

Las instituciones educativas como promotoras de la equidad y del desarrollo sociocomunitario



TEC | Tecnológico de Costa Rica



Joaquín Gairín Sallán
Greivin Ramírez Arce
(Editores)



Este documento se ha realizado con ayuda financiera de la Unión Europea, a través del proyecto “IDEAS – Iniciativas para el desarrollo educativo y socio comunitario” (Ref. DCI-ALA/2014/351-291). El contenido de este documento es responsabilidad exclusiva de sus autores y en modo alguno debe considerarse que refleja la posición de la Unión Europea.

Financia:



Este proyecto está financiado por la Unión Europea.

Desarrollan:



Interes educativo:



Joaquín Gairín Sallán
Greivin Ramírez Arce
(Editores)

**LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS COMO
PROMOTORAS DE LA EQUIDAD Y DEL
DESARROLLO SOCIOCOMUNITARIO**

Copyright© Iniciativas para el desarrollo educativo y sociocomunitario.

<http://projectes.uab.cat/ideas/>. Primera Edición.

Correo electrónico: gramirez@itcr.ac.cr

Instituto Tecnológico de Costa Rica

Apdo. 159-7050, Cartago

Teléfono (506) 25502225

Gairín Sallán Joaquín y Ramirez Arce Greivin

Las instituciones educativas como promotoras de la equidad y del desarrollo sociocomunitario / Joaquín, Gairín y Greivin, Ramírez, (Editores). – 1ra ed.- Cartago, Costa Rica: TEC, 2015, 555 páginas.

1ª edición, Noviembre de 2015

ISBN Obra Independiente: 978-9968-641-27-2

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	1
APARTADO A. ASPECTOS GENERALES.....	4
Capítulo 1. Formación de personas jóvenes y adultas para la equidad social y educativa en América Latina y el Caribe.....	5
1. Contexto de la formación de personas jóvenes y adultas.....	5
2. Desafíos críticos y algunas posibilidades de respuesta.....	19
3. Conclusiones.....	32
4. Referencias.....	33
Capítulo 2. La promoción y desarrollo de las políticas de formación de personas adultas en Iberoamérica.....	36
1. Introducción.....	37
2. Distintos conceptos de alfabetización, diferentes propuestas programáticas y políticas.....	38
3. Las políticas estratégicas en la región: las organizaciones nacionales e internacionales.....	40
4. Educación a lo largo de la vida y desarrollo y evaluación de competencias: tiempos de nuevas políticas.....	45
5. Referencias.....	48
Capítulo 3. El Proyecto IDEAS.....	50
1. El marco referencial.....	50
2. La propuesta.....	53
3. El desarrollo de la propuesta.....	62
5. Algunas reflexiones finales.....	71
6. Referencias.....	72
APARTADO B. EXPERIENCIAS EXITOSAS EN LA APLICACIÓN DEL MIAT.....	74
Capítulo 4. Proyecto de intervención ante situaciones de ausentismo y deserción.....	75
1. Introducción.....	75
2. Escenario actual de la institución.....	76

3. Objetivo	79
4. Desarrollo del proyecto	79
5. Acciones	79
6. Conclusiones	86
7. Referencias	86
8. Anexos.....	87
Capítulo 5. Conectándonos	93
1. Introducción	93
2. Justificación.....	94
3. Diseño del proyecto.....	95
4. Marco teórico	95
5. Marco conceptual	97
6. Aspectos metodológicos.....	98
7. Desarrollo del proyecto	99
8. Actividades realizadas.....	101
9. Problemáticas consideradas.....	102
10. Tareas por cumplir	103
11. Aprendizajes realizados.....	103
12. Plan de evaluación.....	104
13. Evaluación del contexto	106
14. Cronograma de trabajo.....	107
15. Diseño de la presentación de análisis de resultados. Taylor, S y Bogdan, R (1996) 109	
16. Rol y aporte de la disciplina de orientación (Proyecto de IDEAS).....	109
17. Cronograma de trabajo Institucional a partir del diagnóstico realizado en la institución y la detección de necesidades	111
18. Referencias	114
19. Anexo Construcción del blog.....	115
Capítulo 6. Acciones de desarrollo educativo y acción socio comunitaria	117
1. Introducción	117
2. Escenario actual de la institución.....	118
3. Escenario deseable de la institución.....	119

4. Necesidades a cubrir.....	119
5. Objetivos	120
6. Plan de mejora	121
7. Programa de implementación, seguimiento e institucionalización	122
8. Conclusiones	124
9. Referencias	125
10. Anexos.....	125
Capítulo 7. Creación de blogs para las diferentes asignaturas, ligando con la página web institucional 131	
1. Realidad actual	132
2. Objetivos del plan de mejora.....	135
3. Plan de mejora	135
4. Programa para la implementación, seguimiento e institucionalización	136
5. Expectativas del proyecto.....	137
6. Referencias	138
7. Anexos.....	138
Capítulo 8. Proyecto para mejorar el rendimiento académico y la permanencia del estudiantado en el Colegio Nocturno de Ciudad Neily	
1. Introducción	140
2. Escenario actual de la situación	141
3. Escenario deseable de la institución.....	145
4. Objetivos	147
5. Plan de mejora	148
6. Programa de implantación.....	149
7. Resultados deseados y alcanzados	155
8. Referencias	157
9. Anexos.....	157
Capítulo 9. Más motivación menos deserción	
1. Introducción	162
2. Escenario actual de la institución	162
3. Justificación del proyecto.....	165
4. Escenario deseable de la institución.....	165

5. Objetivos del plan de mejora.....	166
6. Plan de mejora.....	168
7. Programa de implantación, seguimiento e institucionalización.....	171
8. Resultados obtenidos.....	171
9. Referencias.....	172
Capítulo 10. Soy CTP Sección Nocturna.....	173
1. Escenario actual de la institución.....	173
2. Escenario deseable de la institución.....	174
3. Necesidades a cubrir.....	174
4. Objetivos.....	175
5. Plan de mejora.....	176
6. Programa para la implementación, seguimiento e institucionalización.....	176
7. Cronograma de actividades 2015.....	177
8. Resultados obtenidos.....	177
9. Referencias.....	179
10. Anexo. Fotografía de actividades de la institución.....	180
Capítulo 11. Programa de desarrollo de la salud integral.....	183
1. Justificación.....	184
2. Escenario actual de la institución.....	184
3. Objetivos del plan de mejora.....	185
4. Plan de mejora.....	187
5. Programa para la implantación, seguimiento e institucionalización.....	188
6. Resultados obtenidos.....	188
7. Referencias.....	189
Capítulo 12. Taller para la disminución de la violencia escolar y su relación con el abandono escolar dentro del Colegio Nocturno Carlos Meléndez Chaverri 2015.....	190
1. Diseño del proyecto.....	190
2. Desarrollo del proyecto.....	198
3. Aprendizajes realizados a modo de conclusiones.....	200
4. Referencias.....	201
5. Anexos.....	201

