, en teoría, cabe establecer entre la exclusión y la inclusión. Los seres humanos somos en mayor o menor medida vulnerables a diversas condiciones diferenciales como enfermedades, incapacidades, pobreza, el acceso a empleos lícitos...

También existen distintos grados de vulnerabilidad. Perona & Rochi (2001) diferencian entre “vulnerados” que se asimila a la condición de pobreza, es decir, que ya padecen una carencia efectiva que implica la imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo y una debilidad a futuro a partir de esta incapacidad, y “vulnerables” para quienes el deterioro de sus condiciones de vida no está ya materializado sino que aparece como una situación de alta probabilidad en un futuro cercano a partir de las condiciones de fragilidad que los afecte. De ahí la importancia que se le concede a la identificación de los colectivos vulnerables en la educación, tanto escolar como familiar, ya que es una de medidas más acertadas para prevenir y evitar situaciones de exclusión. Por el contrario, los vulnerados, los excluidos, implica una situación categórica ya realizada.

En el ámbito educativo, el carácter procesual y transitorio de la vulnerabilidad abre la puerta a la acción educativa. Las instituciones educativas a través de los centros docentes deben de asumir o abordar situaciones de vulnerabilidad, pobreza y exclusión desde el punto de vista de la prevención. Ahora bien, la lucha contra dichos riesgos de exclusión escolar no se podrá afrontar si no se tienen en cuenta tres cuestiones básicas: la implantación de todo el centro sobre la tendencia a paliar el absentismo, la exploración de la situación en y sobre la realidad organizativa y pedagógica del centro y el compromiso y dedicación de los profesores frente al absentismo y abandono (González, 2006).

11.2.3 Concepto de convivencia

La cantidad de matices y aspectos que engloba el término convivencia escolar, junto a la diversidad de experiencias y prácticas escolares que se recogen con la finalidad de la mejora de la convivencia en los centros escolares, tampoco contribuye a clarificar y unificar un corpus de conocimiento desde el cual proceder. Es necesario determinar y clarificar el concepto de convivencia para poder avanzar en su mejora.

Ortega (2006) define la palabra convivir como un bien común que requiere del respeto de los derechos de cada uno, sin discriminación o distinción por razones personales, de clase o grupo; e incluye el reconocimiento del otro como semejante y diferente al mismo tiempo. Se trata de “una construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar” (García & López, 2009, p. 534), y requiere de una intervención educativa global que afecte directamente al clima de centro.

La gran mayoría de estudios sobre convivencia se basan en el análisis de la convivencia escolar desde el punto de vista del contravalor (bullying, acoso, exclusión, maltrato entre iguales...). Al respecto, López et al (2013) realizó un estudio sobre el deterioro de la convivencia en las instituciones educativas, analizando dimensiones como el clima escolar, las agresiones, los conflictos o el entorno, así como la autoestima, el bienestar o la funcionalidad. Por su parte, Rodríguez (2011) analizó la convivencia escolar en la etapa de educación primaria, centrándose en el deterioro del clima del aula como consecuencia de la conflictividad entre escolares.

Pero, la convivencia no puede ser azarosa, corriendo el riesgo de que la violencia se pueda implantar en las aulas. Supone otra forma de educar diferente que requiere de una reforma en la estructura organizativa de la escuela y en el modelo de educación, necesita otro punto de partida, otros presupuestos antropológicos y éticos que hagan posible entender y hacer la educación de “*otra manera*” (Ortega & Hernández 2008). Convivir es un ejercicio permanente de donación y gratuidad, un gesto de generosidad que implica profundizar en lo nuestro para abrirlo al otro, ya que actuar para convivir implica aprender de lo propio y de lo propio de los otros (Murillo, 2011). Convivir es educar en valores éticos y democráticos demandados por la sociedad. Al respecto, Funes & Saint (2001) recogen que educar para la convivencia requiere de participación, diálogo, negociación y compromiso, pues implica haber “*tomado de conciencia*” por parte de la persona que ha “*dañado*” a la comunidad educativa, de su responsabilidad y de su implicación en la reparación del daño.

Para finalizar este análisis conceptual, nos gustaría señalar que la preocupación social generada en los últimos años por los problemas de convivencia en los centros educativos ha incrementado el número de estudios y propuestas de intervención. La gran mayoría de los trabajos realizados se dirigen hacia la implantación de políticas educativas, el trabajo con familias, la formación del profesorado o la intervención con alumnos y alumnas. Consideramos que el periodo transcurrido es más que

suficiente para empezar a evaluar lo realizado, no solo con la finalidad de describir, sino de mejorar y establecer nuevas propuestas de intervención.

11.3 EDUCAR PARA CONVIVIR

La problemática de la convivencia escolar no es nueva. Los estudios sistemáticos sobre la misma, y el interés de los medios de comunicación de informar acerca del acoso escolar, han despertado la sensibilidad de la ciudadanía, poniendo en el punto de mira a los centros escolares. Los datos estadísticos que nos llegan de los estudios, no hacen más que evidenciar una realidad escolar en la que las relaciones se encuentra deteriorado, imperando un clima escolar negativo que dificulta tanto el aprendizaje como la convivencia.

Por otra parte, la respuesta educativa, desde los centros escolares, a esta problemática se ha caracterizado por considerar los conflictos como rasgos de las personas y no de las relaciones. Educar para la convivencia requiere de participación, diálogo, negociación y compromiso, pues implica haber “tomado de conciencia” por parte de la persona que ha “dañado” a la comunidad educativa, de su responsabilidad y de su implicación en la reparación del daño (Funes & Saint, 2001). En un intento de aglutinar las distintas vertientes que la intervención para fomentar la convivencia en los centros ha adoptado en las últimas décadas, Acosta (2008) establece cuatro categorías: 1. Gestión democrática de normas, 2. La educación en valores, 3. La regulación pacífica de conflictos y 4. La educación emocional. Sin menospreciar a las demás, defendemos que la educación para la convivencia se enmarca en la educación en valores, por tener ésta un carácter global e integrador de las otras, y por ser una de las prácticas educativas más eficaces.

Desde este posicionamiento, Herrera de la Torre (2008) considera que aprender a convivir sólo es posible si el centro educativo educa desde tres vertientes: 1. *educar en valores*, que significa colocar en el aula contenidos básicos de axiología y ética; 2. *educar con valores*, que implica transmitir en la labor pedagógica y la relación entre sujetos de la comunidad educativa modelos de relación en el respeto, la justicia, reglas de comportamiento... y 3. *educar desde los valores*, lo que supone centrar los contenidos educativos en una perspectiva donde el bien común y el deber esté presente.

Desde un planteamiento ético levinasiano, la educación debe responder a la demanda del otro, debe atender la vulnerabilidad del otro como ser necesitado de una respuesta. Una respuesta que trasciende el cuidado, para situarse en el

reconocimiento del otro que me interpela. En palabras de Ortega & Hernández (2008) educar para convivir requiere de una reforma en la estructura organizativa de la escuela y en el modelo de educación, necesita otro punto de partida, otros presupuestos antropológicos y éticos que hagan posible entender y hacer la educación de “otra manera”. La educación debe de orientarse al desarrollo pleno del alumno (cognitivo, afectivo, social y moral) siendo esta garantía de prevención de múltiples problemáticas educativas.

Al respecto consideramos que educar desde la pedagogía de la alteridad puede ser una alternativa viable en la prevención de la violencia escolar y en el desarrollo de la convivencia, promoviendo un clima en el que la ayuda al otro es la máxima que guía las relaciones interpersonales, no como un deber imperativo que me autoimpongo, sino como una exigencia que emana del otro. Diseñar intervenciones educativas para la mejora de la convivencia, sin atender al contexto y a la realidad de los educandos es cuanto menos un disparate pedagógico, y una irresponsabilidad.

11.4 ALGUNAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Llegados a este punto, una vez clarificados los conceptos interrelacionados con la exclusión, así como la necesidad de educar para convivir, es el momento de analizar algunas experiencias educativas que se han desempeñado en España en los últimos años. En primer lugar, se exponen brevemente los resultados obtenidos del análisis de las normativas que regulan los Observatorios de convivencia escolar en España. En segundo lugar, se presentan los resultados obtenidos en el análisis de las buenas prácticas educativas llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Y por último, se finaliza resaltando la importancia de las aulas de convivencia en los centros docentes, analizando los rasgos característicos de las mismas y la funcionalidad que desempeñan.

11.4.1 Observatorios de convivencia escolar

Los diversos casos de maltrato entre iguales están originando la puesta en marcha de actuaciones provenientes de distintos organismos. Partiendo de la preocupación mediática por un tipo específico de violencia escolar, así como del análisis de buenas prácticas, y con la finalidad de contribuir al logro de este ansiado objetivo educativo, se estimó necesaria la creación de Observatorios de convivencia escolar (Nélida Zaitegi, 2010), con la finalidad de promover prácticas democráticas que

eliminen todos los esquemas de dominio-sumisión y fomenten el desarrollo de relaciones igualitarias (Veiga, 2008). Se trata de una institución que ha de velar por el buen funcionamiento de los centros escolares, construir un ambiente virtual de creación, búsqueda y divulgación del conocimiento; y servir de apoyo a toda la comunidad educativa.

En el estudio realizado por Hernández & Ros (2014, a) se analizan la cobertura a nivel nacional de las instituciones especializadas en la convivencia escolar, así como de los aspectos normativos que las regulan. Entre los resultados obtenidos cabe señalar que en España no se disfruta, por el momento, de una cobertura total de Observatorios de convivencia en las comunidades autónomas, ya que Aragón, Cataluña y La Rioja no tienen constituidos estos organismos. Por lo tanto, nos encontramos con un nivel de representación del 82,4% de las autonomías. En lo que respecta a la funcionalidad de estas instituciones, los datos evidencian que la finalidad principal es la de contribuir a la mejora del desarrollo de la actividad escolar en materia de convivencia (43,6%), seguido del desarrollo de medidas de prevención de la violencia, conflictos y *bullying* (31,3%), y por último, el desarrollo de actividades que favorezcan la mejora del clima escolar (18,6%). Sólo una normativa (6,5%) expresa como objetivo a conseguir: colaborar desde el observatorio con otras administraciones.

Cabe señalar que las continuas reformas legislativas junto con la instauración de los observatorios de convivencia en las diversas comunidades autónomas, no están resultando como se esperaban. La apuesta que desde la normativa se hace sobre la convivencia escolar no es suficiente para consolidar centros escolares en los que impere un clima de respeto, tolerancia, y aceptación del otro; en los que la cultura escolar y el estilo de vida imperante se encuentren plagado de vivencias del valor. Por tanto, llegados este punto, en el que los observatorios se consolidan como institución a pesar de su reciente creación, y en el que se cuestiona su eficacia, es necesario la proliferación de estudios que nos permitan evidenciar no sólo su existencia, sino también su funcionalidad y su papel en esta sociedad.

11.4.2 Buenas prácticas educativas

Existe una reciente tendencia al análisis de buenas prácticas, fruto de una apuesta decidida por la innovación desde las instituciones educativas, por la mejora de la calidad educativa y por la lucha contra la exclusión. Según Escudero (2009) estas prácticas educativas se inicia a mediados de los años noventa en donde se han tenido en cuenta un amplio sector de servicios, políticas sociales y educati-

vas, favorecen a las diferentes políticas sociales y educativas realizadas contra la exclusión social.

Con la intención de analizar las experiencias de buenas prácticas sobre convivencia escolar que se estaban desarrollando en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), las autoras de este mismo trabajo, realizaron recientemente el estudio con una muestra de 25 unidades de información de este tipo de experiencias extraídas de la Web de la CARM (Hernández & Ros, 2014, b). Entre sus resultados cabe señalar que:

1. El 48% de las experiencias se centran exclusivamente en un nivel educativo, de las cuales el 4% son de Infantil, 8% de primaria y 36% de secundaria, siendo ninguna la experiencia que abarcan todos los niveles obligatorios.
2. De todas las experiencias el 32% promueven el valor de la convivencia escolar (valores esenciales de coexistencia, habilidades sociales y buenos modales), el 28% de los centros realiza tareas dirigidas a la resolución de conflictos en el centro educativo (identificación de alumnos disruptivos, resolución pacífica de conflictos y mediación), el 16% recurren al aula de convivencia para reflexionar y potenciar las habilidades sociales en los alumnos disruptivos, el 12% de los centros se limitan a acciones puntuales (Día internacional de la Paz, Derechos del niño, Semana Santa,...).
3. Hay un alto número de experiencias (48%) que no detallan las estrategias o actividades en las que se materializan estas actuaciones, sólo especifican actividades de cuentos, coros, talleres de poesía, radio, para generar el clima favorable para el aprendizaje de los valores relacionados con la convivencia; mediadores de conflictos, lluvia de ideas, role-playing, entre otros...

Nos encontramos ante una heterogeneidad de buenas prácticas en lo que a temáticas y aspectos metodológicos se refiere, que denota la necesidad de establecer unas directrices mínimas que otorguen unidad y globalidad a las mismas. Estas experiencias deberían centrarse en la mejora del clima escolar, fomento de los valores necesarios para favorecer la convivencia, así como en aspectos de resolución de conflictos y desarrollo de habilidades comunicativas.

11.4.2 Aulas de convivencia

Las aulas de convivencia se definen como un espacio abierto durante la jornada escolar del centro para educar y atender a los alumnos que en las aulas ordinarias generan una mala dinámica y no respetan o vulneran el derecho al estudio de sus compañeros, teniendo como función el tratamiento individualizado del

alumnado que, como consecuencia de la imposición de una corrección o medida disciplinaria por alguna de las conductas contrarias a la norma, ha sido derivado a las mismas (art. 9. Decreto 19/2007, de 23 de Enero, de la comunidad de Andalucía). En esta misma línea autores como Serrano *et al* (2011) define las aulas de convivencia como un elemento útil en tarea formativa, con las que se pretende dar atención alumnos/as que alteran la convivencia a través de situaciones graves de conducta y que no puedan ser atendidas y solucionadas de manera inmediata en el momento que ocurre el incidente.

El aula de convivencia ofrece al centro educativo una alternativa de expulsión aquellos alumnos sancionados por realizar conductas contrarias a las normas. Su objetivo principal es que el alumno comprenda el alcance de su acción y aprenda hacerse cargo de las mismas especialmente a través del proceso de reflexión. En la mayoría de los centros el procedimiento para enviar al alumno al aula de convivencia es sencillo y con escasos trámites burocráticos, dependiendo de las circunstancias por la cual el alumno sea enviado a la misma. Cada centro tiene su propio protocolo a seguir para su utilización, no existe un modelo óptimo. Reina (2009) recoge dos procedimientos a llevar a cabo en las aulas de convivencia. En el primero se refiere aquel en el que el alumno comete una falta tipificada en las normas de convivencia y como tal es invitado abandonar el aula, junto con un parte de falta redactado por el profesor.

No se debe de obviar que el Aula de Convivencia pretende corregir aquellas conductas contrarias a la norma del centro educativo colaborando en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno en cuestión (Castillo, 2010). Teniendo en cuenta todo ello, la expulsión del alumno del aula debe de ser la última opción para el docente. Previamente el discente debe de estar en manos de especialistas que dirijan al alumno, de nuevo, hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Serrano *et al* (2001) especifica que el aula de convivencia debe de ser un espacio correctivo, de reflexión, formación, mediación, pacífico y educativo.

A modo de conclusión debemos de reconocer que la organización escolar no está funcionando como se esperaba. Los cambios sociales junto con los grandes problemas de absentismo y abandono escolar están provocando que los adolescentes cada vez más sean una población de riesgo o exclusión social. Es necesario implantar políticas educativas eficaces que ayuden a solucionar los parches aislados y esporádicos a los que venimos acostumbrándonos. Es necesario trabajar con la idea de que el centro escolar es una organización común a todos en donde existen múltiples intereses colectivos. Todo ello evidencia la necesidad de otra educación superadora de una visión academista de la escuela.

REFERENCIAS.

- ACOSTA, A. (2008) *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de educación. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- BOLÍVAR, A. & LÓPEZ, L. (2009) “Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa”. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13, 1-28.
- CASTILLO, E (2010) El aula de convivencia como alternativa a la expulsión del centro educativo. *Revista Digital Transversalidad Educativa*, 42, 19-57.
- ECHEITA, G. (2008) “Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre, Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 1-10.
- ESCUDERO, J. M; González, M.T & Martínez, B (2009) “El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- ESCUDERO, J. M. (2009) “Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa”. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 13, 1-35.
- FUNES, S. & Saint-Mezard D. (2001) *Conflicto y resolución de conflictos escolares: La experiencia de mediación escolar en España*. XX_III Escuela de verano del Concejo Educativo de Castilla y León.
- GARCÍA, L. & LÓPEZ, R (2009) “Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias”. *Revista de educación*, 356, 531-555.
- GONZÁLEZ, I. (2000) “Las crisis familiares”. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16, 3.
- GONZÁLEZ, M^a. T. (2006) “El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar”. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1, 1-12.
- JIMÉNEZ, M.; Navas, L. & Taberner, J.J. (2009) “Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación”. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13, 1-39.
- HERRERA de la Torre, A.M. (2008) “Educar en valores”. *Revista Digital Transversalidad Educativa*, 3, 74-149.
- HERNÁNDEZ Prados, M.A. & Ros, R. (2014, a) “Convivencia escolar. Análisis de buenas prácticas en la Región de Murcia en Mirete Ruiz, A”. (ed.) *La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI* (pp. 179-188). Universidad de Murcia, editum.

- · —, (2014, b) “Análisis de buenas prácticas en educación para la ciudadanía. Las aulas de convivencia”. *II congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis educativa*.
- LIRA, L.; Barros, C. & Barbosa, E. (2012) “La convivencia escolar, un análisis desde la exclusión e inclusión”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7, 115- 134.
- LLOBET, V. & Wegsman, S. (2004) “El enfoque de resiliencia en los proyectos sociales: Perspectivas y desafíos”. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 8, 143- 152.
- LÓPEZ, C; Carbajal-Castillo, C; Soto, M. & Nel, P. (2013) “Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes”. *Revista educación*, 16, 1-28.
- MURILLO, J. (2011). *Gestión educativa para el mejoramiento de la convivencia escolar en la unidad educativa*. Tesis de grado. Universidad Estatal de Bolívar.
- NÉLIDA Zaitegi (2010) “La educación en y para la convivencia positiva en España.” *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 2.
- ORTEGA, P. & Hernández Prados, M.A. (2008) “Lectura, narración y experiencia en la educación en valores”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-5.
- ORTEGA, R. (2006) *La convivencia: un modelo de prevención de la violencia*. Universidad de Córdoba.
- PERONA, N. & Rocchi, G (2001) “Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares”. *Revista de Temas Sociales*, 8.
- RAE, (2014). *Diccionario esencial de la lengua española*, Madrid: España.
- RODRÍGUEZ, P.L. & otros (2011) “Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 1-12.
- REINA, J. (2009) “El aula de convivencia, propuestas de mejora y optimización”. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 25, 1-9.
- SERRANO, A.; Tormo, Mº P. & Granados, L. (2011) *Las aulas de convivencia, una medida de prevención a la violencia escolar*. España: Sociedad Criminológica Baleares.
- SÁNCHEZ, A. & Jiménez, M. (2013) “Exclusión social: Fundamentos Teóricos y de la intervención social.” *Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 3, 133-156.
- VIEGA, E. (2008) “Desarrollo integral de la convivencia en el marco educativo. Una nueva perspectiva: del observatorio autonómico al observatorio escolar.” *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 16, 1.

12 ASESORÍA ACADÉMICA EN LA ESCUELA. UNA EXPERIENCIA DE POLÍTICA PÚBLICA BASADA EN RESULTADOS

Edgar Yesid Sierra Soler

María de Lourdes Girón López

Edgar Iván Ochoa León

Dirección General de Educación Indígena.

Dirección para la Formación y

Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Indígena/México

RESUMEN

En este documento se presenta la experiencia del Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (PAED) como una política pública basada en resultados y que se centra en una forma de atención educativa para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las poblaciones vulnerables.

Se presenta una descripción acompañada de los antecedentes inmediatos que mencionan el surgimiento de este programa, el método de ejecución describe de manera general cómo funciona y los actores involucrados, algunos indicadores (basados en la metodología de marco lógico) que dan cuenta de los resultados que el Programa ha tenido en los últimos años y se concluye con algunas observaciones de Instituciones que se encargaron de la evaluación de su desempeño en diferentes momentos.