Capítulo 13. Fortaleciendo la motivación en el estudiante de la sección técnica nocturna del CTP de Granadilla	205
1. Introducción	205
2. Justificación.....	206
3. Problema.....	207
4. Contexto demográfico	208
5. Contexto institucional	209
6. Contexto sociocultural y económico	210
7. Escenario actual.....	211
8. Objetivos	212
9. Programa de mejora	214
10. Alternativas de seguimiento del Plan	214
11. Alternativas de evaluación del plan de mejora institucional.....	216
12. Resultados	216
13. Referencias.....	217
14. Anexo 1	218
Capítulo 14. Prevención del abandono escolar de séptimo año en el Colegio Nocturno de Quepos 222	
1. Escenario actual de la Institución.....	223
2. Escenario deseable de la Institución.....	224
3. Necesidades a cubrir.....	225
4. Plan de mejora.....	225
5. Implantación, seguimiento e institucionalidad.....	229
6. Resultados obtenidos.....	229
7. Aprendizajes realizados y compromisos adquiridos	230
8. Referencias.....	230
Capítulo 15. Estrategias de mediación andragógica para integrar contenidos curriculares de séptimo nivel232	
1. Presentación	233
2. Diseño del proyecto.....	233
3. Desarrollo del proyecto	238
4. Recomendaciones de la propuesta metodológica.....	245
5. Conclusiones	246

6. Referencias.....	246
APARTADO C. OTRAS APORTACIONES AL CONGRESO.....	247
Capítulo 16. El aprendizaje servicio en la universidad, una cuestión de responsabilidad social	248
1. Introducción	248
2. ¿Cuál es la función de la Universidad en la Sociedad?.....	249
3. ¿Cuál es la aportación del ApS a la formación de los estudiantes universitarios?....	250
4. ¿Cuáles son los proyectos ApS en la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport-Blanquerna?	252
5. Conclusiones y propuestas de futuro.....	257
6. Referencias.....	258
Capítulo 17. La influencia de las actitudes en la alfabetización de grupos vulnerables en México	260
1. Introducción	260
2. Objetivos	261
3. Actitudes.....	261
4. Vulnerabilidad y alfabetización social	263
5. La muestra	264
6. Metodología del estudio	265
7. Resultados	268
8. Marco conclusivo	269
9. Referencias.....	271
Capítulo 18. Hacia una comunidad profesional de aprendizaje. Un intento de mejora para la formación permanente del profesorado.....	274
1. Convertir los centros educativos, además, en lugares de formación.....	275
2. Generación y funcionamiento de comunidades profesionales de aprendizaje.....	276
3. Concretando la existencia de las comunidades profesionales de aprendizaje.....	279
4. Referencias.....	281
Capítulo 19. El programa de acompañamiento: crear una comunidad de aprendizaje con mujeres educadoras en formación.....	284
1. Antecedentes contextuales y metodológicos.....	285
2. El propósito de este estudio.....	287
3. Metodología de investigación	287

4. Caracterización de la población objeto de estudio	288
5. Tras el sueño de una comunidad de aprendizaje: avanzar juntas, caminar acompañadas	290
6. Comunidad de Aprendizaje en construcción: los avances	293
7. Referencias	294
Capítulo 20. Responsabilidad Social: una práctica para la vida	297
1. Introducción	298
2. Actores de la experiencias	299
3. Metodología	301
4. Resultados	304
5. Conclusiones	306
6. Referencias	307
Capítulo 21. Programa Uruguay Estudia: una oportunidad para personas jóvenes y adultas de revinculación y culminación de ciclos educativos obligatorios y pos obligatorios	308
1. Introducción	308
2. El Programa Uruguay Estudia: una oportunidad habitada	310
3. Conclusiones	320
4. Referencias	320
Capítulo 22. Fortalecimiento de las competencias y permanencia del alumnado en beneficio de su aprendizaje y la sociedad mediante un restaurante escuela	322
1. Introducción	323
2. Planteamiento del problema	323
3. Marco de referencia	325
4. Metodología	327
5. Conclusiones	329
6. Propuestas	330
7. Referencias	330
8. Anexos	331
Capítulo 23. Diferencias en los perfiles vocacionales de tres carreras del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR)	337
1. Introducción	337
2. Antecedentes	338
3. Procedimientos metodológicos	340

4. Resultados	342
5. Conclusiones	346
6. Referencias	347
Capítulo 24. La capacitación de los actores turísticos como alternativa para la disminución de la deserción escolar	350
1. Introducción	351
2. Planteamiento del problema	351
3. Marco de referencia	352
4. Escenario de la educación para el trabajo	354
5. Metodología	354
6. Conclusiones	355
7. Propuestas	358
8. Referencias	359
9. Anexos	360
Capítulo 25. Algunas experiencias en pro del ingreso y la permanencia con equidad de la población estudiantil en el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR)	363
10. Introducción	363
11. Programa de tutorías estudiantiles	364
12. Programa de admisión restringida	368
13. Resultados	370
14. Cursos modalidad taller en la escuela de física	372
15. Conclusiones	373
16. Referencias	374
Capítulo 26. ¿Son las estrategias de acompañamiento psicosocial y educativo decisivas para la permanencia?	376
1. Descripción del proyecto	376
2. Objetivos	379
3. Marco conceptual	379
4. Marco metodológico	382
5. Comentarios finales	383
6. Referencias	384

Capítulo 27. Aportes de administración de empresas agropecuarias, Universidad Santo Tomás Educación Abierta y a Distancia en el desarrollo comunitario sector rural Colombia
386

1. Objetivo	387
2. Introducción	387
3. La USTA humanista	388
4. Facultad de ciencias y tecnologías	389
5. Características del programa Administración de Empresas Agropecuarias.....	389
6. Trabajo comunitario con el enfoque del programa de Administración de Empresas Agropecuarias.....	389
7. Centros de Atención Universitaria (CAU) de la USTA.....	391
8. Particularidades del programa Administración de Empresas Agropecuarias	391
9. Estrategias implementadas por Administración de Empresas Agropecuarias para su inmersión en las comunidades.....	392
10. Conclusiones	393
11. Referencias	394

Capítulo 28. La reflexión pedagógica como estrategia de estudiantes de práctica profesional de educación parvularia en resolución de conflictos. Un caso chileno395

1. Exposición del problema	396
2. Objetivos de la investigación	396
3. Marco teórico contextual.....	397
4. Marco aplicativo.....	398
5. Resultados de aplicación de los instrumentos	399
6. Discusión	401
7. Conclusión.....	402
8. Posibles vías de trabajo a futuro.....	403
9. Referencias	403

Capítulo 29. Estrategia didáctica role playing game: el tratamiento experimental tiene un efecto a considerar.....406

1. Introducción	406
2. Método	408
3. Procedimiento analítico.....	410
4. Resultados	410
5. Conclusión.....	412

6. Referencias.....	413
Capítulo 30. Trabajo comunitario de estudiantes del programa Administración de Empresas Agropecuarias, como extensión de cátedra, modalidad educación a distancia USTA- Colombia	415
1. Introducción	416
2. Modelo pedagógico de la Universidad Santo Tomás.....	416
3. Pedagogía del programa de Administración de Empresas Agropecuarias (AEA)....	417
4. Características del estudiante de AEA	418
5. Trabajo comunitario articulado a proyección social	420
6. Trabajo comunitario articulado a la investigación	421
7. Otros logros alcanzados del programa a través de la proyección social	421
8. Conclusiones	425
9. Referencias	426
Capítulo 31. Gestión y aportes de la educación continua en la Universidad de Costa Rica 427	
1. Contextualización: quehacer de la Sección de Extensión Docente de la Vicerrectoría de Acción Social.....	427
2. Conceptualización de la Educación Permanente.....	429
3. Conclusiones y planteamientos a futuro.....	436
4. Referencias	437
Capítulo 32. Educación de adultos en el siglo XXI: ¿Qué y cómo enseñar?.....	439
1. Introducción	439
2. Marco teórico	440
3. Propuestas.....	444
4. A manera de conclusión	447
5. Referencias	448
Capítulo 33. Construyendo un programa de acompañamiento con educadoras en formación, como estrategia para favorecer prácticas reflexivas hacia la comprensión y producción textual, en la Universidad Pedagógica Nacional 097.....	450
1. Introducción	451
2. Las protagonistas, mujeres en lucha por conquistar una nueva formación profesional 452	
3. Aprendizaje y las interacciones socioculturales.....	453
4. Procesos cognitivos y el vínculo con el buen trato	454

5. El programa de acompañamiento entre iguales (pai) en nuestra comunidad de aprendizaje	455
6. Metodología	456
7. Resultados	457
8. Recogida de datos.....	457
9. Conclusiones	459
10. Referencias.....	460
Capítulo 34. Evaluación de competencias para alumnos en el proyecto final de grado como formación humana integral.....	462
1. Contextualización.....	462
2. Desarrollo de la experiencia de evaluación por competencias del TFG en ADE: el modelo de EAE	464
3. Conclusiones	467
4. Referencias.....	468
5. Anexos.....	469
Capítulo 35. Un enfoque educativo y participativo e integral de la tutoría	472
1. El centro escolar: contexto educativo y socializador	472
2. Rol del profesor	476
3. La acción tutorial.....	477
4. Las competencias del profesorado	479
5. Conclusiones	480
6. Referencias.....	480
Capítulo 36. Factores de éxito en centros de educación secundaria en entornos desfavorecidos 482	
1. Introducción	483
2. Condiciones favorables al éxito académico en contextos desfavorecidos	483
3. Metodología	485
4. Resultados obtenidos.....	485
5. Conclusiones	489
6. Referencias.....	491
Capítulo 37. Universidad de Guadalajara educación semiescolarizada en la mediación de la formación académica en el Centro Universitario de la Cienega	494
1. Introducción. El modelo SEMI	495

2. Descripción del modelo semiescolarizado SEMI.....	495
3. Conclusión.....	504
4. Referencias.....	505
Capítulo 38. Acciones exitosas y logros académicos en estudiantes de nivel medio superior en el IPN.....	506
1. Introducción.....	507
2. Marco teórico.....	507
3. Metodología.....	508
4. Procedimiento.....	509
5. Resultados.....	511
6. Conclusiones.....	511
7. Referencias.....	512
Capítulo 39. Somos Uacemitas: nuestras historias, nuestras vidas.....	513
1. Sobre la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.....	513
2. Conocerse a sí mismo para conocer el mundo.....	516
3. Conclusiones.....	520
4. Referencias.....	522
Capítulo 40. 5 años de acceso inclusivo: La experiencia del programa talento e inclusión en la Pontificia Universidad Católica de Chile.....	523
1. Introducción.....	524
2. ¿Qué es talento e inclusión?.....	525
3. Caracterización de la admisión T&I.....	526
4. Relación con el entorno.....	527
5. Rendimiento académico.....	528
6. Aporte a la inclusión.....	529
7. Desafíos 2015-2020.....	529
8. Conclusiones.....	530
9. Referencias.....	531

PRESENTACIÓN

La presente aportación recoge los trabajos presentados en el Congreso Internacional que, bajo el lema “*Las instituciones educativas como impulsoras de la equidad y del desarrollo sociocomunitario*”, se celebra en Costa Rica, los días 25 y 26 de noviembre de 2015. Promovido por el Proyecto IDEAS (Iniciativas de Desarrollo Educativo y de Acción Sociocomunitaria), trata de ser un lugar de encuentro y contrastación de ideas y experiencias sobre proyectos y realidades dirigidas a impulsar el desarrollo social a partir de mejoras en la intervención educativa.

El Proyecto IDEAS es un contrato de subvención apoyado por la Unión europea y enmarcado en los programas de ProEDUCA de Costa Rica. Su objetivo general es ‘*Mejorar los índices de permanencia de los estudiantes de secundaria en Costa Rica*’ y para conseguirlo ha desarrollado durante un año acciones formativas, creado materiales y proporcionado asesoramiento para la promoción y desarrollo de planes de mejora en 13 centros de formación.

El Congreso cierra el Proyecto presentando sus realizaciones más significativas al debate público, a la vez que busca enriquecerlas con las aportaciones que otros centros y profesionales aporten. Aunque el origen y foco principal están en la promoción y desarrollo de los estudios nocturnos de secundaria, la realidad ha impuesto que sea un debate sobre las maneras cómo la educación puede apoyar a los grupos sociales más vulnerables para que logren su incorporación plena a la sociedad.

A través de este Congreso, muchos profesionales de la docencia y dirección escolar se incorporan, por primera vez, a lo que debería ser habitual entre profesionales. Estos encuentros científicos permiten conocer realidades y propuestas de actualidad, contrastar las propias realizaciones, obtener ideas, fortalecer lazos entre personas e instituciones e impulsar el debate social y profesional sobre las cuestiones planteadas.