El PATP – PAED como política pública de atención educativa a poblaciones indígenas promueve la articulación entre la Dirección General de Educación Indígena como instancia normativa y las Autoridades Educativas Estatales para dar énfasis a las problemáticas particulares de cada región que cuenta con los servicios de educación indígena.

Si bien el PAED a partir del 2011 define tres objetivos principales, el presente documento se centra en el tercero, *asesorar en las escuelas a los docentes que atienden centros educativos en donde se presenta diversidad lingüística y cultural.*

12.1. PROPÓSITO DEL PROGRAMA

Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural.

12.1.1. Antecedentes

En 1998 se inicia el Programa Asesor Técnico Pedagógico (PATP) como una estrategia de intervención pedagógica mediante asesorías que, a partir del reconocimiento de la importancia que tiene la escuela para garantizar los resultados educativos, opera en los centros escolares y en las aulas, es decir, la escuela y el aula se constituyen en el centro de las acciones del sistema educativo en su conjunto y de las diversas políticas nacionales y estatales, a fin de asegurar su funcionamiento eficaz en la búsqueda por alcanzar que todos los alumnos logren los aprendizajes y las competencias necesarios para un desarrollo personal y social adecuado.

Así el PATP, orientado por los principios de la inclusión educativa (Acuerdo 592), concebida como aquella que reconozca y atienda la diversidad cultural y lingüística, promueva el respeto a las diferencias, procure la formación de la unidad nacional a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos, que favorezca el desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimine la imposición de una lengua sobre otra, ofrece un espacio de discusión, creación e intercambio pedagógico a los directivos y docentes que prestan sus servicios en las escuelas primarias del servicio de educación indígena; de esta manera, ofrece otras oportunidades de formación continua para alcanzar los propósitos educativos. Adicionalmente se fundamenta en la idea de la formación entre pares como mecanismo para la mejora de la práctica docente (Urrutia, Schön).

En ese sentido, con la finalidad de brindar una atención educativa adecuada a la población con diversidad social, lingüística y cultural en dispersión geográfica, en 2011 el PATP se amplía con tres componentes:

- a. Desarrollar propuestas curriculares pertinentes para esta población,
- b. Profesionalizar la planta docente que la atiende y
- c. Asesorar en las escuelas a los docentes que atienden centros educativos en donde se presenta diversidad lingüística y cultural.

De esta manera el PATP se convierte en PAED, cuyo potencial a detonar es la verdadera focalización y atención de una problemática que contiene fenómenos

sociales, políticos y culturales en la que está directamente involucrada más del 10% de la población de México e indirectamente todo el país.

El principal objetivo del PAED es: Contribuir a mejorar el nivel de logro educativo de las niñas y los niños que asisten a escuelas de educación indígena, mediante la atención educativa a la diversidad con pertinencia lingüística y cultural.

El PAED ha sido desarrollado por la Dirección General de Educación Indígena DGEI (de la Secretaría de Educación Pública). La DGEI es una institución normativa responsable de que las entidades federativas ofrezcan a la población indígena una educación inicial y básica de calidad con equidad en el marco de la diversidad, a través de un modelo educativo que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo, y les permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano que demanda la sociedad del conocimiento para contribuir al desarrollo humano y social como pueblos y como nación en el siglo XXI.

12.2 MÉTODO DE EJECUCIÓN

El PAED opera principalmente a través de sus Asesores Académicos de la Diversidad (AAD) que brindan acompañamiento mediante asesorías a los docentes de educación indígena en las propias escuelas en las que estos últimos laboran.

La figura del AAD es sujeta a procesos de formación continua por parte de la DGEI a través de propuestas académicas como diplomados talleres, cursos, reuniones, y acciones que permitan a los AAD entrar en contacto con herramientas y contenidos que pueden reproducir con los docentes directamente. Así mismo, las Autoridades Educativas Locales (AEL) también realizan diferentes actividades de profesionalización (en las respectivas entidades) en las que los AAD participan con contenidos propios a las realidades de su contexto.

Esta formación es posible ya que el perfil de los AAD cuenta con características específicas que lo hacen constantemente involucrarse con actividades académicas y de formación.

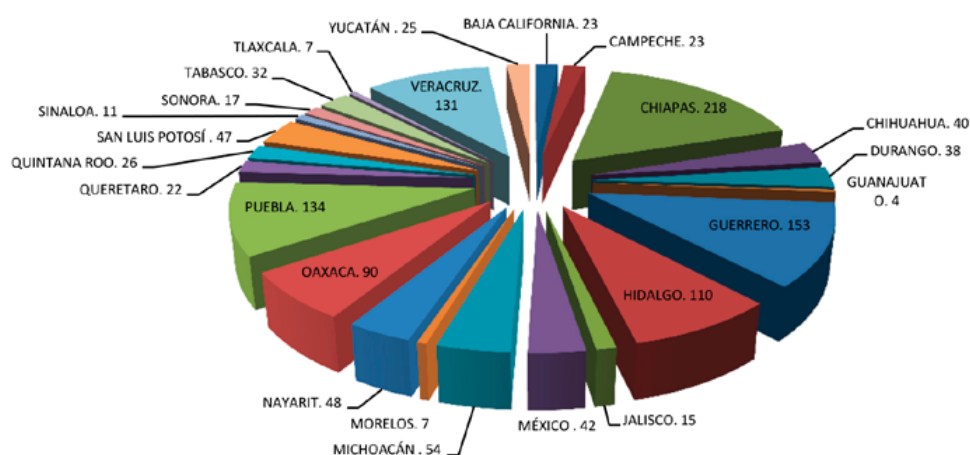
La selección de los AAD en cada entidad se hace en conjunto con la DGEI por medio de exámenes de selección que contemplan conocimientos en lengua indígena además de un proyecto de asesoría para las escuelas. Esta selección permite tener un perfil académico elevado en aquellos docentes que fungen como AAD en Educación Indígena.

La asesoría consiste básicamente en visitas que hacen los AAD a los docentes en centros escolares (primaria y preescolar indígena), y trabajan directamente con los docentes.

Actualmente existen alrededor de 1300 AAD que se distribuyen en los 24 estados de la República que cuentan con los servicios de Educación Indígena.

Se presentan a continuación en la siguiente gráfica.

Gráfica 1. Distribución de AAD por entidad de los niveles de primaria y preescolar.



Fuente: Elaboración propia con base en el padrón de beneficiarios del Programa 2013.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) se ha planteado como propósito general, lograr que la educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas, se dirija a satisfacer con equidad y pertinencia sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje, adoptando como estrategia general, la concreción gradual y progresiva de un modelo de educación intercultural bilingüe, que dé respuesta a las expectativas, características, circunstancias y necesidades educativas que presentan las niñas y los niños indígenas en cada comunidad, con rasgos propios en los aspectos académicos y en las formas de operación, a partir de la flexibilización y adecuación de la actual propuesta nacional de educación inicial y básica.

Dicho modelo está conformado por cuatro componentes en vinculación dinámica, que se constituyen tanto por elementos que permiten contextualizar, organizar y orientar la totalidad de la acción educativa en la escuela, como por las prácticas y los procesos que integran dicha acción. Estos componentes están asociados a: *Los fines y propósitos educativos*. Las relaciones que se establezcan entre maestros y

alumnos deberán propiciar el desarrollo de competencias fundamentales: leer, escribir, hablar y escuchar; el desarrollo del pensamiento lógico y la creatividad; así como la asimilación de conocimientos que les permita comprender el mundo natural y social, su evolución y su dinámica.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las prácticas educativas en el salón de clases estarán centradas en el aprendizaje y dirigidas a respetar la dignidad de los niños y los jóvenes para encauzarlos a practicar en ellos mismos un trato respetuoso y tolerante con los demás. En el salón de clase el maestro estará atento a las desigualdades sociales y las diferencias culturales y brindará un trato adecuado a cada participante para garantizar que todos puedan alcanzar resultados educativos equivalentes.

La formación docente. El profesional de la docencia se caracterizará por un dominio cabal de su materia de trabajo, lograr una autonomía profesional, comprometerse con los resultados de su acción, evaluar críticamente, trabajar en colectivo y manejar su propia formación permanente. El maestro de educación básica dispondrá de las capacidades que le permitan organizar el trabajo colectivo, diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de la educación.

La gestión escolar. La comunidad escolar tendrá la capacidad de gestión necesaria ante los órganos administrativos correspondientes para asegurar la dotación oportuna, adecuada y suficiente de los materiales, recursos e infraestructura necesarios para su operación regular, así como impulsar el interés y el derecho de las madres y padres de familia a participar en la tarea educativa.

El PAED a partir de 2011 se encarga de:

- a. Elaborar propuestas curriculares, pedagógicas y de evaluación que satisfagan las necesidades de formación de los docentes, personal directivo y de apoyo académico;
- b. Promover la profesionalización de los docentes, personal directivo y de apoyo académico;
- c. Promover la mejora de la práctica docente a través del acompañamiento de asesorías académico-pedagógicas.

Lo anterior reafirma el cumplimiento de la DGEI con su mandato en cuanto a: a) profesionalización docente impulsada desde diferentes vertientes; b) una política curricular basada en las prácticas sociales de las lenguas indígenas; c) especialización y evolución del ATP al AAD para lograr una intervención asertiva.

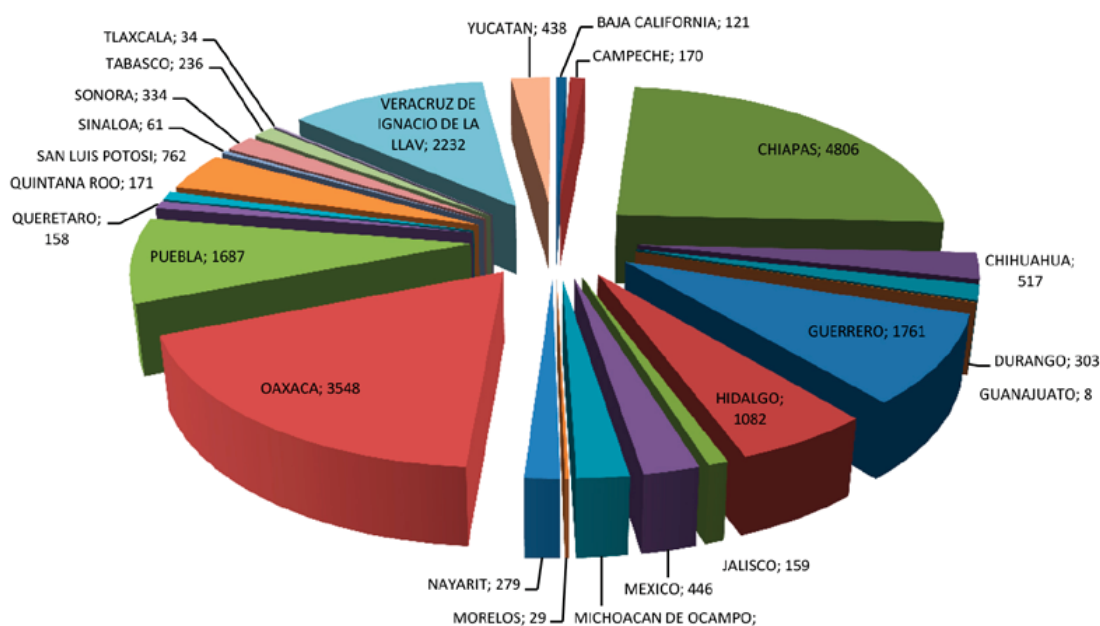
En el marco de las nuevas políticas educativas, el PAED opera como una forma de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE). Acorde a lo establecido en la

Ley General del Servicio Profesional Docente en sus artículos 17 “El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela apoyará a los docentes en la práctica de la evaluación interna, así como en la interpretación y uso de las evaluaciones externas. Este servicio se brindará a solicitud de los docentes, del director o cuando la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determinen que una Escuela requiere de algún apoyo específico”, y 18, “El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela será brindado por Personal con Funciones de Dirección o Supervisión y por Personal Docente con Funciones de Asesor Técnico Pedagógico que determinen las Autoridades Educativas o los Organismos Descentralizados; este personal deberá cumplir con los procesos de evaluación correspondientes”.

De esta forma la función asesora en escuelas se traduce en acompañamiento constante para los docentes frente a grupo en las escuelas de Educación Indígena.

A continuación se presenta la distribución de escuelas de Educación Indígena por entidad.

Gráfica 2. Distribución de escuelas de Educación Indígena por entidad.



Fuente: Elaboración propia con datos de la estadística 911 de inicio de ciclo 2013- 2014

Esta gráfica muestra las escuelas de educación indígena con cifras actualizadas al inicio de ciclo 2013, en donde existen actualmente 9,651 centros de educación preescolar y 10,102 centros de primaria.

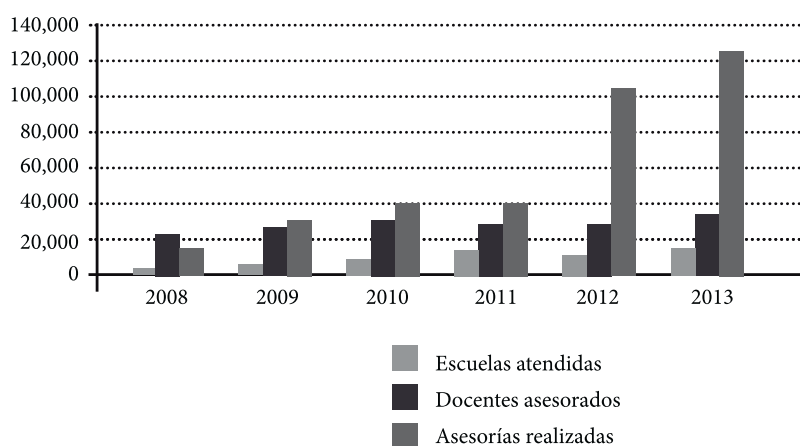
La cantidad de asesores se relaciona directamente con el número de escuelas de educación indígena en cada estado.

12.3. INDICADORES

Los indicadores de desempeño del PAED se encuadran en una MIR (Matriz de Indicadores para Resultados) y son elaborados bajo el enfoque de la metodología del marco lógico conforme a los criterios emitidos conjuntamente por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP)

La evolución de indicadores en sus niveles de componente y actividades se muestran a continuación.

Gráfica 3. Indicadores del PAED 2008 – 2013



Elaboración propia con datos de 2008 – 2012 consultados en <http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php?act=atpmet>; datos 2013 cierre de cuenta pública.

En la gráfica se puede apreciar que en los dos últimos años, las asesorías se incrementaron considerablemente, esto debido en parte, a que los Asesores impulsan el trabajo colaborativo y generan temas de asesoría que atienden tanto a problemáticas generales como particulares, también se ha incrementado la atención a escuelas incluyendo asesores exclusivos del nivel de preescolar y otros más que atienden los servicios de educación inicial indígena.

12.4. FACTORES DE ÉXITO (EVALUACIONES)

El PAED como un programa de desarrollo social está sujeto a evaluación (de su diseño, desempeño y resultados), periódicamente por instituciones especializadas en estas acciones. Así es como el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) se encarga de elaborar evaluaciones a este programa a través de especialistas e instituciones (universidades, consultorías). Dichas evaluaciones identifican las Fortalezas y Debilidades de los Programas con el objeto de hacer mejoras constantes al mismo.

En el siguiente apartado se mencionan algunos de los factores de éxito que han sido señalados por La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), el Colegio de México, que han sido responsables de la evaluación del PAED.

UPN (Evaluación de Diseño, Consistencia y Resultados 2007).

- El programa está estructurado a partir de una problemática claramente identificada. Se ha diseñado tomando en consideración la estructura del subsistema de educación indígena, lo cual permite abatir costos, al no tener que crearse una estructura organizativa específica para operarlo.
- Por sus características y enfoque, este programa se propone contribuir al logro de los objetivos estratégicos de la Dependencia y del Programa Nacional de Desarrollo 2007-2012.
- La población a la cual dirige su atención está claramente identificada. Las Reglas de Operación mantienen con él una vinculación coherente y lógica.
- Por sus potencialidades y los beneficios que puede generar, el programa tiene los elementos suficientes para la construcción de planes estratégicos de corto, mediano y largo plazo. Además cuenta con las condiciones suficientes para convertirse en un programa auto-sustentable.
- Las Reglas de Operación, garantizan un funcionamiento apropiado del Programa.
- El Programa cuenta con información sistematizada suficiente para dar seguimiento a la ejecución de sus acciones.

CIESAS (Evaluación Cualitativa Complementaria 2009)

- El nombrar un Asesor Técnico Pedagógico en cada zona, es un buen indicador porque al ser una persona que conoce la región, las escuelas y comunidades, es reconocida por el personal que labora en la zona. La característica es que el nombramiento del o de la ATP se hace tomando en

consideración las habilidades, destrezas y potencialidades de la persona, de su trayectoria laboral y profesional para desempeñar este cargo.

- Hay un compromiso real con el trabajo, lo cual facilita el logro de los objetivos que se proponen para la realización de las actividades de asesorías.
- Los ATP han demostrado una gran capacidad de manejo en los temas que desarrollan, la responsabilidad y disciplina en torno a las actividades; tienen iniciativas para abordar diferentes temas y proponer nuevas estrategias de enseñanza – aprendizaje, además de propiciar un ambiente de crítica y autocrítica.
- Existen procesos interesantes que tienen que ver también con ciertas actitudes o reconocimientos explícitos hacia la figura de los ATP, precisamente por ser un tipo de asesoría entre pares, el tipo de comunicación establecida es esencial en la misma asesoría.

COLMEX (evaluación de Consistencia y Resultados 2011-2012)

- Atención a las competencias pedagógicas de los docentes de educación indígena mediante el acompañamiento entre pares, lo cual genera un efecto multiplicador.
- Práctica institucionalizada de Incorporación de las recomendaciones hechas por evaluaciones externas.
- Avance satisfactorio en el logro de sus metas de cobertura.
- Control sobre el proceso de capacitación de los AAD.
- Existen los mecanismos institucionales para medir la percepción de los docentes asesorados y de los asesores sobre el programa.
- El PAED ha realizado tres tipos de evaluaciones externas entre el 2008 y 2011 que le han proporcionado diversas recomendaciones, y el programa las ha recuperado.

INSAD Investigación en Salud y Demografía. (Evaluación Específica de Desempeño 2012 -2013)

- El PAED cuenta con Reglas de Operación claras y transparentes.
- Un modelo de capacitación docente a docente que aprovecha los escasos recursos existentes en localidades dispersas con difícil acceso geográfico.
- El modelo es fácilmente aplicable.
- Ha construido a lo largo del tiempo una red amplia de asesores certificados y capacitados para llevar a cabo las acciones del programa que se enfocan en una población potencial y objetivo muy claramente definidas.

- Su atención se enfoca en uno de los retos más importantes del sistema educativo mexicano; aumentar el logro académico de los estudiantes que asisten a las escuelas de educación indígena; y
- Trata de lograr esto a partir de las particularidades lingüísticas y culturales de los alumnos y alumnas.

12.5 CONCLUSIONES

A manera de conclusión se puede decir que desde la mirada de Instituciones encargadas de la evaluación del Programa, éste cuenta con una gran potencialidad para la mejora de la atención educativa a la Educación Indígena.

Asimismo en el marco de la nueva política educativa el PAED funciona como un Servicio de Asistencia Técnica en la Escuela, que ha operado durante varios años con resultados favorables, la formación entre pares resulta una gran ventaja para el trabajo con los docentes de educación indígena quienes pertenecen a contextos específicos y su propia experiencia les permite centrarse en las problemáticas a las que se enfrentan día a día. La selección de asesores que se efectúa en coordinación con la Dirección General de Educación Indígena y las Autoridades Educativas Estatales permite también contar con diagnósticos de atención para regiones particulares y la incorporación de asesores del nivel educativo de preescolar representa un avance en la especialización de contenidos que favorecen a la primera infancia.

El PAED como política educativa permite también que los gobiernos estatales definan las problemáticas específicas a atender en las regiones indígenas, promoviendo la articulación entre las instancias normativas y las de operación, lo que permite que cada región sea atendida con los contenidos que son adecuados y de conocimiento y experiencia de los asesores.