De todas formas, la orientación del Congreso hacia el intercambio de experiencias le hace particularmente interesante. Reivindica, por una parte, el protagonismo que los profesionales e instituciones deben de tener en los procesos de cambio e innovación, a la vez que difunde las experiencias significativas y contrastadas que apoyan su compromiso. Por otra parte, trata de superar el límite que se impone al aprendizaje a partir de la propia experiencia, cuando se circunscribe sólo a nuestra propia información, capacidad de reflexión y síntesis

El intercambio de experiencias promovido trata así de superar las limitaciones que imponen los estrictos marcos contextuales y personales y las circunstancias específicas que les acompañan. Paralelamente, se justifica la opción adoptada de plantear, junto al intercambio de experiencias, un marco teórico y reflexivo más amplio que las situaciones concretas que se presentan y debaten. Como se escribió en unas primeras y pioneras jornadas de intercambio de experiencias:

El marco teórico y reflexivo “necesariamente, ha de incorporar elementos nuevos que relacionen el ‘core curriculum’ de la experiencia con los principios pedagógicos que deben de regir toda intervención. La educación de la racionalidad, la dificultad de construir aprendizaje

colectivamente, el equilibrio entre especialización e interdisciplinariedad, el enriquecimiento curricular para atender la diversidad y la relación entre teoría y práctica parecen, al respecto, temáticas insoslayables” (Gairín, 1998:8)¹

La relación existente entre teoría y práctica, entre ideas y acciones, entre ilusiones y realizaciones, queda patente en el Congreso, superando concepciones paternalistas de los que se mueven en uno de los ámbitos (teoría-práctica, pensar-hacer,...), la dependencia jerárquica y de subordinación que se quiere establecer entre ellos o el discurso recurrente sobre la importancia de uno de ellos que tan sólo denota un sentido común limitado y acrítico.

Y es que el conocimiento de la verdad, propósito de la actividad rigurosa a la que nos deberíamos de dedicar los profesionales de la educación, tiene multiplicidad de caminos (experiencia ‘versus’ teórica, principios ‘versus’ verificación; indagación ‘versus’ teorización; etc.) aunque todos ellos confluyan en identificar una buena práctica con aquella fundamentada, evaluada y que genera más beneficios que otras alternativas.

Avanzar en el camino señalado no puede hacerse al margen del diálogo, de la interacción entre los distintos planteamientos: Precisamos conectar y relacionar los problemas de la práctica profesional con la reflexión sobre las causas y la experimentación y evaluación de las posibles soluciones. No puede haber aprendizaje y avances significativos en la mejora profesional sin una implicación personal (emocional y racional, por tanto) en la resolución de las disfunciones existentes, pero también sin una metodología que ayude a mejorar la ‘objetividad’ frente a la realidad que se analiza. Entiendo que la clave del desarrollo profesional de los implicados en la formación será, en este contexto, la utilización y reconstrucción permanente de su pensamiento práctico reflexivo, como garantía de una actuación autónoma y adecuada a las exigencias variables que plantea el desarrollo educativo.

Adquiere especial significación que el intercambio de reflexiones y experiencias que promueve el Congreso se focalice en **la atención a grupos vulnerables**. Nuestras sociedades han mejorado significativamente los niveles de bienestar en las últimas décadas, pero no siempre lo han hecho de manera equilibrada para todos los grupos sociales. Desgraciadamente, razones económicas, culturales, sociales o de género castigan de una manera significativa a determinados colectivos, que ven mermadas sus posibilidades de realización y de promoción personal y social.

La educación es reconocida, al respecto, como un elemento clave en el desarrollo de las personas, pero también un instrumento importante en la disminución de desigualdades y en la promoción de un capital cultural, que ayude a las personas y colectivos a desenvolverse en sociedades complejas y en contextos democráticos. Por eso, se ha de proteger e impulsar y se ha de intensificar en los focos donde se considera más necesaria, entre ellos el colectivo de personas adultas que quiere y precisa acabar sus estudios básicos o de secundaria.

Costa Rica, como la mayor parte de países del mundo, una vez superadas las políticas cuantitativas de aseguramiento del acceso a la educación (según el MEP, actualmente el 95% de la población está alfabetizada) debe atender a políticas de corte más cualitativo, que aseguren la

¹ Gairín, J. (1998). Presentación. Armengol, C., Feixas, M. Y Pérez, A. (Coord). *I Jornadas estatales de experiencias educativas*. Barcelona: UAB-Facultad de Ciencias de la Educación, pág. 8

calidad y la eficiencia del sistema. La etapa de la educación secundaria presenta, además, mayores retos, si consideramos que la tasa de deserción en 2012, publicada por el MEC para el III Ciclo y la Educación diversificada, fue del 13.5% y el promedio de deserción en 2011 de los 80 colegios vinculados a PROEDUCA fue del 25.48%. Es evidente, al respecto, que deben diseñarse acciones que, aunándose a los esfuerzos e iniciativas ya en vigencia, busquen una sensible disminución de los porcentajes del fracaso escolar tanto por repitencia como por deserción o abandono del sistema escolar (OECD, 2013; SITEAL, 2010)².

Se justifica así que la reflexión e intercambio de experiencias sobre la atención a grupos vulnerables (y, sobre todo, los vinculados a los estudios nocturnos) sea, por tanto, el foco principal del Congreso. Su realización la lideran dos organizaciones de referencia. Por la parte Latinoamericana, la Vicerrectoría de Investigación y Extensión del Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) con amplia trayectoria en cooperación, y colaboración educativa nacional e internacional; como representante europea, la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) como una de las mejores universidades españolas según los rankings internacionales (QS, THES, Shanghái). Ambas, pueden certificar: a) su compromiso con la mejora y promoción de los colectivos vulnerables en América Latina; b) la trayectoria y grado de especialización en la temática del encuentro científico; y, c) la complementariedad en los perfiles de las dos organizaciones y el valor añadido que cada una de ellas presenta al trabajar coordinadamente.

No es de extrañar, por tanto, la amplia acogida que ha tenido el encuentro, como denota el límite de 300 participantes que ha habido que poner al superar ampliamente la oferta realizada, la presentación de 3 conferencias, 12 aportaciones del Proyecto IDEAS y más de 25 comunicaciones libres y 5 posters. El interés despertado ha sido importante y esperamos que sus efectos también lo sean y animen a periódicos encuentros posteriores.

Joaquín Gairín Sallán

Copresidente del Congreso.

² OECD (2013). *Education at a Glance 2013*. OECD indicators. Paris: OECD Publishing

SITEAL (2010). *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades*. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. París: UNESCO-IIEP.

APARTADO A. ASPECTOS GENERALES

Capítulo 1. Formación de personas jóvenes y adultas para la equidad social y educativa en América Latina y el Caribe

César Rolando Picón Espinoza, crpicon@gmail.com

Vice-Presidente del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE)

Resumen

El presente trabajo tiene como elemento eje la formación de las personas jóvenes y adultas para la equidad social y educativa en la región de América Latina y el Caribe, en el entendimiento de que la equidad es solamente el camino transitorio, la estrategia intermedia que posibilitará construir solidariamente la igualdad de oportunidades sociales y educativas de todos los sectores poblacionales de un país. La lógica es partir de la realidad, como referente fundamental, y basado en esta identificar y reflexionar sobre algunos desafíos críticos y sus posibles respuestas.

Se desarrollan los siguientes temas: I) Contexto de la Formación de Personas Jóvenes y Adultas; y II) Desafíos críticos y algunas posibles respuestas.