REFERENCIAS

- ACUERDO número 553 por el que se emiten las Reglas de operación del PAED 2011. DOF dic 2010.
- ACUERDO número 606 por el que se emiten las Reglas de operación del PAED 2012. DOF dic 2011.
- ACUERDO número 679 por el que se emiten las Reglas de operación del PAED 2013. DOF feb 2013.
- VELASCO S. (2007). *Coordinador Informe final Evaluación de Diseño, Consistencia y Resultados México*. UPN.
- NAHMAD S. (2009). *Coordinador Informe final de la Evaluación Cualitativa Complementaria del Programa Asesor Técnico Pedagógico (PATP) México*. CIESAS.
- BLANCO E. (2009). *Coordinador Evaluación de Consistencia y Resultados 2011 – 2012 Programa Asesor Técnico Pedagógico (2012)*. México. COLMEX.
- VERNON R. (2013). *Coordinador Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012-2013 Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural*. México. CONEVAL.
- MARTÍNEZ Olivé, A. (2008). “La función del asesor técnico pedagógico en la formación continua” Conferencia presentada en la Inauguración del *Diplomado en Asesoría Técnica Pedagógica para la calidad de la Educación Básica* en el estado de San Luis Potosí, SLP, México
- SCHÖN, Donald. (1983). *El Profesional Reflexivo: Como piensan los Profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós.
- URRUTIA, (2010). “Los Asesores Técnico Pedagógicos como promotores de la mejora continua con base en Estándares para la Educación Básica. Artículo por publicar”. SEB-DGEI
- WEGNER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*. Barcelona: Paidós.

13 PSICO-EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD EN LA UNIVERSIDAD: HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN DE GRUPOS VULNERABLES

Angel Limón Chayres, Sarahi Escorcía Ortiz, Larissa Cardiel Fuentes
Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología,
Coordinación de los Encuentros de Sexualidad y Psicología, México.

RESUMEN

En el año 2010, nace en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, el primer Encuentro de Sexualidad y Psicología, un proyecto a cargo de estudiantes, que en colaboración con académicos e instituciones públicas, objetaron por transformar la educación sexual en México, llegando a sectores internos y externos para permitir a éstos, acercarse a una visión diferente de la sexualidad, abogando por los derechos humanos y por la inclusión de grupos vulnerables. Los Encuentros de Sexualidad y Psicología, a lo largo ya de cinco años, han contribuido a la transformación visionaria de la sexualidad humana, respecto al género, la diversidad sexual, los derechos humanos y las individualidades, fomentando así, la concepción de las diferentes sexualidades. Se constituyen a partir de instituciones, académicos y alumnos especializados en el abordaje de temas en sexualidad desde una perspectiva multidisciplinaria. Al mismo tiempo desarrolla funciones de educación, integración y divulgación, que promueven la investigación y extensión en los mismos temas. La misión de este trabajo ha sido y sigue siendo, promover la creación de espacios que propicien marcos reflexivos y vivenciales, relacionados a la sexualidad con el fin de disgregar mitos y tabúes que circundan a este tema, generar un interés participativo que sume al proyecto a nuevas instituciones y académicos, para impulsar y mejorar la educación, salud y bienestar sexual en el país. A través de una semana de diversas actividades (conferencias, talleres, campañas, actividades culturales, etc.), año con año se ha buscado lograr la inserción en más sectores de la población, contribuyendo a la erradicación de la exclusión social, para llegar a un desarrollo integral y pleno de

la sexualidad, en un entorno respetuoso, justo y equitativo, que permita acceder a una vida plena en igualdad de condiciones. El proyecto, es una muestra de que la transformación visionaria de la sexualidad humana es posible, impactando en la perspectiva de género, la diversidad sexual, la no discriminación y el ejercicio de una sexualidad responsable, todo ello enfocado en la colaboración conjunta de una sociedad que prevenga la discriminación a los grupos llamados “vulnerables”, como mujeres y comunidad sexualmente diversa.

13.1 ENCUENTROS DE SEXUALIDAD Y PSICOLOGÍA

La sexualidad es un tema que a lo largo de la existencia del ser humano ha llamado la atención y ha creado una constante intriga, que con el devenir del tiempo, pasó a ser un tema prohibido, imprudente e incluso sin importancia. Pero ¿Por qué se ha llegado a esto? ¿Qué fue lo que impulso al ser humano a querer olvidarse de un aspecto tan importante y complementario, como lo es la sexualidad?

Al hablar de sexualidad nos referimos a un complejo fenómeno, compuesto de diferentes esferas, como lo son; la biológica, la psicológica, la emocional y la social. Autores como Domínguez (2013), mencionan que la sexualidad se percibe como una construcción histórica, social y cultural cambiante, que se construye a partir de la práctica y el discurso social de cada cultura, permitiendo así la diversidad de constructos sociales que cada persona, sociedad y cultura producen de ella.

Por todo lo anterior, encontrar una definición de sexualidad no es tarea fácil, ya que ésta es un concepto multiforma, extenso, profundo y que junto con más elementos forman una definición totalmente dinámica, que depende de factores tanto del individuo como del contexto de éste.

Llega a suceder que muchas personas creen a la sexualidad como sinónimo de género o de sexo. Pero no es así, y Gonzáles (2006) *lo explica, mencionando que el sexo es una condición biológica y el género una construcción cultural que da significado a lo constituido como masculino y femenino*. Además, en cada cultura las características concretas del reconocimiento del género varían y las características sexuales no implican automáticamente ni de manera universal a todas las personas, por esto mismo, la construcción del género es un proceso histórico y social.

Entonces, con todo lo anterior se puede mencionar que la sexualidad, es un sistema de conductas o comportamientos respecto al sexo y al género, en práctica dinámica, al servicio de la comunicación y la trascendencia, condicionado en su expresión por las pautas históricas, sociales y culturales de cada época y lugar (Flores, 1992).

El hecho de que la sexualidad sea una práctica sociocultural, la vuelve una práctica normada, siendo utilizada para analizar y reflexionar sobre lo permitido y lo prohibido, el deber ser o la transgresión, a través de la normalidad en todas las sociedades y culturas. Como bien menciona Foucault (1999), la práctica más normada y regulada culturalmente, es la sexual.

En la sociedad mexicana actual -primera década del siglo XXI-, la sociedad y el contexto cultural urbano se encuentran en constantes cambios socio-sexuales, producto del impacto que tuvo en la segunda mitad del siglo XX la Revolución Sexual y los avances científicos y tecnológicos en materia sexual: el desarrollo de métodos anticonceptivos seguros y convenientes que dio como resultado la eliminación del temor al embarazo y la posibilidad para las mujeres de acceder a la regulación reproductiva; la incorporación de la mujer al ámbito laboral; la diversidad en la expresión de la sexualidad y la construcción de modelos innovadores de feminidad y masculinidad (Niño Calixto, 2011).

Muchos proyectos buscan la promoción de la educación sexual, buscan trascender y llegar a sectores públicos variados y muy amplios, pero además, buscan que los conocimientos comiencen a formar parte de cada individuo de una forma certera, interiorizada, incluyendo el fortalecimiento de los conocimientos y habilidades de cada uno. Esto es posible, si son considerados todos los aspectos aquí planteados.

Proyectos como el presente, fomentan y buscan lograr una concientización diferente y replanteada sobre la sexualidad, mejoran las condiciones sociales y al ser humano mismo, fungiendo como pilares de la Psicología de la Sexualidad hacia una nueva concepción de las mismas.

13.2 INFORME GENERAL DE LOS ENCUENTROS DE SEXUALIDAD Y PSICOLOGÍA

El Comité Organizador de los Encuentros de Sexualidad y Psicología, coordinada por el área de Procesos Psicosociales y Culturales de la Licenciatura en Psicología que otorga la Universidad Nacional Autónoma de México, se enorgullece de proporcionar el presente documento que contiene información detallada acerca de la trayectoria que avala el trabajo de 5 años consecutivos de los Encuentros.

El proyecto surgió a partir de la idea del estudiante Psicólogo Ángel Limón Chayres, apoyado por compañeros, profesores y amigos de la misma generación demostrando un gran interés sobre el proyecto. La Mtra. Miriam Camacho Valladares fue la principal contribuyente desde su inicio. El principal objetivo para

su realización, fue tener un espacio dentro del ámbito académico de la UNAM, para dar a conocer el tema de diversidad sexual y sexualidad en nuestro país, debido a la necesidad de información que se expresa de manera relevante en la vida cotidiana y especialmente en el ámbito Universitario. Fue así que en el año 2010 se llevó a cabo el evento con nombre de “Primera Semana de Diversidad Sexual”, y que al día de hoy, con la transformación de la perspectiva hacia la sexualidad y su estudio, se transformó en los Encuentros de Sexualidad y Psicología, con la Coordinación Académica del Mtro. Ricardo Trujillo Correa.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), “La sexualidad es un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vive y se expresa a través de pensamientos, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se viven o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales” (OMS; 2006).

A través de los cinco años de experiencia tanto de los organizadores como de los asistentes, se logró obtener una amplia gama de temas de la sexualidad, abordada desde una perspectiva *bio-psico-social*, vista desde diversos enfoques teóricos debido a las necesidades observadas en la población estudiantil y general. Temas que van desde cuestiones políticas de género, identidad sexual, prevención en salud sexual, prevención de la discriminación, problemática de violencia en torno a las relaciones de pareja y el erotismo e incluso la neuropsicología de procesos que presentan los organismos al experimentar emociones derivadas de la sexualidad.

Actualmente el Encuentro de Sexualidad y Psicología tiene como objetivo abrir un panorama más amplio del que se ha logrado a lo largo del tiempo entorno a estos importantes vínculos con la ciencia, investigación, arte y cultura en nuestro país. De tal manera, los Encuentros ofrecen gratuitamente al público en general la oportunidad de obtener conocimientos y habilidades respecto a diversas temáticas académicas, preventivas y culturales. Lo anterior, gracias al apoyo que brinda la UNAM al permitir la difusión y proporcionar los espacios en los que se trabaja, así como las constancias que apoyan curricularmente a los asistentes del evento que rebasan de los trescientos a setecientos cada año.

Es importante manifestar que la justificación inicial para proceder al proyecto, fue la necesidad de defender los derechos de la comunidad sexualmente diversa, es decir: homosexuales, bisexuales, transexuales, travestis, transgéneros

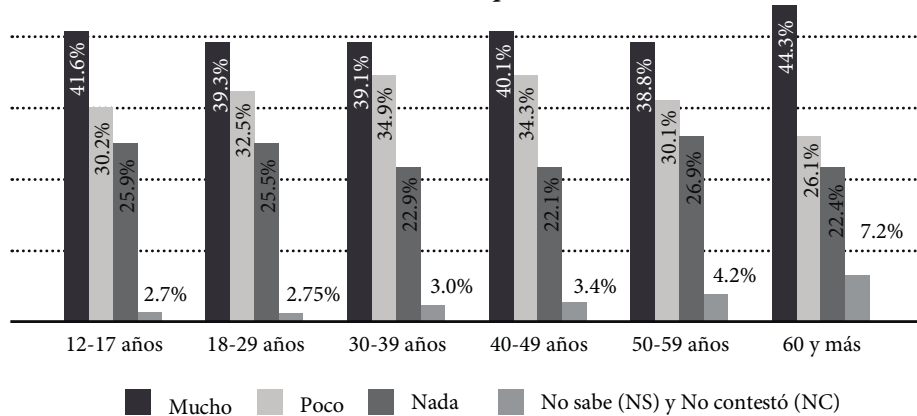
e intersexuales (LGBTTTI). El enfoque primario del proyecto, partió de exigir tolerancia, igualdad de trato y respeto para la diversidad sexual, pero además, la semana se realizó con el fin secundario de hacer conciencia sobre la necesidad de informar sobre la sexualidad. Sobre todo que durante los últimos años en nuestra sociedad se ha observado un alza en los niveles de discriminación a la comunidad (LGBTTTI), que hacen de esta población vulnerable ante una sociedad que discrimina. Muchas instituciones han tomado en marcha diferentes proyectos como el nuestro a favor de brindar información de un tema tan importante socialmente, como es la sexualidad y las consecuencias de la falta de conocimiento ante el tema, por lo cual la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) en su portal de internet nos aclara que es la discriminación *“siendo una práctica cotidiana que consiste en dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a determinada persona o grupo, que a veces no percibimos, pero que en algún momento la hemos causado o recibido. Hay grupos humanos que son víctimas de la discriminación todos los días por alguna de sus características físicas o su forma de vida. El origen étnico o nacional, el sexo, la edad, la discapacidad, la condición social o económica, la condición de salud, el embarazo, la lengua, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil y otras diferencias pueden ser motivo de distinción, exclusión o restricción de derechos. Los efectos de la discriminación en la vida de las personas son negativos y tienen que ver con la pérdida de derechos y la desigualdad para acceder a ellos; lo cual puede orillar al aislamiento, a vivir violencia e incluso, en casos extremos, a perder la vida”* CONAPRED (2014). Por lo cual es una gran tarea para los diferentes sectores que educan a nuestra sociedad, desde las escuelas de nivel básico hasta las universidades, permitir enlazar, vincular y abrir nuevos espacios de dialogo de temas tan importantes para el bienestar social de nuestro país.

En pleno siglo XXI, la incidencia de ataques que incluyen golpes, burlas, malos tratos y que en algunos casos han llegado hasta el homicidio, así como la discriminación en general a la comunidad LGBTTTI y al género femenino, están presentes, desde la familia, las escuelas y la calle. Así también, siguen siendo tabú temas referentes a la sexualidad y al derecho al placer. Es muy alarmante que aun en este siglo y con la gran cantidad de información que puede con mayor facilidad estar en nuestras manos, los niveles de discriminación sean muy altos en nuestro país, por lo cual CONAPRED realizó la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México ENADIS (2010). Arrojando los siguientes resultados en la población de Mexicanos.

Gráfica 1.1. Encuesta Nacional de Discriminación en México

*Siempre hay diferencias entre la gente que vive en un mismo lugar,
¿Qué tanto cree usted que las preferencias sexuales provoquen divisiones entre la gente?*

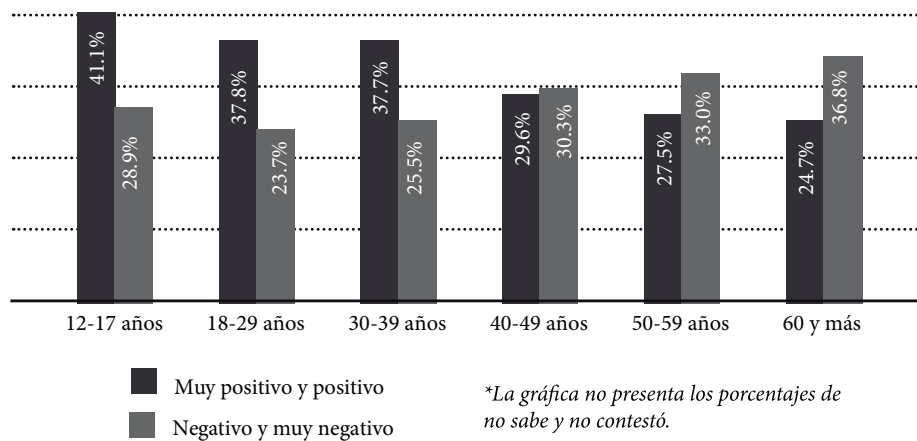
Distribución por edad



Gráfica 1.2. Encuesta Nacional de Discriminación en México

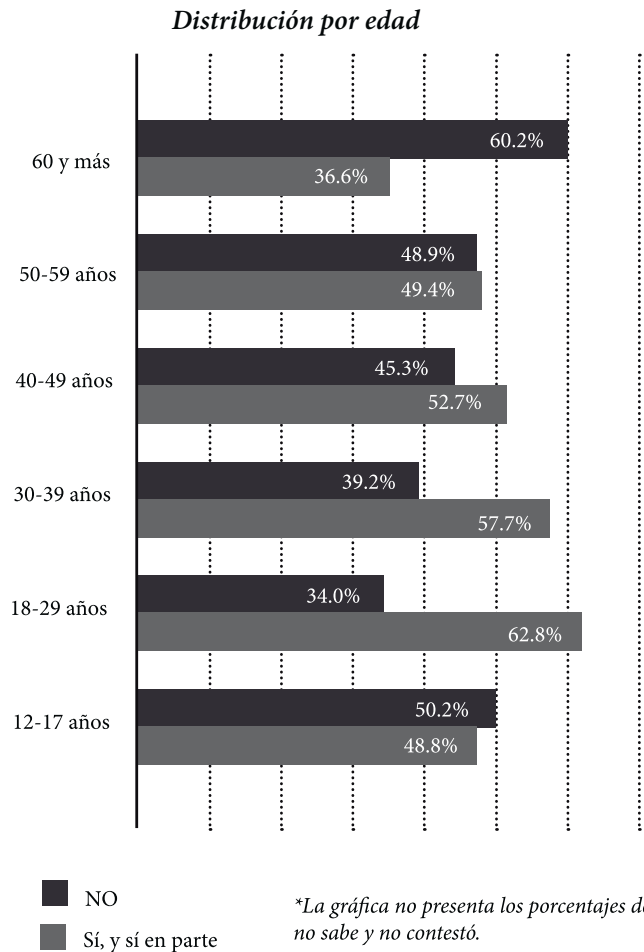
*Por lo que usted piensa, ¿Qué tan positivo es para la sociedad que esté compuesta por personas
con diferentes orientaciones o preferencias sexuales?*

Distribución por edad



Gráfica 1.3. Encuesta Nacional de Discriminación en México

¿Estaría dispuesto o no dispuesto a permitir que en su casa vivan personas homosexuales?



Como se puede observar dentro de las graficas mostradas en la encuesta realizada por CONAPRED, que los niveles de NO aceptación a la comunidad homosexual en la población Mexicana es alto, pero también es importante mencionar que la población universitaria de entre los 18 a 29 años tiene un índice del 40% aproximadamente que está en desacuerdo con los diferentes rubros que se les preguntan en referencia a la homosexualidad, siendo un foco de atención para los equipos multidisciplinarios, ya que es un punto de reflexión ya que solo habla de un colectivo vulnerable, siendo existente en nuestra sociedad colectivos de bisexuales, transexuales, intersexuales, etcétera, que sufren de la misma forma la discriminación y otros delitos a su persona. Por lo tanto nuestro principal objetivo

es brindar la mayor información sobre los avances en la investigación sobre los diferentes temas de la sexualidad, permitiendo abrir un panorama mucho más amplio de dialogo y critica, haciendo que cada asistente lleve consigo al terminar los diversos eventos, las preguntas necesarias para formar un criterio propio y poder desaprender en algún momento lo arraigado en nuestra conducta, pensamiento o normas, que podrían perjudicar algún sector o colectivo de nuestra sociedad, con ayuda de espacios y herramientas psico-educativas.

Las nuevas tecnologías están transformando las formas de interacción social y las prácticas sexuales, muchas de las cuales, son un foco latente de riesgo que propicia (entre otros riesgos) la trata de blancas, prostitución y pornografía infantil. Todo en conjunto, aunado a la poca información certera y el gran acceso a fuentes no fidedignas sobre temas sexuales, son razones suficientes para proponer estrategias Psico-educativas que pocos se han atrevido a enfrentaren la “educación sexual”.

La realización de este proyecto desde el inicio tuvo una mirada trascendental, esperando que con el trabajo y perseverancia, la información llegara a los sectores más cercanos a nivel Facultad-Universidad. Con esa misma mirada, cada año se fortaleció el trabajo conjunto para agregar a los programas temas actuales en más de un ámbito de la sexualidad humana, desde sus bases biológicas, hasta el aspecto social, clínico, legal, político, etcétera.

13.2.1. La historia

Primera Semana de Diversidad Sexual (Primer Encuentro)

En 2010 comienza a tomar forma un proyecto enfocado en la difusión de información acerca, de la diversidad sexual, planteando ante una sociedad mal informada, que todos y todas tenemos los mismos derechos por el simple hecho de ser seres humanos. Encabezado por el Psic. Ángel Limón Chayres, y con apoyo de una gran comunidad estudiantil así como de algunos académicos de la Facultad de Psicología de la UNAM, del 26 al 30 de abril del mencionado año, se concretó la Primera Semana de Diversidad Sexual en la Facultad. Con el respaldo de 234 firmas del alumnado, así como de un grupo logístico de aproximadamente 20 personas, 220 asistentes al evento y profesores dispuestos a apoyar el trabajo, en el cual pudo concretarse lo que resultó ser un primer paso para una gran labor social y comunitaria, impactando desde el nivel académico hasta el personal.

Definitivamente, se reconoce la apertura de la UNAM así como de La Coordinación del Programa de Atención a Alumnos y Servicios a la Comunidad de

la Facultad de Psicología para la conformación y labor de la Organización de Diversidad Sexual Estudiantil (ODSE) que ha tenido desde entonces un papel fundamental para el desarrollo de cada proyecto referente a la sexualidad. En la misma línea, se externa un agradecimiento al Gobierno Federal en el área de salud, concretamente a CENSIDA, por el soporte en información, folletería y anticonceptivos otorgados, así mismo al apoyo del Instituto de las Mujeres, ya que ambas instituciones desde la primera semana que fungió como el primer encuentro de perspectivas, miradas, temores y dudas, pero también de respuestas y exigencias de derechos humanos, manifestaron su interés y apoyo.

Actividades generales:

- Día de información sobre sexualidad
- Conferencias (destacando el trabajo del Dr. Eduardo Calixto González, Dr. Hugo Sánchez Castillo, Mtro. Jorge Álvarez Martínez y estudiantes)
- Sesiones de cine-debate
- 6 Eventos culturales

Participaciones:

- 9 Académicos, entre directivos y profesores
- 8 Alumnos ponentes
- 28 Alumnos en el Apoyo logístico del evento
- 220 Asistentes

Segunda Semana de Diversidad Sexual (Segundo Encuentro)

La semana del 4 al 8 de abril de 2011, una vez más se dan cita en la Facultad de Psicología, tanto el grupo estudiantil encargado de organizar el Encuentro como los académicos de apoyo, alumnado en general, instituciones y ponentes de la Facultad y externos.

Folletería y apoyo de:

- VIH C
- Fundación Mexicana para la lucha contra el sida
- AVE de México
- In-mujeres.

Actividades generales:

- Talleres -2 impartidos por AVE de México y otros dos impartidos por In-mujeres, para los cuales se entregaron constancias de asistencia.
- 8 Conferencias
- Eventos artísticos
- 1 Día completo de información sobre salud sexual y reproductiva.

Participaciones:

- 8 Profesores conferencistas
- 2 Alumnos conferencistas
- 354 Asistentes

Tercer Encuentro de Sexualidad y Psicología

En 2012, hubo un cambio significativo y particularmente importante, ya que las Semanas de Diversidad Sexual, modificaron el nombre a “Encuentros de Sexualidad y Psicología”.

Llega como Coordinador Académico el Mtro. Ricardo Trujillo Correa, encargado del área de Procesos Psicosociales y Culturales de la Facultad de Psicología y a partir de ese año se otorgaron constancias de asistencia, ante un número preciso de actividades a lo largo de todo el Encuentro, mismo que se llevó a cabo del 9 al 13 de abril del año antes mencionado.

Folletería y apoyo de:

- VIHC
- Fundación Mexicana para la lucha contra el sida
- AVE de México
- DECAFILIFE MÉXICO
- In-mujeres
- Alumnos de la Facultad de Psicología UNAM

Actividades Generales:

- 8 Talleres, impartidos por profesores, alumnos, profesionales en Psicología, sexualidad, y arte, además de algunas instituciones.
- 17 Conferencias
- 5 Eventos artísticos (que incluyeron danza, música, pinturas y fotografías)
- Información y folletería
- 437 Asistentes

*Constancias expedidas por la Facultad de Psicología de la UNAM.

*Aparición del evento en la GACETA UNAM, en las publicaciones del 9 de abril del 2012 y el 26 de abril del mismo año.

Cuarto Encuentro de Sexualidad y Psicología

Del 15 al 19 de abril del 2013.

Folletería y apoyo de:

- Fundación Mexicana para la lucha contra el Sida
- AVE de México

- In-mujeres
- Alumnos de la Facultad de Psicología UNAM
- CENSIDA
- Centro de Investigaciones Juvenil
- 568 Asistentes
- Apoyo logístico de 32 personas-

Actividades Generales:

- 5 Talleres
- 24 Conferencias
- 8 Eventos artísticos
- 1 Día completo de información
- 4 Corto-comentarios

Quinto Encuentro de Sexualidad y Psicología

Del 31 de marzo al 4 de abril del 2014.

Así, con el duro trabajo año con año, tanto de la organización como de los académicos, alumnos en general, apoyos institucionales y asistentes en general, se llegó al 5° Encuentro, teniendo la apertura de 3 auditorios, y salones para talleres, así como un gran número de actividades culturales.

Durante los cinco años consecutivos en que se han realizado los Encuentros de Sexualidad y Psicología, se ha invitado diversas Instituciones y Organizaciones civiles que han apoyado en el evento. Es importante para todos los organizadores de este proyecto, brindar un espacio dentro de nuestro informe para hacerles mención de su participación y de su gran apoyo, reiterando nuestro más sincero agradecimiento a cada una de las Instituciones y Organizaciones que participan y que a continuación se presentan:



*Acciones Voluntarias sobre
Educación en México*



Asesoría Psicológica Psyké LGBT



Católicas por el Derecho a Decidir



*Centro de Atención Profesional a
Personas con SIDA*



*Centro de Investigación y de
Estudios Avanzados del Instituto
Politécnico Nacional*



*Cuenta Conmigo Diversidad Sexual
Incluyente A.C.*



CoacheoLesbico



Clinica de Especialidad Condesa



*Escuela Nacional Fundación
Sordomudos 2000*



*Escuela Nacional de
Antropología e Historia*



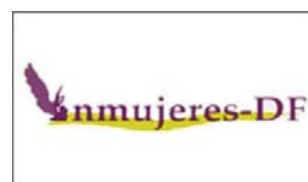
*Fundación Mexicana para la
Planificación Familiar*



*Fundación Mexicana para la
Lucha Contra el VIH/SIDA*



Frente Estudiantil Mexicano



Instituto de las Mujeres



Observatorio de Violencia Social



Programa de Sexualidad Humana



Psicología del Desarrollo A.C.



Red Disidente



*Senado de la República
Comisión de Derechos Humanos
Comisión de Equidad de Género*



*Talleres de Comunicación y
Expresión a Través de la Pintura*

Talleres de comunicación y
expresión a través de la
Pintura



*Casa abierta al tiempo
Universidad Autónoma
Metropolitana*



Voces en Tinta

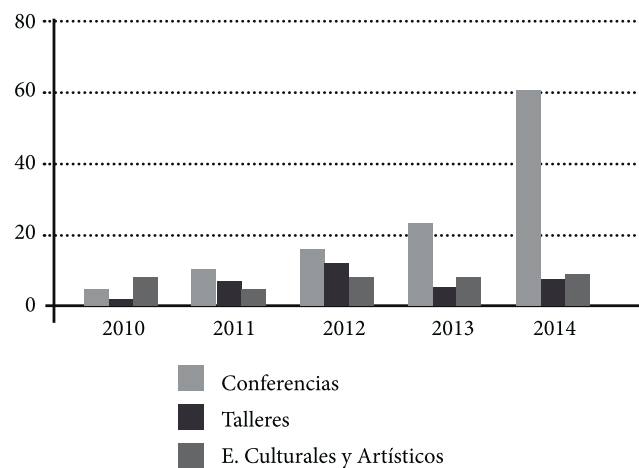
Folletería y apoyo de:

- Fundación Mexicana para la lucha contra el sida
- AVE de México
- In-Mujeres DF
- Católicas por el Derecho a Decidir
- Centro de Atención Profesional a personas con SIDA.
- Voces en Tinta
- Cuenta Conmigo Diversidad Sexual Incluyente A.C.
- Asesoría Psicológica Psyké LGBT

Actividades Generales:

- 9 Talleres
- 62 Conferencias
- 10 Eventos artísticos (que incluyeron danza, música, pinturas y fotografías)
- Información y folletería
- 88 Ponentes
- Traducción de 8 Conferencias a Lenguaje de Señas Mexicano.
- 32 Alumnos de Apoyo Logístico
- Constancias expedidas por la Facultad de Psicología de la UNAM.
- Aparición del evento en la GACETA UNAM, en las publicaciones del 31 de marzo del 2014.
- 780 Asistentes

Gráfica 1.3. *Crecimiento anual de eventos realizados*



Es importante mencionar que el trabajo que se ha desarrollado durante los cinco años, nos permitió divulgar, contribuir, proponer, integrar y consolidar diversos trabajos de investigación, para emprender nuevos núcleos de trabajo con especialistas, investigadores y público interesado. Fomentando la academia, investigación, ciencia, cultura y arte en nuestro país, para comprender la importancia de la Psicología y la Sexualidad en su conjunto. Sin lugar a duda la gran satisfacción del equipo de los diversos Encuentros que siempre ha estado trabajando en este magno evento, es observar la gran aportación e interés de participantes como de ponentes, abriendo fronteras de dialogo a favor del desarrollo de los diversos temas, fomentando que integrantes de los colectivos vulnerables como las personas que sufren discriminación o rezago social, tengan un espacio para presentar sus iniciativas y aclarar sus dudas en los diferentes temas a tratar. Algo que se reconoce cada día en los diversos Encuentros es el gran interés de los diversos grupos vulnerables en ser participes en los cambios sociales, fomentando el bienestar psicológico, físico y social de su propio sector, y que muchos de los integrantes de estos colectivos son personas que buscan respuestas, iniciativas a su problemática, siempre con un enorme agradecimiento a los coordinadores e integrantes de los Encuentros.

Sin dejar de agradecer a todos los participantes de cada año, instituciones, organizaciones, investigadores, académicos y alumnos, queda dicho que con su gran perseverancia, han permitido seguir adelante en esta meta social, en pro de una mejor educación universitaria para hacer ver y crecer nuestra Facultad y Universidad.

12.3 UN PROYECTO A FUTURO

Sin duda, el proyecto de los Encuentros de Sexualidad y Psicología, ha tenido el impacto suficiente para pensar en un nuevo rumbo del mismo, que acerque cada vez a más sectores poblacionales y que se haga notar en el Interior de la República Mexicana, es decir, que salga de los muros de la Facultad de Psicología, extendiéndose para lograr un cambio notable en la educación sexual y propicie así el bienestar de nuestra sociedad mexicana. La mirada ha de ser trascendente, con objetivos y metas claros, manteniendo siempre como concepción primordial, la anteposición de la educación como herramienta de transformación para un mejor futuro.

12.3.1 *Objetivos que permanecen*

- 1 Seguimiento y consolidación de los Encuentros de Sexualidad y Psicología, implementando la investigación, educación y propagación de lo referente a la sexualidad humana, en sus ejes bio-psico-sociales.
 - Vínculo y conexión con diferentes grupos y equipos de trabajo en investigación, educación, legalización e intervención, que existen en diferentes áreas y disciplinas especializadas en temas de sexualidad vinculada con la psicología.
 - Establecer soportes para la consolidación de los Encuentros de Sexualidad y Psicología -llevados a cabo durante cinco años consecutivos dentro de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México-, por medio de convenios de colaboración con académicos, instituciones, organizaciones y compañeros estudiantes para el fortalecimiento y permanencia del proyecto.
 - Mantener una estructura multidisciplinaria, promoviendo la difusión de información por medio de conferencias, talleres, campañas de diversas organizaciones en apoyo al ejercicio de la sexualidad plena y responsable, así como de modelos de intervención en general y actividades culturales.
 - Definirla sexualidad bajo un marco complejo que abarca desde los aspectos biológicos hasta los aspectos psicológicos y sociales en su conjunto.
- 2 Muestra de la transformación visionaria de la sexualidad humana, respecto al género, la diversidad sexual, los derechos humanos y las individualidades, fomentando así, la concepción de las diferentes sexualidades.
 - Redefinir los planteamientos que permanecen en la sociedad mexicana respecto a la sexualidad, promoviendo la inclusión de las diversas sexualidades a una sociedad conjunta, previniendo además, la discriminación a los grupos llamados “vulnerables”, como mujeres y comunidad sexualmente diversa.
 - Difundir los derechos humanos respecto a la vida y la sexualidad, por medio de diferentes grupos participantes y expertos en el área.
 - En conjunto, asir y socializar nuevos saberes referentes a la sexualidad, bajo un amplio panel de miradas multidisciplinarias y transdisciplinarias.
- 3 Generación de un nuevo espacio de encuentro, en el que lo primordial sea otorgar información de relevancia, respaldada por investigaciones formales

y trabajos de estudiosos que funjan como un canal para la transformación en la conceptualización y ejercicio de la sexualidad libre y responsable.

- Concatenar a diferentes grupos y equipos de trabajo en diferentes áreas de la psicología y sexualidad, incluyendo a diversas Universidades de la República Mexicana para favorecer el conocimiento en el área, en nuestro país.
- Incrementar la difusión de investigaciones, modelos de intervención, legislación y vivencias mismas, de grupos y/o académicos, mediante ponencias, discusiones, debates y charlas.

4 Implementación de modelos de trabajo, entre y para estudiantes de cualquier disciplina afín a la psicología, la sociología, la comunicación, la política, la medicina, la educación, etc., en conjunto con la sexualidad.

- Ampliar el panorama referente a la sexualidad, desde un enfoque incluyente, multidisciplinar y complejo.
- Propiciar una nueva forma de trabajo, dando lugar a la participación activa de estudiantes a nivel Licenciatura desde múltiples esferas, tanto en organización como en difusión, promoción y educación de la sexualidad.

5 Intensificación y aumento de las actividades extracurriculares, académicas y personales respecto a la educación sexual, abiertas a alumnos, académicos de cualquier grado y público en general.

- Favorecer programas de educación y reeducación en sexualidad, promoviendo un conocimiento cooperativo y amplio al respecto.
- Generar más espacios para la información y divulgación de la sexualidad desde la psicología, con un enfoque abierto a nuevos y mejores conocimientos.
- Incrementar el trabajo e inter-comunicación de grupos y equipos de trabajo, que incluyan tanto a Universidades varias y académicos de todos grados, como a estudiantes y público en general, ampliando así la población y sectores a los que se dirigirá el conocimiento.

12.3.2 Metas

- Extender el alcance e impacto de los Encuentros de Sexualidad y Psicología, desde los ejes, personal, académico y social, con la apertura del Primer Congreso Nacional de Psicología y Sexualidad en México.
- Hacer notorio el campo de estudio de la sexualidad aunada a la Psicología

desde una perspectiva amplia, por medio de la organización de un evento sin fines de lucro, constituido por un amplio referente de investigaciones y trabajos de alto nivel. Todo ello, sustentado por un trabajo comprometido del comité organizador y colaborador.

- Demandar una postura de inclusión en la que las diversas sexualidades y formas de manifestar la sexualidad individual, existan en respeto, tolerancia, responsabilidad y libertad.
- Estructurar programas estableciendo pautas para la transmisión del conocimiento respecto a la Sexualidad y la Psicología conjuntas, con apoyo de ponencias, conferencias magistrales, mesas de debate y exposiciones vivenciales
- Promover un dinamismo en el que entren en juego diferentes modalidades de transmisión del conocimiento, tales como talleres, exposiciones culturales y presentaciones de carteles, en las que se hagan partícipes tanto académicos como estudiantes universitarios de todos los grados.
- Fomentar la colaboración para la elaboración de un trabajo trascendente, que involucre a más de una institución y que muestre una ampliación de fronteras en la que todos los interesados en la materia, participen de manera activa.
- Establecer programas continuos, que permitan la constancia y seguimiento de los diversos Encuentros de Sexualidad y Psicología, fomentando la vinculación de la Universidad con los diferentes colectivos vulnerables, para en conjunto trabajar en la divulgación y apoyo de estos sectores con rezago o en vulnerabilidad, permitiendo con el apoyo de las diferentes instituciones, académicos, investigadores y personal administrativo llegar a nuestros objetivos.

Muchos proyectos han avanzado en dirección a la educación sexual, no obstante, lo que ha hecho únicos a los Encuentros de Sexualidad y Psicología, es que han generado año con año, mayores oportunidades para estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UNAM, de acercarse a la investigación y trabajo práctico para llegar a sectores excluidos y educar en materia de sexualidad aunada a la psicología. Así mismo, se ha permitido una apertura en la contribución de otras Universidades e Instituciones diversas, Asociaciones y ONG's, entre otros contribuyentes, que han permitido que alumnos, profesores, padres de familia, familias mismas y más, se acerquen de a poco a esta nueva perspectiva de la sexualidad, bajo los criterios del respeto, la responsabilidad y la inclusión, promoviendo una mejora en la calidad de vida.

REFERENCIAS

- ALMEZ, C. , M. (Abril de 2012). Recuperado el 03 de Mayo de 2014, de <http://almez.pntic.mec.es/~erugoooo/orientacion/psicologia/Documentos/La%20sexualidad%20humana.pdf>
- DOMINGUEZ Cerón, G. (2013). *Modelo educativo en sexualidad adolescente*. México, D.F.: UNAM .
- CONAPRED (Mayo 2014). Recuperado el 02 de julio de 2014 de <http://www.conapred.org.mx/>
- · —, (2010). Recuperado el 02 de julio de 2014 de <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-DS-Accss-001.pdf>
- ESCOBEDO, A. (09 de Febrero de 2013). *Slideshare*. Recuperado el 04 de Mayo de 2014, de <http://www.slideshare.net/escobedoruizangel/temas-de-sexualidad-humana>
- FLORES, C. , A. (1992). *Sexo, Sexualidad y Sexología*. Argentina: Editorial Hvmanitas.
- FOUCAULT, M. (1999). *Historia de la Sexualidad*. México: Siglo Veintiuno.
- GONZÁLES, C. (2006). *Sexualidad y ejercicio profesional con perspectiva de género*. Madrid: Pirámide.
- NIÑO Calixto, E. H. (2011). “Capítulo 5. Modelo Educativo En Sexualidad Adolescente: Perspectiva Psicosocial”. En E. H. Niño Calixto, *Modelo educativo en sexualidad adolescente: intervención psicosocial en comunidad*. México: UNAM.
- RODRÍGUEZ García, Y., Olivia Díaz, J. A. & Gil Hernández, A. (2007). *La sexualidad en los adolescentes: Algunas consideraciones*. Médico de Camaguey, 1-9.

14 INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL SUPERIOR. EL CASO DE LA FACULTAD DE AGRONOMÍA Y VETERINARIA DE LA UASLP

*Auces Flores, María del Rosario, Méndez Pineda, Juana Ma.,
Mendoza Saucedo Fernando, y González López, Denisse Alejandra*
Facultad de Psicología, Instituto de Ciencias Educativas,
Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), México

RESUMEN

Este trabajo pretende dar a conocer las líneas de acción que se han desarrollado en el Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI) del Instituto de Ciencias Educativas (ICE) de la UASLP, México en los últimos seis años para promover acciones a favor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad en la educación superior. La problemática que se aborda se circunscribe a las graves barreras que existen en los procesos de ingreso, permanencia y egreso de estas personas en la Universidad desde las dimensiones de las culturas, las políticas y las prácticas (Ainscow, 2001).

De manera específica, se desea compartir una experiencia exitosa de inclusión educativa en el nivel superior que logró sistematizarse en el marco de una investigación de campo realizada durante el Verano de la Ciencia 2013 de la UASLP. El enfoque es de corte cualitativo, a través de un estudio de caso encontrado en la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la UASLP, al ingresar un alumno originario del medio rural y con discapacidad visual a la carrera de Agronomía y Veterinaria durante el ciclo 2012-2013.

El método biográfico-narrativo (Moriña, 2010) permite recuperar el relato de vida de este joven que ilustra su inclusión educativa y social como proceso vital. De igual manera, la experiencia narrada de un asesor que le impartió la clase de estadística durante el primer semestre permite identificar aquellas condiciones necesarias para promover la participación y el aprendizaje desde la práctica docente y en la enseñanza de un contenido académico al interior del aula.

Se considera que, en la medida que se sistematicen y difundan dichas experiencias, se contribuirá a lograr que la Universidad avance hacia un modelo cada vez más incluyente y genere las condiciones de equidad y justicia social necesarias para hacer valer el derecho de los jóvenes a la educación superior, independientemente de su condición de vida.

14.1 ANTECEDENTES

En el marco Internacional de la OEI (2011) se plantea “la necesidad de detectar, evaluar y visibilizar los logros realizados por la comunidad educativa iberoamericana a favor de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales e intercambiar experiencias y buenas prácticas entre los países” (Marchesi, 2011).

En México, las políticas públicas de Inclusión Educativa (CONADIS, 2009) se han elaborado considerando los documentos internacionales de la ONU y de la UNESCO (Convención 2006). Sin embargo, la distancia que existe entre la legislación y la aplicación de sus principios es aún muy grande. Actualmente, la inclusión social se constituye como el principio rector de las políticas de educación superior, dado que: “Los rezagos y las brechas en las tasas de cobertura emergen claramente cuando se comparan los resultados entre estados, hombres y mujeres, población indígena y no indígena, y población con y sin capacidades diferentes” (ANUIES, 2012: 29)

La educación inclusiva destaca la necesidad como sistema escolar de resolver las complejidades de educar respetando las diferencias atendiendo los aspectos relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje, las tareas de gestión y las estrategias que garanticen el acceso, la permanencia y la eficiencia terminal de los alumnos universitarios.