1. Contexto de la formación de personas jóvenes y adultas

Esta primera parte del trabajo aborda dos temas: 1) Panorama demográfico, sociolaboral, cultural, educativo y tecnológico con incidencia en la formación de personas jóvenes y adultas; 2) la EPJA y su realidad actual.

1.1. Contexto socioeconómico y sociocultural

1.1.1. Panorama demográfico

Se estima que la población actual de la región de América Latina y el Caribe es de 630 millones de personas, aproximadamente el 8.6% de la población mundial. Es una región joven con un promedio de edad de 29.5 años de edad y territorialmente ocupa el 13.5% de la superficie del planeta. Tiene 160 millones de adolescentes y jóvenes (15-29 años). Es un potencial humano con capacidad para construir un futuro sostenible. La población es predominantemente urbana y se estima que el 80% reside en las ciudades. Un 27.3% de las y los jóvenes de 15 a 24 años, es decir casi un tercio de la población joven de la región, se encuentra en situación de pobreza y casi un 10% en la indigencia. La pobreza juvenil en el área rural es de más del 41% y 23% de las áreas urbanas. La proporción de personas entre 15 y 60 años crece en forma sostenida en relación con las personas menores de 15 y mayores de 60 años (UNFPA, 2015).

Según el UNFPA la mortalidad materna en la región se ubica entre las tres primeras causas de muerte en las adolescentes entre 15 y 19 años. Se estima que la cantidad anual de abortos inseguros entre dichas adolescentes alcanza a 670 mil. La tasa de adolescentes embarazadas solo es superada por el África y es mucho mayor que el promedio mundial. Hay en la región

una elevada proporción de inmigración, siendo destacables los casos de dos países caribeños y uno centroamericano: Guyana con el 49.2%, Tobago con 22.4% y El Salvador con 22.9%.

Se proyecta que la población latinoamericana de 65 a más años se triplicará para mediados de este siglo, creciendo de 6.3% en 2005 hasta 18.5% en 2050; la edad promedio de la población de la región aumentará en 14 años, de 26 a 40 años. Según algunos analistas la ola de envejecimiento tiene dos consecuencias para América Latina. La primera consiste en diseñar sistemas nacionales de jubilación capaces de proveer un adecuado nivel de soporte para los adultos mayores, pero sin imponer una carga demasiado pesada sobre la juventud. La segunda consiste en mejorar los niveles de vida de la población mientras ésta es todavía joven y sigue creciendo (Jackson, Strauss y Howe, 2009).

Europa, Estados Unidos y Japón se convirtieron en sociedades prósperas antes de envejecer, América Latina corre el riesgo de envejecer antes de alcanzar la prosperidad. Una de las tareas pendientes de los países latinoamericanos es definir un proyecto de desarrollo dentro del cual converjan el bienestar económico, social, científico y tecnológico, la consolidación y profundización de la democracia y con ella de la libertad y del ejercicio pleno de los derechos humanos, en la perspectiva del desarrollo humano sostenible. De no ser así, muchos de los países de la región tendrán que encarar las olas de envejecimiento en situación de pobreza y de desventaja. En tal sentido deberían definirse claramente cuáles serán las estructuras nacionales de oferta y organización que se preparen para atender a la población cada vez más anciana; muchas en buenas condiciones como para seguir trabajando y otras tantas que van a requerir una serie de servicios sociales, vivienda, seguridad, acompañamiento, transportes especiales y otros.

La región tiene todavía tiempo de prepararse para el envejecimiento. Durante este período de “bono demográfico” podrán propiciarse el crecimiento económico en articulación con el desarrollo social y los otros aspectos del desarrollo dentro de un enfoque de desarrollo humano sostenible. Es una oportunidad demográfica crucial para mejorar los niveles de vida, reorientar sustancialmente los sistemas educativos en acceso y calidad y definir los sistemas de jubilación más favorables para la población nacional, especialmente para los sectores poblacionales desfavorecidos de los países. En la visión de algunos analistas, si bien el bono demográfico no garantiza el mejoramiento de los niveles de vida, puede contribuir a mejorar inversiones y ofertas vinculadas con la EPJA.

Si la región no se prepara para el envejecimiento la inseguridad económica y social crecerá y la desigual distribución de la riqueza y del ingreso se agudizará. Por el contrario si América Latina se prepara adecuadamente, dentro del enfoque de un nuevo humanismo, los adultos mayores no solamente serán menos percibidos como la carga social de los jóvenes, sino más bien como una masa crítica de talentos reales y potenciales.

No cabe duda que un componente fundamental de las estrategias es una reorientada educación de personas jóvenes y adultas de todas las situaciones y condiciones. Los sistemas educativos, con visión de futuro, tienen que reinventar e inventar ofertas educativas pertinentes para hacer el acompañamiento a los futuros “jóvenes” de 60 y 70 y a los adultos mayores de 80 años y más. Ellos irán alargando su participación en la fuerza de trabajo a medida que los adelantos de la salud física, mental y emocional se desarrollen y democraticen. La edad de jubilación tiende a ser mayor, así como el período de servicios voluntarios a la comunidad local y a la sociedad nacional.

1.1.2. Panorama sociolaboral

Durante el período 2008-2013 la brecha y severidad de la pobreza han disminuido, especialmente en Uruguay, Perú, Chile, Bolivia, Paraguay, Colombia, Ecuador, El Salvador y República Dominicana. Las mayores reducciones de la intensidad de la pobreza rural tuvieron lugar en Perú, Bolivia, Ecuador, Paraguay y Chile. En estos países la incidencia de la pobreza cayó bastante menos en las zonas rurales que en las zonas urbanas, pero al mismo tiempo se observó una disminución importante de la intensidad de la pobreza rural.

A pesar de la disminución de la pobreza en la región, alrededor de un 28% de la población (más de 176 millones de personas) experimenta carencias simultáneas en más de una dimensión de bienestar, en el entendimiento de que la pobreza es un fenómeno multidimensional, es decir, una persona es pobre no solo porque tiene necesidades básicas insatisfechas (calidad de la vivienda, disponibilidad de agua potable, de desagüe, la inasistencia de niños en edad escolar a la escuela, la insuficiencia de ingresos para el hogar), sino también porque tiene otras carencias como las de empleo, si no es autosuficiente financieramente, y protección social. En los últimos años, la CEPAL ha postulado la consideración de la igualdad como el horizonte del desarrollo, el cambio estructural como el camino y la política como el instrumento para alcanzarlo (CEPAL, 2010, 2012 y 2014a).

La OIT en un reciente informe, analiza la situación y tendencias de los jóvenes en el mercado laboral de América Latina durante el período 2005-2011 (OIT, Resumen, 2014). Del total de la población de jóvenes entre 15 y 24 años en la región, el 34% solo estudia; 33% solo trabaja; y 12% estudia y trabaja. Un mayor porcentaje de hombres solo estudia o estudia y trabaja a la vez.