La tarea no es sencilla, México tiene una población de 112 336 538 de habitantes, 54 855 231 hombres y 57 481 307 mujeres, de entre los cuales 11 026 112 fluctúan entre los 15 y 19 años de edad, el 98% es alfabeta pero sólo el 59.86% cuenta con el nivel medio superior. 9 892 271 habitantes tienen entre 20 y 24 años, con un índice de alfabetización de 97.07% sin embargo sólo el 52.68% tiene estudios de nivel medio superior. Finalmente, entre la población de 18 a 20 años, el 85.34% no tiene acceso a la educación superior (INEGI, 2010)

En el caso de San Luis Potosí, el 17.2% de la población de 15 años y más terminaron la educación media superior y el 15% tiene algún grado aprobado en Educación Superior (INEGI, 2011).

En el contexto de la educación superior, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí es una institución pública que tiene como fin servir a la sociedad a través de la formación de profesionistas, la generación del conocimiento y la difusión y extensión de la cultura. Su organización interna está conformada por: 14 facultades y escuelas que incluyen 8 centros de investigación: Bibliotecología e Información, Ciencias de la Comunicación, Agronomía y Veterinaria, Ciencias, Ciencias Químicas, Contaduría y Administración, Derecho, Economía, Enfermería, Estomatología, Ingeniería, Medicina, Psicología y del Hábitat. 7 Institutos y Centros de investigación, 2 Unidades Académicas Multidisciplinarias regionales Zonas Huasteca y Media. 3 Coordinaciones Académicas. 2 Departamentos académicos y una Escuela Preparatoria en la ciudad de Matehuala, SLP.

Actualmente ofrece 85 programas educativos de licenciatura que atienden un total de 23,878 estudiantes. Los 69 programas de posgrado atienden aproximadamente 1,847 estudiantes. La Escuela Preparatoria de Matehuala atiende 708 estudiantes. La planta académica de la institución está formada por 758 profesores investigadores de tiempo completo, 1,713 profesores de asignatura y 24 profesores de medio tiempo y 181 técnicos académicos.

Es una institución que ha logrado reconocimientos importantes a nivel nacional⁷, sin embargo, se reconoce que está pendiente el criterio de equidad (Informe UASLP 2001-2012. p. 5).

En ese sentido, la UASLP plantea como principales desafíos recuperar la tradición para el sostenimiento de los logros actuales pero incorporando además la innovación que responda a los requerimientos de la sociedad actual.

Como parte de la UASLP, el CIOAI del ICE ha abordado el tema de Inclusión Educativa de personas con discapacidad⁸ a partir de investigaciones que han permitido avanzar con relación a datos estadísticos sobre inscripción, permanencia y egreso de alumnos con capacidades diferentes; las necesidades de formación docente, de infraestructura, las tareas de sensibilización, capacitación, acompa-

7 Premios y reconocimientos: <http://www.uaslp.mx/Spanish/Institucional/preyrec/Paginas/default.aspx>

8 Se emplea el término: “discapacidad” atendiendo al marco legal internacional, sin embargo, al definirse como un constructo histórico social que se genera a partir de las barreras del entorno de los sujetos, se caracteriza como un proceso relativo y dinámico; por tanto, se emplea el término: “jóvenes en situación de exclusión”, como lo están también otros grupos vulnerables por condición étnica, de género, económica, social o cultural. Las referencias emplean conceptos como: capacidades diferentes, necesidades educativas especiales que tratan de adoptar esta postura.

ñamiento, gestión, tutoría, planeación, trabajo colaborativo, eficiencia terminal e inserción laboral. (Méndez, P., Mendoza, S. et al, 2009).

14.2 EL CASO DE LA FACULTAD DE AGRONOMÍA Y VETERINARIA (FAyV). UNA EXPERIENCIA EXITOSA

Durante el ciclo escolar 2012-2013 se identificaron seis jóvenes aspirantes a ingresar a las distintas facultades de la UASLP, de los cuales, solamente uno de ellos, JJA, un joven originario del medio rural y con discapacidad visual fue aceptado en la FAyV. Los docentes mostraron la ambivalencia de la exclusión y la inclusión de alumnos con discapacidad en el nivel superior, al comentar:

“...aún en los países más desarrollados existen escuelas que no aceptan a alumnos con características como la de este joven porque tienen un estándar de alumnos y quizá debería haber un lugar así o que la Universidad lo podría considerar, debido a que existen carreras como estas en las que ‘no pueden’ desarrollarse”.

“... nos gustaría conocer técnicas desarrolladas a partir de las experiencias de otras escuelas, para no caer en un ensayo y error...”

“...una materia donde se muestran las enfermedades de las plantas podrían realizarse figuras en relieve para que todos los alumnos puedan distinguir las formas de los hongos y desde ahí puedan realizar una construcción del microorganismo, y no involucrando como única opción el uso del microscopio”.

Se ofreció entonces un programa de capacitación docente para atender a la diversidad durante este ciclo escolar que buscó tener continuidad al interior de la FAyV.

Al tener identificado este caso, se creyó conveniente recuperar el relato de vida de este joven que permitiera conocer su proceso de escolarización para identificar las condiciones que había hecho posible su ingreso a la Universidad. Moriña (2010) señala que el grupo de personas con discapacidad es uno de los colectivos más vulnerables a los procesos de exclusión social y educativa. Escuchar las voces de personas con discapacidad contribuye al incremento de propuestas de mejora hacia una educación inclusiva (Biklen, 2000; Tangen, 2008, citado por Moriña, 2010).

El relato de vida de JJA se presenta íntegro, por la riqueza que implica en sí mismo; lo escribió el día de su cumpleaños, después de haber aceptado participar

en esta investigación y dar su consentimiento para ser publicado con fines académicos. Al ser elaborado en la computadora, sólo se han corregido los errores de dedo, de redacción u ortográficos. Enseguida se presenta un texto narrativo elaborado por el Maestro WRM, docente universitario de la FAyV que impartió el curso de estadística donde estaba JJA. Tituló su texto como: “Mi experiencia con la inclusión en la enseñanza de las matemáticas en la educación superior”. Se cierra este apartado con las reflexiones finales.

14.3 RELATO DE VIDA DE UN JOVEN UNIVERSITARIO

Mi nombre es JJAM.

Nací el 26 de junio de 1992 en CV, SLP.

Mi papá se llama AAU y mi mamá MDM.

Somos 6 hermanos en mi familia.

Cuando tenía 7 meses de edad, mis padres comenzaron a hacerme estudios de la vista con diferentes doctores, pues en ese tiempo se dieron cuenta que no veía.

Al final les dijeron que tenía un problema llamado hipoplasia (el nervio óptico no se había desarrollado bien) y no había ninguna operación para que yo pudiera ver.

A los 5 años entré a preescolar, la maestra me trataba igual que a mis compañeros, pues ahí estaba mi hermana mayor y desde antes ya me conocía la maestra.

A la edad de 6 años entré a la primaria. Pero como el profe no me ponía atención ni me aplicaba los exámenes solo pude estar 6 meses, al final del año me di cuenta que iba a reprobarme, así que decidí salirme y dejar de estudiar. Mis padres decidieron que fuera a la escuela especial para personas discapacitadas “MM”, la cual se encuentra ubicada en CV. En esa escuela comencé a tener nociones del sistema braille, que es la manera en que escribimos las personas ciegas. Ahí estuve 7 o 8 meses, pero como estaba con compañeros con diferentes discapacidades, en especial sordomudos, la convivencia era casi nula y no me sentía bien. Mis padres insistieron que siguiera estudiando, pero yo decidí cuidar borregos y cochinos y de eso vivir.

Así pasó mi vida. Pero hasta el mes de octubre del 2003, el día 5, recibimos una llamada de CV de una señora llamada C, la cual consiguió mis datos por la escuela especial a la que fui 7 meses. Ella nos dijo que el 21 del mismo mes vendrían unas personas de SLP a CV que tenían un internado para personas con discapacidad y venían a hacer una valoración para ver qué niños tenían la posibilidad de estudiar allá con ellos.

Mi hermanita L que es la más chica y tiene el mismo problema de la vista que yo, dijo que ella sí iba, pues ella sí quería estudiar, no quería quedarse sin hacer nada. Yo la verdad no quería pues las malas experiencias que había tenido con los maestros en las escuelas me hacían pensar que sería lo mismo... pero al fin accedí. Fui con mis padres, unos maestros nos evaluaron y unos doctores nos hicieron estudios de la vista. Al terminar nos dijeron que fuéramos el 31 de octubre, ya que ese día iría a CV el director del internado a dar los resultados.

Se llegó el 31 de octubre, fuimos a CV. Ese día a la una de la tarde, el director del internado llamado AFM, dijo que si yo quería me podría ir desde mañana 1 de noviembre con ellos a estudiar a SLP. Yo le dije que no, que yo no quería estudiar, pues con los borregos y cochinos que tenía con eso iba a vivir. Pero mi hermana L dijo que ella sí quería ir a estudiar, que aunque yo no me quisiera ir, ella sí se iba, pues no quería ser burra como yo. Mis padres le dijeron que lo pensarían, pero que tal vez nos iríamos hasta enero a SLP, pues el día de mañana ya era muy rápido.

Así pasaron los días, mis padres estaban indecisos en mandarnos a estudiar a San Luis Potosí o dejarnos en la casa, pues yo no quería estudiar, pero mi hermana L si quería y como ella es más chica que yo, no la querían dejar venir sola. Además no sabían qué hacer, pues sentían que al dejarnos venir iba a ser doloroso para ellos.

Consultaron al padre S, el cual les dijo que sí iba a ser doloroso, pues una separación es difícil, pero que lo mejor para nosotros y para ellos, era que nos mandaran a estudiar para San Luis, pues mis padres no van a ser eternos y un día tendremos que ser independientes. Esto fue lo que hizo que mis padres decidieran mandarnos. Pues aunque yo no quería, ellos dijeron que me tenía que venir para San Luis, ya que no podrían mandar a mi hermanita sola pues yo me tenía que venir para cuidarla.

Así fue como el día domingo 4 de enero del 2004, salimos de la casa rumbo a SLP. Recuerdo que en el camino yo me enfermé de calentura y mis padres no me quisieron dejar en el internado y decidieron irnos unos días a la casa de mi abuelita para ver cómo seguía. Por fin el día 6 de enero (martes) al ver que ya estaba más recuperado mis padres decidieron dejarnos en SLP.

La despedida dolió mucho, pues nunca había visto a mis padres llorar. Fue algo triste. Pero cuando yo comencé a llorar recordé lo que dijo el padre, que las cosas las hacían por nuestro bien. Entonces, pese a que no me gustaba estudiar, decidí hacerme la promesa que si mis padres me mandaron a estudiar, tenía que hacer mi mejor esfuerzo. Pues si no me esforzaba, solo sería una pérdida de tiempo.

Al ir a la primaria me mandaron desde primer año, pero por los conocimientos que traía, pese a no haber estudiado y a que aprendí en 10 días a leer y escribir el sistema braille, la maestra de la primaria AL, del Centro de Atención Múltiple “MLD” metió un escrito para que me pasaran a segundo año.

Así fue como en junio del año 2008, terminé la primaria a los 16 años de edad. Nada se pudo hacer. Cinco años fueron los que desaproveché a falta de maestros capacitados y, pese a que el estudio no me gusta, salí con promedio de 9.6. Mi familia estaba contenta con el logro, pues decían que iba bien.

Al salir y entrar a la secundaria me dijeron que por la edad y por la vista no me aceptarían en una secundaria regular, que la única opción que tenía era la secundaria del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA).

En agosto del mismo año, entré a la secundaria INEA, ya que no me dejaron meterme a secundarias regulares por la edad. Aquí fue donde comenzaron un poco líos, problemas, pues no había material suficiente para poder estudiar. Fue cuando entonces al profesor GPL se le ocurrió pedir voluntarios que tuvieran que hacer su servicio de prepa o universidad para que en casetes grabaran los módulos de la secundaria. Así fue como pasé la secundaria. Los módulos los estudiaba en audio y los exámenes un profesor me los hacía orales.

Pero en junio del 2009, al presentar tres exámenes de diferentes módulos, me pasó algo que me dejó con una idea que de ahí en adelante las cosas se complicarían. Yo presenté en el transcurso de las 6 a las 8 de la noche los exámenes de: “México, nuestro Hogar; nuestro planeta, la tierra”; y el módulo de: “Aguas con las adicciones”. La verdad se me hicieron exámenes fáciles, cuando salí le dije al director del internado que según yo los había pasado con 10 y 9, pues sólo como de 2 preguntas no estaba seguro. Pasaron cuatro días, cuando me dieron los resultados de los exámenes, me dijeron que había reprobado dos y que uno lo había pasado con 6. La verdad me dio coraje, pues yo estudié bien y estaba seguro que se habían equivocado, pues yo cuando terminé les pregunté a las personas que me los aplicaron que si ellos si creían que había contestado bien y me dijeron que sí, que sí contesté bien. A pesar de estas dificultades, en un año y medio terminé, como lo había querido.

Para entrar a la prepa me dijeron que la única manera de hacerla era en prepanet, un sistema incorporado al TMSLP. Ahí hice la prepa en dos años 5 meses. Cuando salí, estaba indeciso en estudiar para maestro o fitotecnica, ya que la escuela no me gusta y sólo lo hago porque me mandaron, pero después de pensarlo mucho decidí estudiar agronomía en la UASLP.

Al inicio cuando andaba haciendo los trámites me recibió la Dra. RE bien, pero cuando le dije que ya había quedado dentro en el lugar número cinco fue cuando comenzó a ponerme trabas. Decía que cómo le haría para ver las plagas, cómo trabajaría cuando nos fuéramos de campamento y que los profes no estaban capacitados. Yo le dije que eso ya se vería sobre la marcha, que ya me adaptaría a hacer las cosas.

Así al día de hoy 26 de junio del 2013, puedo decir que en estos 9 años y medio he hecho la primaria, la secundaria, la preparatoria y dos semestres de la universidad.

Pese a que no me gusta mucho el estudio, he decidido hacer algo que me mandaron mis padres que fue estudiar en SLP.

14.4 LA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE UN DOCENTE UNIVERSITARIO

En el mes de agosto de 2012 fui asignado para dar el curso de regularización que se ofrece una semana antes del inicio de clases a los alumnos de nuevo ingreso a la FAyV para recordar temas básicos sobre matemáticas y física, esenciales para su carrera. El primer día, al llegar a mi primer grupo hubo algo que me sorprendió. Sentado en la parte de adelante se encontraba un alumno con debilidad visual, con un bastón en una mano y su libreta en la otra. Su nombre era JJA. Puedo decir que se me vino el mundo encima porque nunca había tenido contacto con un alumno con características especiales, mi mente empezó a girar a mil tratando de saber qué pasaría y qué modificaciones tendría que hacer.

Poco a poco pasó la sorpresa, fui comprendiendo que tenía que hacer cambios, que debería tener mucha comunicación con él para conocer sus dudas y que me dijera algunos trucos de cómo enseñarle. Después del curso me tocó en un salón y eso me hizo abrir mi panorama aún más. De entrada debía verbalizar todo lo que escribía en el pizarrón, esto me hacía consciente de cada paso, hasta de hacer pausa al dictar ecuaciones para que el “2x” no se entendiera “12x”, indicar que hay que abrir y cerrar paréntesis, ver la ecuación para indicar que es: “3x + y”, “todo sobre 5”.

En fin, era un cambio pero para nada tan grande como esperaba. Un reto que agradezco y que me hacía pedir más paciencia para poder dedicarme a él como a los demás para resolver sus dudas y que comprendieran que si se equivocan es una ayuda para no volverlo a hacer y que las matemáticas no te deben estresar.

Pero también el hecho de resolver sus dudas, que me mostrara lo que escribía en su laptop mientras el jaws le dictaba lo que escribía y pudiera descubrir que

hubo un error en un signo mientras leía su “sintaxis” ya que no sabía escribir “x2” sino “x cuadrada”.

Por ejemplo, descubrí al revisar sus apuntes en la computadora que debía agregar paréntesis al escribir funciones para evitar confusiones. No es lo mismo “x cuadrada + $\frac{1}{4}$ ” que “(x cuadrada + 1) / 4”. El escribirlo igual le había traído varias dificultades más detectarlo era un buen comienzo para evitar dichos problemas.

Me agradaba que cuando le explicaba se ponía de lado para escuchar mejor,ladeaba su cabeza para imaginar mi explicación en la mente mientras recordaba el ejercicio y su procedimiento. Creo que es lo mismo que a mí me ocurre cuando quiero hacer un cálculo mental y no tengo dónde escribirlo, cierro mis ojos y me imagino el problema y en mi pizarra mental lo voy planteando hasta resolverlo, aunque a decir verdad, me ayuda mucho poderlo escribir y ver dónde puede estar la confusión. Esto convierte a la matemática en algo más allá de lo visual, algo que con sólo observar nuestro interior surge y se conjuga para encontrar respuestas.

Cuando iniciamos el tema de matrices me surgieron dudas de cómo manejarlo si es un tema de acomodo y con cierta parte gráfica. La respuesta fue sencilla, quitarle los corchetes y de acuerdo a los espacios se pueden determinar las filas y columnas. Pudo hacer las operaciones básicas y sencillas como suma, resta, producto por un escalar y división entre un escalar, pero también la que lleva una mecánica más elaborada como productos entre matrices. Reconozco su esfuerzo porque si a los demás alumnos se los debe de explicar visualmente de forma pausada el entenderlo auditivamente conlleva más esfuerzo e imaginación.

El primer parcial terminó sin inconvenientes, iba adaptándome más a esta nueva forma de enseñar y tomando confianza sobre mi labor docente. Fue valioso platicar constantemente con él. Al hacerlo entendí su preocupación de perder tiempo al estarle dictando los ejercicios por lo que opté por mandarle el examen en un archivo de Word por correo la noche previa para que lo descargara y el jaws le ayudara a leerlo. Creatividad e improvisación.

Siempre había un riesgo de que, al mandarle el examen la noche anterior, se pudiera prestar a engaños y que se los pasara a sus compañeros pero la confianza es clave y la comunicación con él me indicó que aunque se integra a los demás no es dejado y sabe decir no. Mandé el mail y al día siguiente apliqué el examen. Sólo tuvo dudas con un par de preguntas pero en general resultó un éxito. Me evitó leer el examen y que él lo escribiera. De esta manera la tecnología nos apoya y logra una igualdad de situaciones para todos.

Después comenzamos a ver el método de Gauss. A JJA se le dificultó, el proceso de identificar las columnas y hacer operaciones tomando referencia una

fila contra otra a veces lo perdía. Me pidió un tiempo para que le pudiera explicar personalmente. De nuevo debí ponerme en su situación e imaginar una forma de explicar lo más simple posible para que él lo entendiera y no se quedara atrás.

El resultado de JJA en el examen no fue el óptimo pero me sorprendió el proceso que hace para resolver cada ejercicio. Los errores que tuvo no tuvieron relación con su diversidad, en ese sentido es similar a los demás, que dada la presión y la creencia de que un examen es algo malo, se equivocan por cosas que después les resultan obvias.

Se comenzó el tema de funciones, el objetivo era graficarlas para ver su comportamiento. El procedimiento es tabular, calcular con varios valores para obtener puntos, trazarlos en el plano cartesiano y unirlos. No representó dificultad para la mayoría de los alumnos, JJA era diferente. No podía distinguir cómo salían las gráficas, y yo no llevaba hojas, silicón o pintura inflable para trazarlas y que las pudiera tocar.

Trataba de idear la manera de poderle explicar el comportamiento de las gráficas cuando vi sus audífonos. Se los pedí, observé el cable y lo puse sobre la mesa. Comencé a representar las gráficas con el cable, JJA fue tocando el cable y entendiendo el resultado, distinguiendo la pendiente, las curvas. Gracias a ese truco pude explicarle la graficación comprendiendo que a veces hay que usar lo que tenemos al alcance, con el fin de convertir lo visual en algo manipulable por el alumno.

Las calificaciones de JJA fueron similares al promedio del grupo. Con el cálculo se le dificultó el poner símbolos y usar las fórmulas. Tuve que trabajar en equipos para que entre varios se apoyaran y les fuera más fácil. El semestre terminó y JJA aprobó. Me quedó la satisfacción de dar el máximo y de que, al final, más que un logro personal, fue un logro de equipo.

¿Qué puedo decir de mi experiencia con la inclusión?

Noté que a veces los temores y limitaciones las pone uno. Ellos hacen su esfuerzo a su manera, debemos acompañarlos en su proceso, adaptarnos a ellos y ser flexibles en los temas y contenidos para impartir lo importante, de forma que dediquemos el tiempo necesario. A pesar de que al principio nos dieron unas pláticas sobre la inclusión no hubo comunicación con otros docentes, cada quien trabajó por su lado, sin compartir experiencias. Una labor que se enriquecería más al compartir se vuelve aislada y solitaria.

¿Cómo cambia la dinámica de un grupo con una persona con diversidad funcional? Impartía clase en 3 grupos, mismo programa temático, misma distribución diaria de temas más, sin embargo, diferente forma de impartir la materia. Puedo decir que se avanza más con los otros grupos, la causa es el hecho de leer lo

que escribía en el pintarrón, dedicar un tiempo para explicar, revisar los apuntes de JJA, hacer pausas para dedicarme al grupo y otras para dedicarme a él.

No todo es diferencia en la organización de clase, el ambiente también es diferente, JJA se volvió un referente para los demás, lideraba tareas, los convocaba y ponía buen ambiente. Considero que se integró bien al grupo y que brindó un aporte positivo.

En lo personal si noté la diferencia anímica entre grupos, me sentía más receptivo cuando entraba en el grupo de JJA y las resistencias por tener que leer y usar más la voz (algo que cuando está uno enfermo trata de cuidar para no recaer) fueron desapareciendo. Esta experiencia fue motivadora y despertó en mí la conciencia de observar qué estoy aportando a los alumnos, qué competencias estoy desarrollando y si busco algo integral que les sirva en un presente y futuro.

A veces me pongo a pensar que eso debemos hacer con todos los alumnos, dejar nuestro título, maestría o doctorado y enseñarle a los muchachos con sus palabras, a su nivel. Bendiciones de tener una oportunidad para reflexionar sobre tu papel de docente gracias a la inclusión.

Los miedos iniciales fueron naturales, uno no se siente preparado. Uno como maestro debe usar sus recursos para solucionar sus dudas y hacer propuestas que mejoren su enseñanza. No es lo mismo sentirse víctima ante un acontecimiento así a verlo como una oportunidad de crecimiento. No es lo mismo seguir el mismo sistema de dar clase que analizar y replantear los propios esquemas mentales. No es lo mismo tener una forma protectora y paternalista con esas personas que tratarlas como iguales.

El hecho de tener a algún alumno con diversidad funcional te da los medios para comprender que cada uno tiene un estilo de aprender, que los alumnos de siempre no aprenden igual y que debes de ir variando tus estrategias de enseñanza. Los conocimientos son importantes, la experiencia también, más en este sentido puedo decir que la actitud marca la diferencia.

14.5 REFLEXIONES EN TORNO A LAS NARRATIVAS PRESENTADAS

Sobre las culturas

Los estereotipos sobre la discapacidad en la dimensión cultural y la homogeneidad de la práctica docente son fuertes obstáculos para la inclusión.

Las creencias, principios y valores que ayudan a superar las barreras al permitir que los sujetos recuperen su capacidad de acción ante la adversidad.

Sobre las políticas

La normatividad y rigidez del Sistema Educativo al establecer edades y procesos uniformes de escolarización se ve salvada por la flexibilidad de sus sistemas abiertos.

Sobre las prácticas educativas

La no atención, segregación y exclusión en un sistema regular que no logra reconocer como una obligación de la escuela la posibilidad de hacer valer el derecho a la educación que se tiene, así como de la responsabilidad por buscar los medios necesarios para responder a las necesidades específicas de sus alumnos.

La práctica paralela de los sistemas de educación regular y educación especial que no permite la comunicación, colaboración y apoyo mutuo para la atención de su población escolar.

Finalmente, nuestro agradecimiento y reconocimiento a estas dos personas, JJA y WRM por compartir esta experiencia exitosa en espera de que contribuya a generar muchas más a favor de la equidad y la justicia social que anhelamos en el contexto de la educación superior.

REFERENCIAS

- AINSCOW, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea, Madrid.
- LÓPEZ, C. R. et al (2012) *Inclusión Social con responsabilidad. Una nueva generación de políticas de educación superior*. México, D.F. ANUIES, Dirección de medios editoriales.
- <http://www.bibliotecavirtual.info/2013/03/inclusion-con-responsabilidad-social-una-nueva-generacion-de-politicas-de-educacion-superior/> Consulta: septiembre, 2012.
- MÉNDEZ, J., Mendoza, F., Ramos, L. & Vázquez, N. (2009). *Trayectorias escolares de alumnos excepcionales en la UASLP*. Blog de REDIEEI-UPN. Recuperado el 20 de noviembre, 2012 en: <http://educomunidad.blogspot.com/2007/02/trayectorias-escolares-de-alumnos.html>.
- MORIÑA, D., A. (2010). “Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad”, en: *Revista de Educación*, 353, Septiembre-Diciembre. Pp 667-690. Recuperado el 12 de enero de 2014 en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_25.html

DOCUMENTOS OFICIALES

CONSEJO Nacional Para Las Personas Con Discapacidad: Conadis (2009) “Programa Nacional para el Desarrollo de las personas con Discapacidad 2009-2012, Por un México Incluyente: Construyendo alianzas para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad”. México, D.F.

INEGI *Censo de Población y vivienda 2010*.

— · —, *Panorama Sociodemográfico de México*, 2011

http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/aeum/2011/Aeum11_1.pdf Consulta: Octubre 2012.

MARCHESI, A. (2011) Presentación del Proyecto “Metas Educativas 2021” en: <http://www.oci.es/noticias/spip.php?article9489>. Consulta: Noviembre 22, 2012.

ONU (2006) “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo”

UNIVERSIDAD Autónoma De San Luis Potosí, Fortalecimiento Académico de la UASLP. Informe 2001-2012. San Luis Potosí, S.L.P.

PREMIOS y reconocimientos: <http://www.uaslp.mx/Spanish/Institucional/preyrec/Paginas/default.aspx>. Consulta: Febrero 10, 2012.

Capítulo
XI

*Acciones,
programas,
estrategias, planes
y políticas para
atender a colectivos
vulnerables*

11.1 INTRODUCCIÓN

El diseño de una acción institucional, colectiva o individual vinculada a la justicia social, donde el curso que toma la acción da como resultado una respuesta a problemas de desarrollo social, economía, infraestructura, planes y programas de estudio adaptados para la atención de colectivos vulnerables., es el propósito de trabajo en esta línea temática, donde otras instituciones podrán conocer lo que desde las políticas se está realizando para incorporarlo a sus propias prácticas inclusivas.

11.2 APORTACIONES GENERALES DE ESTA LÍNEA

1 NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES EN VULNERABILIDAD ESTADO EN BRASIL CONTEMPORÁNEO: RETOS Y OPORTUNIDADES DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Carlos Bauer

Profesor del Programa de Posgrado en Educación
PPGE, de la Universidade Nove de Julho
UNINOVE, São Paulo, Brasil

Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Roberta Stangherlim

Profesora del Programa de Gestão e Práticas Educacionais
PROGEPE, de la Universidade Nove de Julho
UNINOVE, São Paulo, Brasil

Cassio Diniz

Profesor de historia de Minas Gerais, doctorando en Educación
de la UNINOVE/SP e dirigencia estadual del Sind-UTE/MG

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar y discutir críticamente cuestiones relevantes para la población de niños, adolescentes y problemas de la juventud en condiciones de vulnerabilidad en el Brasil contemporáneo, al reflexionar sobre los retos y las posibilidades de una educación en derechos humanos de la tematización de los siguientes problemas: violación de los derechos frente a la violencia social, la violencia, el abuso y la explotación sexual, la violencia doméstica, la violencia en las calles y las comunidades, el trabajo infantil, la violencia institucional, la violencia en las escuelas y los entornos educativos. Esta es un estudio de carácter bibliográfico en el que los autores que tratan sobre la política de educación en derechos humanos se utilizan, además de los documentos oficiales que garanti-

cen los derechos fundamentales a la vida y derecho a la salud; libertad, respeto y dignidad; a la familia y la vida comunitaria; la educación, la cultura, el deporte y el ocio; profesionalización y la protección en el lugar de trabajo, tales como el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia y la situación de la juventud. Otro documento importante se utilizó Mapa de la Violencia 2012: Los niños en Brasil, que apunta resultados magnitud sordido. Se concluye, desafortunadamente, que las causas externas son las más responsables de la violencia contra los niños, adolescentes y jóvenes en Brasil. Entre ellos, en primer lugar, son los asesinatos que afectan principalmente a los niños y hombres jóvenes causados por la violencia física, con mayor frecuencia, es cometido por los padres, seguida de la violencia sexual que afectan principalmente a los niños y las adolescentes, y el autor del delito principal es el padre, seguido por otros miembros de la familia. Para minimizar este escenario significa que el campo de la educación no debe pasar por alto lo que permite su responsabilidad, sobre todo, que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes tienen su derechos garantizado con respecto al acceso a la educación de calidad. No se puede negar que en las últimas décadas, se dieron pasos importantes en ese aspecto, pero la educación aún no ha recibido el reconocimiento de los medios de comunicación de masas y la sociedad en su conjunto como un derecho humano fundamental y un eje transversal, que cruza no sólo la educación formal, sino también la no-formal.

INTRODUCCIÓN

En el Brasil de hoy es necesario hacer um trabajo educativo extraordinario, con un profundo e implacable sentido del compromiso social, con el fin de garantizar los derechos fundamentales de todos los niños, adolescentes y jóvenes. Como afirma Paulo Freire (1996) sabemos que la educación no es el único camino para cambiar el mundo, pero sin ella la sociedad también no se cambia. Por lo tanto, se reconoce que los cambios sociales son herederos de los materiales y sus ramificaciones en los cambios en la conciencia y la conducta de las personas y las instituciones cambian. Por esta razón, la assuncion de responsabilidad por los educadores y otros líderes de opinión no puede ser pasado por alto. Estos actores sociales inevitablemente son formuladores de discursos cargadas de ideologías cuyas interpretaciones de los hechos, contextos y sus protagonistas generar análisis de la realidad, que pueden culminar en una perspectiva crítica y transformadora o conservador para mantener el *status quo*.

Nuestra apuesta es en el compromiso de los educadores para desarrollar y dar visibilidad a las iniciativas y propuestas dirigidas en el ejercicio de la ciudadanía desde la niñez. Proponemos aquí ampliar el debate sobre los desafíos que enfrentan los niños, niñas, adolescentes y jóvenes adelante las condiciones sociales de la vulnerabilidad y también, queremos reflexionar sobre las posibilidades de superarlos, buscando construir propuestas que aseguren, según lo previsto en el Estatuto del Niño y la Adolescencia (ECA), la garantía de los derechos fundamentales: a la vida y a la salud; a la libertad, respeto y dignidad; a la convivencia familiar y comunitaria; la educación, la cultura, el deporte y el ocio; a la formación profesional y la protección en el trabajo y; también de acuerdo a los principios del Estatuto de la Juventud, incluido el reconocimiento de la juventud como sujeto de derechos universales, generacionales e individuales.

En este sentido, es preciso reconocer que la experiencia escolar ocupa o debería ocupar un lugar grande en la vida de los niños, los adolescentes y los jóvenes a largo de su vida. Tratar de construir y ofrecer una visión crítica y contextualizada a los temas centrales de la cuestión de la relación entre los derechos humanos y la educación de los niños y jóvenes es uno de los desafíos que se imponen a los educadores, ciudadanos, representantes de la sociedad civil, las autoridades políticas y estatales en la actualidades brasileñas.

Para cambiar la realidad social es preciso conocerla críticamente y discutirla a la parte de fundamentos y principios políticos, concepciones culturales y los postulados económicos que puedan sustentar esta intención y, con respeto a los problemas y la vulnerabilidad vinculada a la infancia y la juventud y la observancia de los derechos fundamentales de las personas como hasta 18 años de edad, este desafío se presenta para todos nosotros en la orden del día y al alcance de las manos.

EL NIÑO, EL ADOLESCENTE Y EL JÓVEN: VIOLACIÓN DE LOS DERECHOS ADELANTE A LAS VIOLENCIAS SOCIALES

El niño y el joven deberían ocupar un papel destacado en cualquier sociedad, lo que refleja la atención a las preocupaciones y acciones de los gobiernos con estos actores sociales, pero no siempre es así. Por el contrario, en muchos países, como Brasil, su presencia en el imaginario nacional es menos que aparece relacionadas con la educación, el deporte y el ocio, la salud, en comparación con la relación con el flagelo de la delincuencia y la violencia urbana, medidas socio-educativas y el trabajo infantil.

Esta línea de pensamiento, Gentili (2009, p 1065 -. 1066) señala que en los países de América Latina, “la pobreza tiene un impacto mucho más fuerte en la población infantil y juvenil que en la población adulta.” Así, el autor dice:

[...] Desde a infância até a adolescência, as condições de pobreza e indigência interferem de maneira intensa nas oportunidades educacionais dos mais pobres. O ciclo que vai do nascimento ao prematuro ingresso no mercado de trabalho, também acompanhado, no caso das meninas, pelo exercício prematuro de uma maternidade marcado por riscos e por uma assistência médica precária, condiciona seriamente as oportunidades educacionais da infância latino-americana e caribenha, questionando o seu direito à própria vida.

El estudio mundial acerca de la violencia contra los niños y adolescentes, apuntado por Paulo Sérgio Pinheiro a la Asamblea General de las Naciones Unidas, en octubre de 2006, apunta siete tipos de violência que deben ser combatidos en primer lugar en todo el planeta. Sobre las relaciones con el universo educativo, ese asunto podrá servir de base para algunas de nuestras análisis y conjeturas acerca de la temática.

Los temas de Abuso y la *Explotación Sexual, Violencia Doméstica y la Violencia en las Calles y las Comunidades, el Trabajo Infantil*, de listo, nos pusieron adelante la brutalidad todos los días infligida a los estudiantes y requieren las posiciones energéticas y una acción inmediata por parte de las autoridades políticas públicas que podrán frenar este fenómeno social. Al mismo tiempo, cuestiones como aquellas relativas a la Violencia Institucional, la Violencia en Escuelas y los entornos educativos, y en relación con las personas con VIH y la violencia contra los SIDA, nos son demasiado desconocido y no tenemos argumentos, excepto el ideológico, que puede guiar su afrontamiento.

Otro punto que merece atención y que debemos prepararnos para su comprensión y hacer frente a las imágenes que las sociedades construyen en relación con la violencia que cercan los niños, adolescentes y jóvenes, con el uso intermitente de expresiones peyorativas, que quedan frecuentemente en diversas áreas y niveles de la educación, como menores, delincuentes y matones señalan el carácter discriminatorio y predispuesto en torno a esta cuestión en el universo social. El imaginario social es construyendo sobre las relaciones históricas, económicas, culturales y sociales en las que los seres humanos que producen y son producidos por ellos. Procesos individuales y colectivos constituyen una realidad objetiva y subjetiva compleja, conflictiva y contradictoria, dinámica. En estos términos,

entendemos, como Zamora y Vestuarios (2009, p. 164), que en las sociedades de hoy en día, “la violencia, la violación de los derechos y la criminalización parece ser una forma de tratar con la gente más pobre, pensamos siempre de como potencialmente peligrosos “. Se suma a la pobreza, el ser indígena o afrolatina población y menos de 18 años (Gentili, 2009, p. 1066).

La comprensión de las responsabilidades políticas y sociales que enfrentan el problema de la violación de los derechos de los niños, adolescentes y jóvenes, necesariamente implica el cuestionamiento de la educación formal y no formal, buscando entender que una perspectiva transformadora (Freire, 1995). En este sentido, es esencial que los educadores ejercen su papel como crítico-intelectual (Giroux, 1997), el establecimiento de análisis sobre el alcance del tema, bajo las más diversas perspectivas históricas, geográficas, sociológicas, antropológicas, puede proporcionar la expansión de debate social y, a su manera y el tiempo, contribuir a la transformación de esta realidad.

VIOLENCIA, ABUSO Y EXPLOTACIÓN SEXUAL

En la mayoría de las veces, en El imaginario social, los jóvenes, adolescentes y mismo los niños submetidos a la prostitución son mirados como delincuentes y, muy poco, como víctimas. Se da preferencia en las discusiones la Idea que este fenómeno tiene relaciones con la participación promiscuo con grupos de jóvenes, el consumo de drogas, el alcoholismo, las investiduras policiales en locales prohibitivos a los niños. Son miradas que Dan fuerza e fomentan el estereotipo que tienen los adolescentes y jóvenes como delincuentes y problemáticos.

Sucede que, no hace mucho tiempo, según los datos de la *Explotación Sexual Comercial de los Niños, Niñas y Adolescentes de Investigación - Antecedentes y Progreso*, publicado en 2001 por UNICEF, cada año cerca de un millón de niños y jóvenes se ven afectados por este tipo la violencia en todo el mundo.

En Brasil, el problema también es muy grave y trivial, pero en el universo educativo no sabe cómo manejar el asunto, al igual que en el ambiente familiar, si quieres ocultarlo u omitirlo. Pocas veces estamos dispuestos a hablar de ello públicamente, mucho menos a realizar una seria reflexión sobre las propuestas y soluciones que pueden ser alegadas por las autoridades estatales. El área de la educación nunca podría robar a participar en el debate y la acción social que permita afrontar y superar la histórica una de las más abrumadoras violaciones de la integridad moral, física y psicológica de los niños, los jóvenes y adolescentes de nuestro país.

En Brasil, el Programa Nacional de Lucha contra la Violencia Sexual contra Niños y Adolescentes (PNVSCA) - un área de la Secretaría Nacional para la Promoción de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que está vinculado al Departamento de Derechos Humanos de la Presidencia. Una de las iniciativas del programa fue el desarrollo de un manual⁹, en colaboración con el sector empresarial y la sociedad civil, lo que presenta conceptos sobre la violencia sexual contra niños y adolescentes. Este material podría servir como objeto de análisis por los educadores que trabajan en la educación formal y no formal, la promoción del debate sobre el tema en cuestión.

LA VIOLENCIA DOMÉSTICA

Al fin del siglo XX, en 1999, se hizo público un estudio encargado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), La violencia en América Latina y el Caribe: un marco para la acción, que se ha estimado que cada año seis millones de niños y adolescentes sufren graves abusos cometidos en la región, incluyendo en las estadísticas, los casos de abandono escolar. La más terrible es que aproximadamente el mismo período, 80 000 niños y adolescentes murieron víctimas de sus propios padres, hermanos, otros familiares, amigos y vecinos.

Esta alarmante violación de los derechos de los niños y jóvenes, perpetrada en el ámbito doméstico no ve las repercusiones debidas autoridades educativas brasileñas. También Juntas de educadores los datos no son alentadores, y lo que vemos es la falta de debates desarrollados y acumulados sobre esta terrible situación, cuando no producir algunas protestas cuando se registran los casos extremos en los que el castigo y el maltrato tienen graves consecuencias como la muerte o consecuencias irreparables.

Mismo teniendo la confianza de los maestros, directores y funcionarios de la escuela, no siempre los niños, adolescentes o sus familias tienen quejas y piden ayuda contra el abuso, que pasan desapercibidos y no son aún vistos como una grave violación de los derechos los seres humanos. Debido a que, en muchas ciudades y localidades brasileñas, predomina cierta aceptación del uso del castigo físico sobre los niños, los adolescentes y la educación de la juventud.

9 Consultar en: http://portal.mj.gov.br/sedh/spdca/T/cartilha_cartilha_educativa_SEDH_1512.pdf.

Debemos reconocer que estamos hablando de un contexto complejo, cuyo enfoque requiere una preparación y un trabajo cuidadoso, permanente y profundo por parte de los educadores y las autoridades educativas. Protesta y denunciar esos males que golpean contra los jóvenes, los niños y los adolescentes es algo importante y necesario hacer, pero no es suficiente. Parece apropiado que, en el ámbito educativo, este problema se discute en varios aspectos, tales como las causas de este fenómeno, las formas de frenar que las leyes existentes en boga y cuáles son los derechos de los niños y los jóvenes y cómo consagrar en nuestra sociedad.