Hay jóvenes que ni estudian ni trabajan; son los llamados “ninis”. Se estima que son 21.8 millones; es decir, el 23% de jóvenes. De este total, el 24.6% buscan trabajo, pero no lo encuentran; 16.5 millones de “ninis” que no buscan empleo; de ellos, 11.9 millones se dedican a quehaceres domésticos, en su gran mayoría mujeres jóvenes (91.8%). Otros 4.6 millones de jóvenes no trabajan, no estudian, no buscan empleo, ni tampoco se dedican a los quehaceres del hogar. Este grupo representa un “núcleo duro” de jóvenes excluidos. El porcentaje de “ninis” es del 34.2% entre los más pobres y solo 10.5% entre los más ricos³. Son datos relevantes para la formulación de políticas y estrategias de la EPJA en cada particularidad nacional.

Diversas investigaciones confirman la correlación existente entre las habilidades, el nivel educativo y el desempeño en el mundo laboral. Se señala que las habilidades son diferenciadas en razón de las inteligencias múltiples de las personas. Se sostiene que hay una correlación entre las habilidades cognitivas y socioemocionales de la población y su desempeño laboral. Es un tema que requiere una mayor exploración (BID, 2012). Este tipo de estudios generalmente tienen un sesgo economicista. Sería interesante que posteriores exploraciones fueran realizadas por equipos interdisciplinarios con la participación más activa de docentes-investigadores.

Según el estudio señalado las habilidades que requieren las empresas pueden agruparse en tres tipos: i) las habilidades del conocimiento, que pueden ser utilizadas en ocupaciones diferentes;

³ El autor, con el auspicio del CREFAL, impulsó en el año 2013 la creación y funcionamiento de la Red Jóvenes, Educación y Trabajo, conformada esencialmente por investigadores y educadores. La Red en su corta vida orgánica promovió la difusión de investigaciones sobre educación y trabajo, jóvenes que no estudian ni trabajan y otros vinculados con la Educación y Trabajo de las personas jóvenes de las áreas rurales y urbanas. Las personas interesadas pueden indagar en la plataforma virtual del CREFAL.

ii) las habilidades específicas, que corresponden a las capacidades técnicas aplicables a una ocupación determinada; y iii) las habilidades socioemocionales referidas a los rasgos de personalidad del individuo. Las empresas que formaron parte del estudio en Argentina, Brasil y Chile, asignan una mayor importancia a las habilidades socioemocionales sobre las del conocimiento y las específicas del sector productivo (op.cit., p. 133).

El nexo educación-empleo es reconocido como uno de los principales ejes de la inclusión social juvenil (CEPAL, 2005; CEPAL/OIJ, 2004 y 2008; CEPAL/UNFPA, 2012). Es en la juventud en la que paradójicamente las personas tienen que tomar una de las decisiones cruciales de sus proyectos de vida relacionada con la selección de la ocupación o profesión y, consecuentemente, se ven obligadas a construir las articulaciones entre educación-empleo, porque las personas jóvenes y también adultas sienten la necesidad de seguir formándose y al mismo tiempo tienen la necesidad y/o el deseo de trabajar y de percibir ingresos.

Varias encuestas internacionales confirman la estrecha relación entre educación y productividad laboral, indicando que en América Latina tenemos uno de los índices de productividad más bajos, debido a la mala educación. Es cierto que varios sistemas educativos no proporcionan una adecuada educación para el trabajo; todavía existe una débil formación general y tecnológica orientada al trabajo productivo tanto en las áreas urbanas como en las áreas rurales.

El empleo y el autoempleo, son expresiones de las condiciones de trabajo, una de las dimensiones esenciales de la vida de las personas jóvenes y adultas. Una EPJA, con visión de futuro, no puede ignorar esta realidad, reconociendo, al mismo tiempo, que hay otras dimensiones esenciales vinculadas con la formación integral de las personas jóvenes y adultas. En otras palabras, la educación se orienta a las dimensiones esenciales de la persona humana y, una de ellas, es el trabajo.

1.1.3. Panorama cultural

El logro evolucionado de las relaciones entre culturas de la civilización occidental y entre esta y las demás civilizaciones vigentes en el mundo de hoy, dentro de un país y de la comunidad internacional, es lo que se viene perfilando como el horizonte de la interculturalidad. En rigor, las sociedades nacionales de la región no son todavía auténticamente interculturales. Hay algunos avances, especialmente en los sectores de educación, comunicación y salud, pero todavía hay distancia para la conquista de la situación plena de interculturalidad, uno de cuyos mecanismos estratégicos sería la educación intercultural.

La población indígena representa aproximadamente un 10% del total de la región, mientras que la de origen africano -incluidos negros y mestizos- bordea el 30%. Algunos grupos indígenas exigen autonomía territorial y mayores niveles de autogestión de recursos. El separatismo se ha convertido en una amenaza en algunos países.

Según un estudio de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), "la pobreza, la marginalidad y la exclusión se han convertido en una característica estructural" para indígenas y negros. En *Etnicidad, "raza" y equidad en América Latina y el Caribe*, de los consultores Álvaro Bello y Marta Rangel, se demuestra que la mayoría vive en tal situación y no tiene, hasta el momento, una educación que considere sus particularidades culturales, lingüísticas y religiosas. En muchos casos, han perdido sus principales medios de subsistencia, como la tierra y los recursos naturales. Desde hace décadas emigran a los grandes centros urbanos, donde acceden a trabajos precarios, mal remunerados y de baja calidad.

Según el estudio señalado en Ciudad de México, Bogotá, Santiago, Lima se han formado verdaderos barrios indígenas que dan cabida a oleadas sucesivas de nuevos migrantes y constituyen redes formales e informales, organizaciones vecinales, culturales, políticas y productivas que tienen como núcleo aglutinador una identidad colectiva. En el caso de Chile, más del 70% de la población indígena (unas 700.000 personas) vive en áreas urbanas.

La educación es uno de los factores clave en la situación de desigualdad y exclusión. A los problemas de acceso se agregan los de "pertinencia" pedagógica, aunque hay avances en este aspecto ya que el enfoque de asimilación cultural que prevaleció durante mucho tiempo ha sido abandonado. Ahora, en Bolivia, Ecuador, Guatemala, Chile, Perú y otros países, se comienzan a respetar las diferencias culturales, el bilingüismo intercultural; y se enseña a valorar positivamente las diferencias que existen al interior de las sociedades, aunque aún falta mucho por avanzar. La reciente experiencia boliviana es muy sugerente a este respecto, en la que la Educación Alternativa ha jugado un rol fundamental. Bolivia, Ecuador, Guatemala, México y Perú son países con mayor presencia de los pueblos aborígenes en América Latina. Por ejemplo, según el Instituto Nacional de los Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA) en el Perú hay 77 etnias y 68 lenguas pertenecientes a 16 familias etnolingüísticas.