Algunas iniciativas en la educación superior y la administración pública pueden ser identificadas, aunque aislada, en un intento de ofrecer subsidios que permiten el acceso a la información que se refieren a hacer frente a la violencia doméstica asociada a la violencia sexual contra niños y adolescentes. Lo que es común en los textos de estas publicaciones es el hecho de que este tema debe ser abordado por las políticas públicas en las dimensiones intersectoriales, Intersecretarial, interdisciplinarios y multidisciplinarios. Esta conclusión reitera la propuesta del Sistema de Garantía de Derechos, diseñado por la ECA, desde la década de 1990, constituye la articulación e integración de los diversos sectores públicos - educación, salud, seguridad pública, cuerpos legales, tales como la Oficina de la Infancia y Familia, Defensoría del Pueblo, entre otros, la promoción, la defensa y el control para la garantía efectiva de los derechos humanos, el fortalecimiento de la seguridad de red llena de niños y adolescentes.

VIOLENCIA EN LAS CALLES Y EN LAS COMUNIDADES

La violencia en las calles y comunidades es el que tiene una mayor visibilidad en el entorno social, entre los siete grupos estudiados y analizados por las Naciones Unidas (ONU), esto se debe a que, según sus responsables, por definición, en los espacios públicos. Cabe destacar, sin embargo, que este tipo de violencia no aparece entre los temas que merecen atención en las reuniones, conferencias y simposios organizados por ellos, los empleados de educación profesional y política. Sin embargo, en prácticamente todas las regiones del país, son hombres jóvenes de entre 15 y 24 años, que viene a ser las principales víctimas de la violencia urbana, especialmente en los barrios periféricos y pobres de las grandes ciudades brasileñas.

Los Mapas de la Violencia producidos por Waiselfisz (2004, 2006, 2008), y Zamona y Camarim (2009) muestran que hay 16 asesinatos al día de los niños

y adolescentes en general por armas de fuego en Brasil. Y, además, el riesgo de un hombre negro joven que es asesinado es cinco veces mayor en comparación con un joven blanco. Es imposible no indignarse frente a estos datos que revelan la ausencia de una política pública que en realidad tratar al niño, el adolescente y el joven bajo el principio de prioridad absoluta, como lo indica el ECA y de la Constitución Federal de 1988.

Por lo tanto, la sociedad civil y especialmente los educadores, son fundamentales en el control social con respecto a la ausencia de políticas públicas que garanticen el pleno desarrollo de los niños, los adolescentes y los jóvenes, reconociéndolos como sujetos históricos y derechos.

EXPLOTACIÓN DEL TRABAJO INFANTIL

Las preocupaciones de que muchos ciudadanos, organizaciones de la sociedad civil, la sociedad política y las instituciones del Estado indican que la explotación del trabajo infantil se merece un regalo especial cuando llamamos la atención sobre los problemas, la búsqueda de soluciones y la adopción de políticas públicas relacionadas con la violencia contra las niños, jóvenes y adolescentes. Sin embargo, en la mayoría de los casos, lo que encontramos es que el mal uso de la mano de los niños y el trabajo con jóvenes es aún muy presente en nuestra sociedad y, en cierta medida, está socialmente aceptado y defendido.

Una de las posibles explicaciones para la comprensión de esta situación se asocia a la excesiva concentración de la riqueza que tenemos en Brasil y la dificultad de establecer mecanismos jurídicos, políticos y económicos, eficaces y sostenibles para la distribución, esta realidad requiere que los niños a trabajar para contribuir al la formación de la renta siempre muy bajo.

Es sorprendente saber que, de acuerdo con estimaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 2005, al menos 19,7 millones de niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años, procedentes de 19 países de América Latina, que participan en las actividades económicas, un número que corresponde al 14,7% de este grupo de edad. Para esta organización, los datos de la región no son diferentes de los obtenidos en todo el mundo, por otra parte, de acuerdo con la OIT, uno de cada seis niños en el mundo son víctimas del trabajo infantil en sus diferentes formas.

En Brasil, en tanto, la situación no es menos sórdida e inquietante. Tenemos una cuota espeluznante de los trabajadores y los niños los niños y jóvenes que se

ganan la vida trabajando duro todos los días como grandes personas en la ciudad y el país. El cinco por ciento de los niños y adolescentes de entre 10 y 13 años de trabajo. En las zonas urbanas la cifra se reduce hasta el 3,3%, pero en las zonas rurales, la realidad es aún más difícil para los niños y niñas: 13,6% trabaja, es para ayudar a la familia o la prestación de servicios a terceros.

VIOLENCIA INSTITUCIONAL

En medio del aparato legal e institucional de Brasil, el término Violencia Institucional diferentes formas de violencia practicada por las instituciones del Estado, sus órganos y agentes, debido al mantenimiento de la ley y el orden y el control social. En este campo conceptual violencia que ocurre en los centros de detención para jóvenes, niños y adolescentes, ya sea con el propósito de la protección contra el maltrato a la familia, ya sea porque están metidos en dicho penal y el conflicto con las relaciones de derecho se inserta.

En nuestro país, una de las principales formas de violencia institucional practicada en fundaciones y centros para niños en conflicto con la ley estatal es la negligencia de las autoridades para sugerir políticas eficaces y medidas educativas, y las condiciones de infraestructura limitados, las previsiones presupuestarias reducidas y un interés mínimo retribución y cualificación de los profesionales. Incluso en el estado de São Paulo, el más rico, y que cuenta con más recursos de la Unión, aspectos tales instalaciones precarias, condiciones insalubres y la falta de sistemas organizados de rehabilitación se identifican en prácticamente todas las unidades de la Fundación Centro de Atención Socio-Educativa para Adolescentes (Fundação CASA) y constantemente denunciado por sus empleados, por la prensa y los políticos y los preocupados por los derechos humanos de los niños, los adolescentes y la sociedad civil joven.

VIOLENCIA EN ESCUELAS Y EN ENTORNOS EDUCATIVOS

La violencia en las Escuelas y en Entornos Educativos puede ocurrir de diferentes maneras y formas, entre las que podemos mencionar:

- La violencia por parte de las autoridades escolares cuando no es la imposición de castigo físico y emocional o degradante de los estudiantes

- la violencia resultante de la imposición de regulaciones injustas o poco claras o falta de diálogo entre el personal, los maestros, directores y estudiantes y las familias
- la violencia entre los propios niños y adolescentes lo que sucede cuando los estudiantes están obligados a someterse a los grupos de más avanzada y más fuerte físicamente rango de edad

La respuesta a este tipo de violencia se expresa tradicionalmente en las acciones de los niños y adolescentes contra la propiedad de la escuela o de los estudiantes en la cotidianidad la vergüenza de la escuela, que también afectan el desempeño del estudiante, el deterioro de las relaciones en el entorno de los estudiantes y que contribuyen al abandono o expulsión de la escuela.

En 2007, el Sindicato de los Profesores de enseñanza oficial del Estado de São Paulo - APEOESP, en colaboración con el DIEESE publicó los resultados de la investigación sobre la violencia en las escuelas, bajo la mirada de los maestros-los delegados que participaron en el XXI Congreso de Apeoesp diciembre 2006. Siguen los principales elementos del informe: la violencia en las escuelas estatales, la remisión por los casos de violencia escolar, la sensación de seguridad en las escuelas, proyectos y medidas que tienen un impacto sobre la violencia y las posibles explicaciones para la violencia y los efectos sostenidos.

Estos elementos permiten tenernos una idea de los numerosos aspectos de carácter más amplio histórica, social, económica y política que abarcan el campo de la educación y, más específicamente la escolarización, en el debate sobre la violencia. Después de todo, en palabras del Codo (1999, p. 151), “el fenómeno de la violencia no es algo que singulariza las escuelas, sino todo lo contrario, se trata de un problema de la sociedad en su conjunto, y las escuelas de las capitales más violentos se ven en consecuencia los más afectados”.

VIOLENCIA RELACIONADA AL VIH Y NIÑOS Y JÓVENES CON SIDA

La propagación del SIDA aumenta la vulnerabilidad de los niños y adolescentes, también se produce un aumento en el número de huérfanos que a menudo se enfrentan a situaciones de empobrecimiento y que no tienen familiares que puedan criarlos y educarlos. También hay casos dramáticos en los que para sobrevivir, los niños terminan con SIDA sometidos a tareas peligrosas y hasta se relacionan con el crimen o la explotación sexual.

En América Latina y el Caribe, el VIH afecta actualmente a unos 48.000 niños menores de 15 años y 735.000 adolescentes y jóvenes entre 15 y 24 años. Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA reveló que la virtual erradicación para el año 2015 (menos de un 1% las tasas) de transmisión de madre a hijo del VIH (durante el embarazo, el parto o la lactancia), en caso de producirse la llamada transmisión vertical. El Ministerio de Salud informó que Brasil tendrá que trabajar duro para lograr estas tasas. Actualmente, el país registra una tasa de 6,8% de la infección de los bebés. Al menos 10.194 niños brasileños menores de 5 años de edad fueron infectados con el virus del SIDA como consecuencia de la transmisión vertical.

Una de las razones para el índice no disminuye en Brasil es que es difícil ampliar el diagnóstico de VIH en mujeres embarazadas. El noventa por ciento de las mujeres embarazadas atendidas en la red de atención primaria hace prenatal, pero sólo el 60% de ellos pasa la prueba que detecta el virus.

Ante tal escenario, el universo educativo también tiene su función y el ámbito de responsabilidades que cumplir, tratando de entender la importancia del fenómeno y al mismo tiempo discutir e instigar soluciones a estos jóvenes, los niños y los adolescentes no tienen sus derechos humanos violados.

Sin embargo, es importante reconocer que este tema está totalmente fuera de la jornada a las preocupaciones cotidianas de la gran mayoría de los educadores brasileños y autoridades educativas, algo que es drástico y muy preocupante si tenemos en cuenta la medida en serio del problema en la vida de miles de personas en el país.

CONSIDERACIONES FINALES

El ambiente escolar es conocido por ser decisivo para la búsqueda de la vida social, la formación de habilidades, valores y significados, y si estamos dispuestos a pensar en términos más amplios y ontológicas preocupaciones, para despertar el interés por el aprendizaje y la búsqueda incesante de conocimiento, que es inherente e inalienable a nosotros como parte de la humanidad. Frente a tales desafíos y grandioso es que nos preocupamos por el tratamiento que se da a los temas que están asociados con las diferentes formas de violencia, abusos de todo tipo y que se practican durante el día, los niños y los contras reclamo de los jóvenes que el imperativo de el ámbito educativo no escatima asuma su parte de responsabilidad en la búsqueda de soluciones que pueden asegurarles de manera inalienable, el disfrute de los derechos que son fundamentales para cualquier ser humano.

En los últimos años, Brasil ha habido algún avance significativo en la ampliación del acceso a la educación, especialmente en la escuela primaria, sin embargo, no fuimos y no somos capaces de garantizar la finalización de los estudios, ni niveles satisfactorios de rendimiento académico o calidad de la educación ofrecida a todos matriculados. En este sentido, cuando estamos dispuestos a reflexionar sobre la relación entre la educación y su papel en la realización de los derechos humanos de los niños, los adolescentes jóvenes, no podemos olvidar las desigualdades económicas y sociales inconmensurables que marcan profundamente el país.

Además, muchas autoridades y líderes de opinión tratan a la educación sólo desde la perspectiva del gasto social y las previsiones presupuestarias y casi nunca como sinónimo de inversión que tiene la función principal de promover el desarrollo, la capacidad y la formación de las personas. Esta lógica con la que se conciben los conceptos financieros y educativos también se relaciona sólo con el ejercicio de la gente va a la escuela, donde ocupan un papel puramente receptivo. Por lo tanto, no es alentador y apreciar la posibilidad de una actitud interactiva y dialógica de los niños y adolescentes en las escuelas, reconociendo que ellos pueden y deben cooperar en este proceso, tomando un papel activo y consciente en su desarrollo.

De hecho, se han dado algunos pasos importantes, pero la educación aún no ha recibido el reconocimiento de los medios de comunicación de masas y la sociedad en su conjunto como un derecho humano fundamental y un eje transversal, que cruza no sólo la educación formal, sino también no formal. Porque, en verdad, la educación va mucho más allá de los bancos de la escuela y debe acompañar al ser humano durante toda la vida, como un proceso permanente y continuo, como un derecho humano inalienable, que nunca podríamos renunciar.

Pensar y comprometerse con la formación de ciudadanos autónomos y críticos es algo que implica la ampliación de nuestra comprensión del proceso educativo de su Concienciación y participación activa como una fuerza política de cambio y transformación social. Sobre todo un escenario y la mayor parte de la historia en la que la clemencia y la gracia de reconocer que los derechos humanos fundamentales no estaban totalmente garantizada para todos los niños, jóvenes y adolescentes en nuestro país.

REFERENCIAS

- CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal. Brasil.
- CODO, W. (1999) *Educação: Carinho e Trabalho*. São Paulo: Vozes.
- DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br. Acesso em 23 de Nov. de 2013.
- ESTATUTO da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Brasília. Brasil.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GENTILI, P. (2009). O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. In. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez.
- GIROUX, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed
- JUNQUEIRA, I. C. (2009). *Do ato infracional à luz dos direitos humanos*. Campinas: Russel Editores.
- LEI 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil]. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 01-32, 23 dez. 1996. Brasil
- ORGANIZAÇÃO da Nações Unidas (ONU). Conferência Mundial Sobre os Direitos do Homem. Viena, 14-25 de Junho de 1993.
- PINI, F. R. de O.; MORAES, C. V. (orgs) (2011). *Educação, Participação e Direitos Humanos*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- PIOVESAN, F. Direitos Humanos: desafios da ordem internacional contemporânea. In:
- MARTINS, José R.; SOUSA, N. H. B. de; LEFÉVRE, Júlia M. *Educação para a paz e Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Geral da Presidência da República, 2008. p. 219-244.
- PLANO Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Comitê de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: MEC/MJ/Unesco, 2009.
- RELATÓRIO A Infância e a Adolescência nos Meios de Comunicação Ibero-americanos.

- RELATÓRIO. Disponível em: http://www.unicef.org/lac/premios/port/pdf/portuguez_final.pdf Acesso em 11.02.2013.
- RELATÓRIO do especialista independente para o Estudo das Nações Unidas sobre a Violência Contra Crianças, 23 de agosto de 2006. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/Estudo_PSP_Portugues.pdf Acesso em 08.02.2013.
- SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (org.) (2010). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, p. 15-40.
- SPOSATO, K. B. (2006) O direito penal juvenil. Prefácio Sérgio S. S. São Paulo: *Revista dos Tribunais*. 205 p.
- SPOSITO, M. P. *A produção de Conhecimento sobre Juventude na Área de Educação no Brasil*. Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard4/marilia.htm> Acesso em 15/2/2009.
- VIOLENCE in Latin America and the Caribbean: A Framework for Action. Technical Study Sustainable Development Department Inter-American Development Bank, March 1999. Disponível em: <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd66/1073eng.pdf> Acesso em 11.02.2013.
- ZALUAR, A. “Gangues, galeras e quadrilhas: globalização, juventude e violência”. In: VIANNA, H. (org.) (1997). *Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: UFR.
- ZAMONA, M. H.; CAMARIM, C. (2009). “Direitos de crianças e adolescentes: extermínio, racismo e o velho silêncio”. In *Direitos Humanos no Brasil*. Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, p. 13-45.

2 TUTORIAS Y DESEMPEÑO PARA EL BIENESTAR ACADÉMICO EN LA VIDA DE ALUMNOS DE LICENCIATURA

Silvia Villarruel Rodríguez

Lorena Villarruel Rodríguez

José de Jesús Quintana Contreras.

Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara,
Ocotlán, Jalisco, México

RESUMEN

Este trabajo, proyecta una visión actualizada que referencia el compromiso de la Universidad de Guadalajara, específicamente del Centro Universitario de la Ciénega, que se realizó en los calendarios escolares 2013-B y 2014-A con alumnos de las carreras de Contaduría Pública, Derecho y Psicología para acompañar al estudiante por medio de tutorías; Es un espacio curricular de gestión y orientación individual, coordinado por una maestra o un maestro, quien contribuye mediante el acercamiento al desarrollo social, afectivo, cognitivo, académico de los alumnos, así como a su formación integral y a la elaboración de un proyecto de vida. Nuestra sociedad está preocupada por muchos problemas, como el estrés, el consumo de drogas, violencia, agresividad, ira, desigualdad de género conflictos que tienen que ver con las emociones. Son varias las literaturas que hablan de la situación escolar actual, de conflictos escolares. Este servicio se ofertó para tomar conciencia y sobre todo hacer una contribución en la educación para el aprendizaje, así como facilitar un marco de cuestión que permita reflexionar sobre las situaciones particulares de cada estudiante en el contexto educativo mediante las tutorías.

En este sentido, el proceso se centró: En acompañar a cada alumno en las acciones que favorezcan su inserción en la dinámica de la Universidad para los diversos momentos de su estancia en la misma. Contribuir al reconocimiento de las necesidades, intereses de los jóvenes en su proceso de formación académica, coadyuvar en la formulación de un proyecto de vida viable, comprometida con su realización personal en el corto y mediano plazos.

Se encontró que el tema que más le preocupa al universitario del centro universitario, es el de egresar, relación entre la experiencia del mundo del trabajo y el acompañamiento en la formación de egresados en la actualidad el énfasis se ha dirigido notablemente hacia este último aspecto. Para esto existen bases pragmáticas y también humanas del desarrollo de calidad de vida. Porque existen evidencias de que nuestras expectativas y actitudes respecto al espacio de vida estudiantil, afectan el comportamiento de los alumnos en la universidad, en el hogar y en la comunidad de manera más extensa.

2.1 TUTORÍA DE ALUMNOS DE LICENCIATURA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE LA CIÉNEGA

Durante el trascurso de las tutorías, claramente se identifican algunos factores externos e internos que influyen en el ejercicio de las funciones propias de la universidad que llevan a concluir sobre la importancia de precisar los vínculos de la universidad con los alumnos para integrar un servicio incluyente. Se argumenta la necesidad de importantes vínculos, mediante las tutorías para habilitar la importancia del desarrollo integral como misión principal de las instituciones superiores educativas, así como las actividades académicas reforzadas con el acompañamiento del estudiante durante la estancia en la universidad.

En México, en el Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012 (SEP, 2013) el Ejecutivo Federal propone una Educación Superior en la cual se contemple: 1) La generación, aplicación y transmisión del conocimiento en las Instituciones en Educación Superior “IES”, 2) La formación integral de los estudiantes, 3) La internacionalización IES, y 4) La mejor inserción de las nuevas generaciones al ámbito laboral. Todas éstas son áreas en las que la OE puede ayudar a las IES.

La OE para el nivel superior de educación, según fue definida en el Foro Europeo de Orientación Académica, es un proceso educativo tendente a que los jóvenes adquieran una conciencia hermenéutica e interpretativa, capaz de afrontar una gran cantidad de inputs informativos para elaborar sus propios proyectos de vida personal y profesional específicos con respecto a sus propias vivencias y contrastados con demandas sociales (Vidal & Díez, 2002).

En un principio se ofrece una orientación académica, que tiene la finalidad de brindar al alumno una mejora en su rendimiento académico y educativo con el propósito de superar las exigencias que permita obtener un título profesional. Para ello se comprometen los docentes en esta dinámica de acompañamiento.

Para que el desarrollo humano y social sean sostenibles deben regirse por valores éticos y morales (Casas, 2005) por lo que las instituciones educativas deben considerar dentro de sus tareas fundamentales ayudar a la sociedad a reflexionar, comprender y actuar sobre problemas éticos y sociales (Delors, y otros, 1996), lo que implica no solamente la masificación de la educación superior como estrategia de desarrollo humano, sino también la formación integral de los individuos para poder alcanzar en forma real dicho desarrollo.

Así mismo, (Álvarez, 1995) señala que: La orientación profesional es un proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales que les preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social, con la implicación de los agentes educativos y socio profesionales.

La orientación académica es definida por (Nérici, 1990) como “un proceso educativo a través del cual se asiste al educando con el fin de que éste pueda obtener pleno rendimiento en sus actividades escolares, formular y realizar planes según sus aptitudes e intereses para que alcance armónicamente los fines últimos de una educación integral”.

La orientación escolar y/o académica implica, según (Ayala, 1998) “Un proceso de asesoramiento continuo donde el docente promueve actividades de tipo preventivo dirigidas a la formación de hábitos de estudio, atención y concentración en clase, aprovechamiento del tiempo, desarrollo de habilidades cognitivas”. Como asesoría, guía al alumno en el ámbito académico, (Molina, 2014) considera la orientación escolar como “Proceso dirigido a ofrecer ayuda, atención al alumno para que alcance un alto rendimiento académico y progrese en sus estudios”.