En la región se avanza en el reconocimiento de los derechos ancestrales indígenas en cuanto a territorio, medio ambiente, posesión, administración y uso de recursos. En Brasil, Bolivia y Ecuador, este reconocimiento ha sido plasmado en las Constituciones respectivas. Existe un conjunto de organismos internacionales y multilaterales que están abordando a fondo la lucha contra la discriminación y exclusión por razones de raza y etnicidad. Sin embargo, hasta ahora muchas declaraciones no tienen efectos positivos y reales en favor de las poblaciones indígenas.

En algunos países de la región, la interculturalidad registra avances, particularmente en Educación, Comunicación y un poco menos en Salud. Sin embargo, la mayoría de las sociedades nacionales de la región distan de ser plenamente interculturales, especialmente en relación con la participación y aportes de las culturas originarias. Es conocida la tendencia de la cultura occidental de ser autorreferida, lo cual se refleja en el diseño de los currículos escolares que son típicamente monoculturales. La educación popular de personas jóvenes y adultas ha dado en América Latina un paso significativo en su intento saludable de abrirse al aporte de las diversas culturas y especialmente a las culturas nativas de los países, como referente para la construcción de propuestas educativas interculturales. Esta saludable tendencia debe ampliarse y abrirse también al aporte cultural de las otras civilizaciones vigentes en el mundo de hoy.

El desafío es que las sociedades nacionales tomen conciencia de que las poblaciones indígenas no son el pasado, sino, sobre todo, el presente y el futuro en los países en los que han logrado sobrevivir. El viejo sueño integracionista y asimétrico de dichas poblaciones teniendo como argumento una unidad nacional, que gira alrededor de una cultura dominante, debe dar paso a la construcción conjunta de sociedades nacionales abiertas, solidarias, interculturales y conscientes de que un patrimonio que las enriquece es su diversidad cultural. Para el logro de tal propósito los estados nacionales deben reformular su relación histórica con las poblaciones indígenas.

1.1.4. Panorama educativo

A pesar del persistente cuestionamiento crítico a los sistemas formales de educación de varios países de la región es, sin embargo, una importante vía, aunque no exclusiva ni excluyente, para el desarrollo de las capacidades de las personas jóvenes y adultas. Varias investigaciones nos muestran que una creciente y mayor escolaridad de calidad ofrece mejores oportunidades de

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

inserción laboral, así como facilitan una participación más amplia a las personas jóvenes y adultas en el ejercicio pleno de su ciudadanía democrática dentro de sociedades nacionales cada vez más complejas y globalizadas. Tal ejercicio se refiere a la ciudadanía política, económica, social, cultural y organizacional. Es pertinente destacar que para los jóvenes y adultos que están en el sector formal del empleo hay cada vez más iniciativas empresariales de capacitación de su personal que se brindan a veces en instituciones formales, pero muchas de ellas en la propia empresa o mediante modalidades no formales.

La educación es, por otro lado, una de las principales herramientas para romper el círculo de reproducción intergeneracional de la pobreza y la exclusión. En los últimos 20 años, la región ha mostrado un gran avance en la proporción de jóvenes que finalizan algún ciclo educativo completo. El progreso en educación primaria es notable: el porcentaje de jóvenes de 15 a 19 años que concluyó este ciclo pasó del 60% en 1990 al 94% en 2012. La situación con respecto a la educación secundaria de los jóvenes entre 20 y 24 años también ha mejorado sustancialmente, aun cuando falta un largo camino para su universalización.

En el período comprendido entre 1990 y 2012, el porcentaje de jóvenes que concluyeron el ciclo secundario se duplicó con creces, pasando del 26% al 59% al final del período. Por último, la tasa de conclusión de la educación terciaria es todavía muy baja a nivel regional: a pesar de que la proporción de jóvenes entre 25 y 29 años que logró este nivel de educación también se duplicó durante las últimas dos décadas, en promedio solo el 10% de los y las jóvenes han terminado sus estudios logrando los respectivos títulos profesionales. Tal situación está convocando la necesidad de una reorientación sustantiva de la educación terciaria comprendiendo la educación superior con inclusión de la educación universitaria.

Los sistemas educativos de la región tienen evidentes logros en términos de cobertura educativa y disminución de la desigualdad, pero persisten grandes brechas estructurales entre los y las jóvenes de la región en lo concerniente a las oportunidades de formación de capacidades con un enfoque de educación integral de calidad, en el que se combine adecuadamente una sólida educación general y una igualmente sólida educación para el trabajo. Mientras que el 83% de jóvenes de 20 a 24 años del quinto quintil (el de mayores ingresos) había concluido la educación secundaria (alrededor del año 2012), solo un 33% de los jóvenes del primer quintil había logrado ese nivel de escolarización. Estas desigualdades socioeconómicas se agudizan cuando se combinan con otros factores de discriminación y postergación, como la ruralidad y el origen étnico (CEPAL, 2014a).

Tales desigualdades no solamente afectan a las personas jóvenes sino asimismo a las adultas que no cuentan con las adecuadas ofertas educativas a lo largo de sus trayectorias profesionales y ocupacionales. Las desigualdades afectan las posibilidades de movilidad social. Las personas pobres difícilmente tienen acceso a una educación básica de buena calidad y, posteriormente, a empleos bien remunerados. La brecha se mantiene y da lugar a la pregunta hasta qué punto la educación es un factor pleno de movilidad social, particularmente en situaciones de crisis económica y financiera como se evidenció en Europa hacia fines de la primera década del presente siglo.

La garantía de la educación como un derecho social se orienta no solamente hacia la equidad sino hacia la igualdad de oportunidades, en el sentido de que las personas jóvenes y adultas deben tener un acceso cada vez más amplio a las ofertas educativas pertinentes y de calidad. En la educación secundaria se observan disparidades en cuanto al resultado de los aprendizajes que

adquieren a lo largo de su trayectoria, pero también grandes brechas entre lo que aprenden y lo que requieren en sus proyectos de vida, dos de cuyos elementos son actuar en la sociedad y en el mercado laboral. A este respecto es muy ilustrativa la medición de la adquisición de competencias básicas del aprendizaje en estudiantes de 15 años realizada por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) mediante sus pruebas del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), en el que participan varios países de la región.

Los resultados de PISA muestran que la mayoría de los estudiantes de los países analizados de América Latina del primer y segundo cuartil socioeconómico y cultural no alcanzan los niveles de aprendizaje mínimos para desempeñarse como ciudadanos competentes en las áreas de lectura, matemática y ciencias (Nieves y Trucco, 2014). Es preciso anotar que una educación de calidad va más lejos y comprende también otros factores esenciales todavía no considerados, hasta ahora, en las pruebas de PISA.