Desde el punto de vista de la relación enseñanza-aprendizaje, (Molina D. , 2001) define la orientación escolar como un proceso dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para aprender a aprender, formar hábitos, actitudes, valores y comportamientos positivos hacia el medio escolar en relación a las actividades de aprendizaje.”

Para estos autores la tutoría es la asesoría que se oferta al alumno para que alcance un alto rendimiento académico y progrese en sus estudios. De ahí que la conceptualización que se afronta está dirigida a la ayuda y asesoría en actividades de aprendizaje, formación de hábitos de estudio y técnicas de aprendizaje eficaz, así como acompañamiento para el bienestar durante el transcurso de su trayectoria en la universidad.

Las diversas concepciones presentadas nos permitieron hacer la apertura con una mirada objetiva, imparcial acerca de la tutoría que han sido superadas por un enfoque más amplio, integral, y holístico que incide en un acompañamiento que tome en consideración los distintos contextos educativos, permitiendo atender al sujeto como un todo integrado, pero sobre todo, que asuma funciones de prevención y desarrollo.

En la siguiente tabla 1.1 se muestra el ingreso a la página que creó la Universidad de Guadalajara para la atención personalizada del tutor – alumno nombrada “Sistema Integral de Tutoría”.

Tabla 1.1 “Sistema Integral de Tutoría”

SIT Sistema Integral de Tutoría

Datos de Ingreso

Código:

NIP:

Ingresar

Bienvenido

AVISO

Estimados usuarios:

Les informamos que ya se encuentra habilitado el apartado correspondiente a la mensajería, ya que los problemas técnicos encontrados han sido solucionados. Si usted encuentra algún problema favor de notificarlo al correo del SIT.

Por otra parte, hacemos de su conocimiento que se encuentra disponible un nuevo módulo titulado "Acerca del SIT", con información sobre el sistema y los instrumentos de detección de riesgos.

Atentamente

Sistema Integral de Tutoría (SIT)

Bienvenido al Sistema Integral de Tutoría de la Universidad de Guadalajara. Esta es una versión

Fuente: Universidad de Guadalajara 10/06/2014¹

La tutoría logra promover el progreso integral del potencial del alumno, cuyo efecto será continuo a lo largo de su vida, considerando la educación en valores, toma de decisiones, capacidades cognitivas y metacognitivas como objetivos básicos. Con una entrevista inicial en la que se detallan e incluyen información de uso de los recursos tecnológicos del sistema.

En la siguiente tabla 1.2 se muestra alumnos activos de tutorías del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara.

1 Disponible en <http://tutoria.udg.mx/faces/login.xhtml> de la Universidad de Guadalajara por el Sistema Integral de Tutoría consultado 10/06/2014

Tabla 1.2 “Tutoría”

	Código	Carrera	Socio Económico
<input type="radio"/>	207044887	LIC EN CONTADURIA PUBLICA	Sin riesgo A/B
<input type="radio"/>	208501812	LIC EN CONTADURIA PUBLICA	Sin riesgo C+
<input type="radio"/>	208568529	LIC EN CONTADURIA PUBLICA	Riesgo D
<input type="radio"/>	208666105	LIC EN CONTADURIA PUBLICA	No contestado
<input type="radio"/>	211756174	LIC EN CONTADURIA PUBLICA	Riesgo D+
<input type="radio"/>	211756204	LIC EN CONTADURIA PUBLICA	Riesgo D
<input type="radio"/>	211756247	LIC EN CONTADURIA PUBLICA	No contestado
<input type="radio"/>	211756263	LIC EN CONTADURIA PUBLICA	Riesgo D
<input type="radio"/>	211756301	LIC EN CONTADURIA PUBLICA	Riesgo D
<input type="radio"/>	300605441	LIC EN CONTADURIA PUBLICA	No contestado

Fuente: Universidad de Guadalajara 10/06/2014²

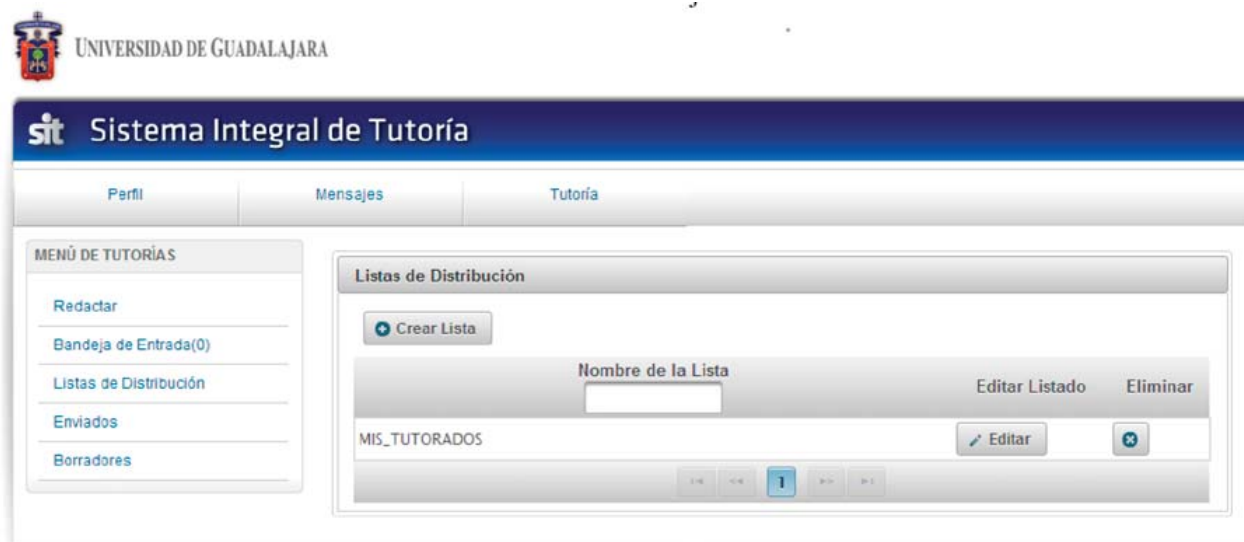
Las características principales de este tipo de servicio que oferta la Universidad de Guadalajara es de carácter, que contribuye al proceso para conocerse mejor, ofrecer información para efectuar una toma de decisiones adecuada, formar a los alumnos en competencias laborales, asesorar, seguir y evaluar el proceso de inserción laboral. Arrocheland el tiempo que se pasan en espacios virtuales, el alumno con este recurso se apoya dejando el servicio para ser usado a gusto.

La orientación académica es un término referido a niveles educativos superiores, siendo una ayuda al alumno para mejorar su rendimiento académico y educativo con la finalidad de superar las exigencias para la obtención de un título profesional. Consiste en un proceso de ayuda para prevenir y/o detectar dificultades en los estudios, aclarar las propias metas formativas, facilitar los procesos de toma de decisiones, entre otros todo ello orientado a alcanzar su máximo desarrollo como persona.

En la siguiente tabla 1.3 se muestra la bandeja de entrada donde se permite tener comunicación activo entre el tutor-alumno de forma virtual del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara.

2 Disponible en <http://tutoria.udg.mx/faces/lista.xhtml> de la Universidad de Guadalajara por el Sistema Integral de Tutoría consultado 10/06/2014

Tabla 1.3 “Mensajes”



Fuente: Universidad de Guadalajara 10/06/2014³

Con la ayuda de la aplicación de mensajes ambos están conectados para que surja la orientación personal, como un proceso de ayuda en los problemas de índole personal, que muchas veces se identifica con el asesoramiento psicológico, es decir, el asesoramiento personal individualizado basado en la relación cara a cara.

Implica ayudar a la persona a profundizar en el análisis de su situación actual, de las alternativas que se le presentan, las implicaciones de éstas. Este tipo de orientación procura al sujeto un mejor conocimiento de sí mismo, desarrollo de su madurez personal, compromiso en la realización de su proyecto de vida. Se preocupa de la clarificación de valores en la vida afectiva del individuo, así como de la modificación de los aspectos de su personalidad y conducta.

2.2 CONTRIBUCIONES DE LAS TUTORÍAS

Este trabajo se desarrolló como un proceso de varios términos, en el que involucraron la educación, se comprometieron elementos en los que el alumno se despojó de ideas de “estoy solo y me quedare con los brazos cruzados” que usualmente

3 Disponible en <http://tutoria.udg.mx/faces/Mensajes.xhtml> de la Universidad de Guadalajara por el Sistema Integral de Tutoría consultado 10/06/2014

son utilizados para hacer notar ese descontento al percibirse como desiguales de los demás alumnos que no tienen que dividir sus tiempos por falta de recursos económicos. El acompañamiento fue recompensado para tutor-alumno por la compatibilidad de esta experiencia dialogal.

Cada año en Ocotlán, Jalisco México, Universidad de Guadalajara, aproximadamente 703 alumnos, egresan con la esperanza de entrar en el mundo, del trabajo por primera vez. Por lo menos 100 de estos alumnos, consultan la bolsa de empleos y las empresas incubadoras que la Universidad ofrece y brindar asesorías para motivar el emprendurismo. Gracias a la vinculación de involucrar al alumno en la participación de conocer los servicios de emprendedores en los que se les permite insertarse en el mundo empresarial aun siendo alumnos durante el semestre los alumnos de tutorías estos tenían que presentar al menos tres que les hubieran parecido atractivas y de estas tres elegimos una para que la gestionará, esto le permitió visualizar una idea de emprendurismo

En la siguiente tabla 2.1 se muestra un estadístico, porcentaje de alumnos que egresaron, 2012-2013 del Centro Universitario de la Ciénega, Universidad de Guadalajara.

Tabla 2.1 “Egresados 2012-2013”

Programa Educativo	Ingreso	Egresados	Titulados	Tasa Egreso	Tasa Titulación
Lic. en Psicología	141	72	39	51%	54%
Ing. en Computación	94	28	9	30%	32%
Ing. Industrial	101	41	7	41%	17%
Ing. Química	93	53	1	57%	2%
Lic. en Administración	242	121	36	50%	30%
Lic. en Agronegocios	65	25	12	38%	48%
Lic. en Contaduría	182	44	20	24%	45%
Lic. en Derecho	406	87	22	21%	25%
Lic. en Informática	96	20	9	21%	45%
Lic. en Mercadotecnia	94	36	10	38%	28%
Lic. en Negocios Internacionales	96	44	23	46%	52%
Lic. en Periodismo	100	45	11	45%	24%
Lic. en Recursos Humanos	94	33	19	35%	58%
Químico Farmacobiólogo	95	54	18	57%	33%
Total	1,899	703	236	40%	35%

Nota. las tasas de egreso y titulación fueron calculados por cohorte generacional

Fuente: Centro Universitario de la Ciénega 06/06/2014⁴

4 Disponible http://cuci.udg.mx/sites/default/files/Informe%2020122013%20Dr.%20Raul%20Medina%20Centeno_0.pdf “Sexto Informe de actividades”. Consultado el 06/06/2014

Ahora pasaremos a la contribución de la asesoría o tutoría estrictamente de acompañamiento, por el momento podemos hacer destacar, que se han encontrado hallazgos, acerca de los alumnos, que van a egresar. Que nos permiten hacer algunas mejoras para el centro universitario como la creación de bases de datos de alumnos egresados y empresas donde estos puedan colocarse a trabar.

Encontramos en un primer momento como se sienten presionados, ante las exigencias, de su familia, por encontrar un trabajo, esto los pone estresados anticipadamente, acerca del mundo laboral, es aquí donde el tutor, hace notar al alumno, la clara variedad de cualidades personales, habilidades y potencial para el desarrollo de sí mismo.

Para satisfacerlas adecuadamente, en segundo, tiene que haber técnicas de estimación con las cuales los alumnos puedan apreciar sus propias oportunidades de eficiencia y éxito en las ocupaciones de su carrera. Distribuyendo sus horarios para un accesible aprovechamiento de tiempo en su trayecto universitario.

En la siguiente tabla 2.2 se muestra una iniciativa de apoyo para los alumnos egresados del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara.

Tabla 2.2 “500 becas para emprendedores”



Fuente: Centro Universitario de la Ciénega 06/06/2014⁵

5 Disponible <http://cuci.udg.mx/noticia/500-becas-para-emprendedores>. Consultado 06/06/2014

De esta forma las IES, por exigencias del mundo actual, deben responder a las nuevas necesidades educativas surgidas con la sociedad del conocimiento, siendo éstas la formación, científica y técnica, las competencias humanísticas, posibilidad el aprendizaje permanente.

Debido a ello, los modelos educativos están cambiando, centrándose ahora más en los alumnos que en los conocimientos del profesor (**Coriat, 2005**) Otra ocasión fue la de un chico que asistía a sus tutorías y al final del semestre me dijo *“sabes llegue a comprender que debe haber espacios en las relaciones para cometer errores, ofrecer disculpas y dar tiempo para que todo siga su ritmo normal, y eso encontré en las tutorías” –que bueno que la Universidad no solo me llevo conocimientos y técnicas para mi vida profesional, también me llevo que aquí se me dio el espacio para ser yo.*

Hallazgos durante la práctica de tutorías

Una deducción, tanto discutible, es la calidad de vida, del estudiante “necesitado” (en el sentido de poco, o nada, de acompañamiento, mientras son estudiantes, lejos de su casa, con la poca posibilidad de desarrollar sus recursos, debido a falta de orientación). Ofrece más posibilidad de satisfacción estudiantil, sentirse acompañados que con carencias de ello.

Los dos temas que se consideran en el título parecen no relacionados a primera vista. Sin embargo, ambos hacen sugerir, que el tema es más amplio en la aplicación, de las tutorías a la calidad de vida del estudiante así como en el desempeño académico en particular.

La contribución de la asesoría o tutoría, estrictamente de acompañamiento, por el momento, podemos hacer destacar, que se han encontrado hallazgos, acerca de los alumnos, que van a egresar, primero, se sienten presionados ante las exigencias de su familia, por encontrar un trabajo, esto los pone estresados anticipadamente, acerca del mundo laboral.

Se sustentó, a los tutorados, en la formación de las cualidades personales, habilidades y potenciar, el desarrollo de sí mismo, para satisfacerlas adecuadamente, en segundo, se trabajó en las técnicas, de estimación, con las cuales los alumnos, lograron apreciar, sus propias oportunidades de eficiencia y éxito en las ocupaciones de su carrera. Un tercero en la comprensión psicológica, cómo se forman, así como se ven influidas sus vidas, preferencias profesionales, que tan firmemente, se ajustan al estilo de vida y aspiraciones del individuo.

El hallazgo más significativo, los alumnos que buscan asesoría, se dividen en subgrupos, con ciertas necesidades propias distintivas. Entre estas las personas que terminan estudios. Las mujeres que viven lejos de su hogar y tienen que trabajar, estudiantes que no conocen información de becas intercambios y necesitan acompañamiento para los tramites.

Se ofertó, el proceso de acompañamiento “tutor”, en la consulta de empleo, en la formación académica, se informaron, a los tutorados, que no se pueden dedicar a una sola ocupación. El consejo implica una relación más extensa, enfática, no directiva entre el tutor y el alumno.

El objetivo, de impartirlas fue claro, ya que se alejó al estudiante, de elecciones inalcanzables, claramente inadecuadas, organizar sus horarios con su trabajo de medio tiempo para que de esta forma lograra descansar y estudiar. Tomando completamente a consideración los intereses, inclinaciones, ya formuladas del alumno Universitario.

La siguiente tabla reúne para comparación algunas de las características de la tutoría que se ha descrito. (Ver tabla 1.1)

Tabla 3. Características de la tutoría que se describe.

<i>Tutoría de correspondencia</i>	<i>Tutoría de desarrollo, concepto de sí mismo</i>
Se concentra en : Información sobre ocupación si vive solo, renta o sus padres están cerca y lo apoyan económicamente	Se concentra en tutorías de tipo de consultoría no directiva problemas con tareas poca comprensión de algunas materias y problemas con maestros
Tiende hacia: El estudiante que tiene problemas de angustia sobre en que se ocupara cuando egrese, o que está desesperado porque los horarios no se ajustan a su estilo de vida.	Tiende hacia: Evita intervención en decisiones relativamente abandono de factores económicos y sociológicos.

Fuente: Elaboración de los autores.

EVALUACIÓN DE LA TUTORÍA, INDIVIDUAL DE LOS ALUMNOS DE LICENCIATURA

La evaluación en las tutorías, se conforma tradicionalmente, bajo la hipótesis de las exigencias de los alumnos, se deben resolver por ellos mismos, pero mi opi-

nión, de hágalo usted mismo. Me queda indudablemente, pasado de moda, usar etiquetas de alumnos flojos, impuntuales, poco comprometidos con su futuro, más bien considero que deben ser acompañados porque si bien ya llegaron, hasta el nivel superior de educación no podemos cruzar los brazos, dejarlos vencer.

Se debe mejorar, su calidad de vida como estudiante, el termino de culpar a la víctima, se refería, originalmente los grupos de la sociedad, que sufrían discriminación económicamente, social, al mismo tiempo, se culpaba de no prosperar. Del mismo modo, culpamos al alumno, que no aprovecha, su falta de progreso para protegernos, de nuestros sentimientos, de fracaso como sociedad, que no se compromete, pero por esto me siento satisfecha, la universidad hace mucho para cambiar la calidad de vida de sus estudiantes.

Por último, debe considerarse el impacto, del acompañamiento de los tutores, es, y debe ser, en beneficio para el alumno que cada, experiencia de trabajo, con una persona sea única, de valor para ambos. Por estas razones, se deben evitar intromisiones o inoportunas, en la privacidad.

SE PROPONE LAS SIGUIENTES DISPOSICIONES PARA LA MEJORA DE LAS TUTORÍAS A GRUPOS VULNERABLES

Se debe poner atención a cada necesidad particular de cada alumno. La información proporcionada voluntariamente del estudiante, se debe tratar con respeto, buscar soluciones favorables, para desarrollar jóvenes egresados seguros, así como firmes con sus decisiones, ya que algunos de ellos están solos, no cuentan con su familia cerca, de la universidad e incluso son la cabeza de la familia, otros están, apoyados económicamente, pero solos para tomar decisiones académicas.

El respecto a las sensibilidades, a la integridad, la autoestima del alumno, siempre debe ser una característica de las relaciones, servicios que ofrece la Universidad con los alumnos. La conservación de una actitud neutral, hacia aspectos morales, fomento de una relación fuerte, sin tintes emocionales o paternales, ayudará al logro de este ideal.

Hay muchos vacíos en nuestros conocimientos, que se deben llenar antes de que podamos, contribuir con la experiencia, en este aspecto. Por ejemplo, proporcionar la asistencia más efectiva, benéfica para las personas, que entran a formar parte de la Universidad como estudiantes, proporcionar un espacio, donde se atienda, se escuche al estudiante que no cuenta con recursos para mantenerse.

Ya que salió de su familia origen, para ir a la universidad, sus padres no cuentan, con los recursos económicos para apoyarles, entonces se encuentran solos, en su decisión de cursar una carrera profesional, tienen que trabajar medio tiempo por esta razón pierden promedio, pierden la oportunidad, para recibir los beneficios de la beca, se les pasan las convocatorias por que se especifican con fecha, hora, documentación que tienen que reunir, estos alumnos vulnerables no participan de estos beneficios.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Praxis.
- AYALA, A. (1998). *La función del Profesor como Asesor*. Barcelona: Trillas.
- CASAS, M. (junio de 01 de 2005). "Nueva Universidad ante la sociedad del conocimiento." *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2 (2). Obtenido de <http://www.ugr.es/~filosofia/recursos/mejora/2006/3.tutorias/tutorias-1.pdf>
- CORIAT, M. y. (2005). *Orientación y Tutoría Universitaria. En: Orientación y Tutoría en la Universidad de Granada*. Universidad de Granada.
- DELORS, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Cameiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . A., M. M. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Francia: UNESCO.
- MOLINA, D. (2001). *Material de Apoyo Instruccional. Curso Orientación Educativa*. Barinas: Unellez.
- · —, (2014). "Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación". *Revista Iberoamericana de Educación*, 22.
- NÉRICI, I. (1990). *Introducción a la Orientación Escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SASS, O. (2012). "Psicología Social y Educación: La perspectiva y pragmática de George Herbert Mead". *Revista Educación y Pedagogía Vol. X* 26-27, 18.
- SEP. (30 de Septiembre de 2013). *Secretaría de Educación Pública* . Obtenido de Programa Sectorial de Educación.: http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf
- VIDAL, J., & Díez, G. y. (2002). "La oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas: innovación y ajustes a las necesidades de la comunidad universitaria". *Revista de Investigación Educativa*, 2 (20), 431-448.