El informe mundial de la EPT de la Unesco-2015 en relación con el Objetivo 3 (Garantizar que los jóvenes y adultos tengan iguales oportunidades de acceso al aprendizaje y la adquisición de competencias para la vida) muestra que solo un 13% de los países de la región ha logrado escolarizar a la totalidad de sus poblaciones en edad de cursar el primer ciclo de educación secundaria y que un 17% se aproxima al logro de tal resultado. La desigualdad de oportunidades sigue persistiendo en los grupos sociales más necesitados y en las zonas rurales en las que habitan, principalmente, las poblaciones campesinas y las poblaciones indígenas. En el Informe EPT 2015 se propone lograr que el primer ciclo de la educación secundaria sea universal en la región para 2030. Hay posicionamientos críticos acerca de esta propuesta, pues se considera que la meta por lograr correspondería, en promedio, a los países de menor desarrollo.

El otro objetivo de la EPT vinculado con la educación de las personas jóvenes y adultas es el Objetivo 4 (*Lograr en 2015 una reducción del 50% de los niveles de analfabetismo de la población adulta*), que tampoco se ha logrado. Los índices de analfabetismo disminuyeron en un 26% en toda la región, porcentaje alejado del 50% previsto en el mencionado objetivo. Se estima que, fuera de los países que históricamente han superado el analfabetismo, muy pocos van a alcanzar la meta establecida en materia de alfabetización y que otros cinco más se aproximarán a su consecución. En cambio, otros países –por ejemplo, Colombia y Nicaragua– distan aún mucho de alcanzar este objetivo.

En el conjunto de la región hay todavía unos 33 millones de personas adultas que carecen de conocimientos básicos de lectura y de escritura. El 55% de ellas son mujeres. Es importante considerar que la alfabetización no es exclusiva para las personas jóvenes y adultas, sino también para los niños y los adolescentes, estableciendo para cada caso las estrategias pertinentes. Las experiencias muestran que la alfabetización no presenta mayores dificultades hasta los 30 años de edad. El problema está con las personas de mayor edad en cuanto a su motivación para alfabetizarse y los programas de alfabetización poco atractivos y no siempre asociados a las prácticas significativas de vida y de mejora de las condiciones de ingreso y trabajo. Tal situación posibilitará que en 15 años los indicadores de alfabetización mejoren notablemente; es decir, que no será mayor problema para la población menor de 45 años.

Lo referido anteriormente puede ser más preocupante si se considera el porcentaje de la población regional que se encuentra en estado de analfabetismo funcional, es decir, personas jóvenes y adultas no solamente pobres que están precariamente alfabetizadas, en razón de que

no cuentan por lo menos con cuatro a cinco años de educación primaria, así como carecen de entornos comunitarios y sociales letrados que los desafíen, motiven y comprometan con su alfabetización. Ello implica trabajar en competencias más amplias que las relacionadas con la lectoescritura, conocimientos matemáticos básicos y en algunos casos de orientación y preparación básica para el trabajo.

Es fundamental agregar otros componentes definidos a la medida de las particularidades nacionales y capaces de responder a lo que los sujetos de la alfabetización necesitan y anhelan para su buen vivir; desarrollar una estrategia efectiva para que los jóvenes y adultos puedan concluir sus estudios incompletos de educación básica; y contar con ofertas educativas múltiples de la EPJA más allá de la alfabetización y de la educación general básica. La alfabetización integral es un reto para avanzar en “justicia educativa” y sirve para acrecentar el capital cultural de las familias, el cual impacta en la mejora de los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes.

1.1.5. Panorama tecnológico

En las sociedades nacionales de los diferentes tipos –tradicional o pre-industrial, industrial y post-industrial o del conocimiento- se plantea el desafío de cómo los sistemas educativos y las pedagogías están reaccionando o respondiendo a los requerimientos de su tiempo histórico en el campo de la formación en general, de la formación para el trabajo productivo y para otras dimensiones esenciales de la vida humana. Por ejemplo, en una sociedad del conocimiento dos de sus elementos esenciales son el cambio tecnológico y social acelerado y una globalización continua y crecientemente intensiva en razón de la convergencia de poderosos intereses estratégicos de los “globalizadores”, conformados por algunos actores tales como las corporaciones transnacionales y los famosos *nómades*, como son llamadas aquellas personas innovadoras, imaginativas, creadoras, que se movilizan con extraordinaria facilidad a los diferentes lugares del mundo y trabajan con distintos equipos de diversas nacionalidades y sistemas culturales.

Esta nueva sociedad demanda personas creativas, emprendedoras, críticas, competentes en el uso y manejo de las TIC, autónomas, con grandes habilidades sociales y capacidad de fácil adaptación a los cambios laborales y a otros cambios económicos, sociales y culturales. Las personas están obligadas a actuar y desempeñarse ocupacionalmente en una sociedad versátil y de incertidumbres, y el sistema educativo a formarlos permanentemente para que puedan adaptarse a esos cambios. Para esos propósitos el acceso a las nuevas tecnologías de los sujetos que asisten a instituciones educativas que funcionan en las localidades más pobres es todavía limitado, generándose una nueva brecha: la digital, fundamental para la adquisición de las habilidades y destrezas que requiere la sociedad presente y futura en que viven y vivirán. Son instituciones que requieren de una reingeniería de sus programas, estructuras de organización, metodologías y procedimientos de funcionamiento y relación con el entorno.

1.2. La EPJA y su realidad actual

Se desarrollan dos temas relevantes: a) Balance de la EPJA en el momento actual y b) Realidad actual de la docencia de la EPJA.

1.2.1. Balance de la EPJA en el momento actual

Ámbito de la EPJA

La 5ª Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas realizada en Hamburgo, en 1997, definió la educación de adultos como: "...el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera que adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica".

Los sistemas educativos latinoamericanos organizan sus ofertas formales, no formales e informales en base a tres tipos de población objetivo:

- a. La que asiste a instituciones educativas formales, regulares, organizadas en niveles y modalidades; es el caso principalmente de los niños, adolescentes y jóvenes que van a centros de educación básica -inicial, primaria, secundaria-, educación técnico profesional y universitaria.
- b. La que asiste a instituciones EPJA de educación formal y permanente, no formal e informal; mayores de 15 años, especialmente:
 - Quienes tuvieron experiencias en la educación formal. Acuden para ser alfabetizados y asegurar su no retorno a la condición de analfabeto.
 - Quienes desean ampliar sus oportunidades de calificación ante un mercado laboral con nuevas exigencias obteniendo una certificación que les permita insertarse, mantenerse o ascender social y laboralmente, e incluso llegar a mayores niveles de escolaridad.
 - Quienes tienen necesidad o desean ampliar el abanico de sus conocimientos y saberes en variados campos de la actividad social, cultural, económica, familiar, entre otros.
 - Padres y/o madres que quieren acompañar mejor a sus hijos en sus estudios escolares y en otros ámbitos.
- c. La población con discapacidad severa, que requiere de una atención en una institución de educación especial.

Las ofertas del sistema educativo no son rígidas al permitir el traslado y/o equivalencia de estudios de sujetos educativos de un tipo de institución educativa a otra; es decir, población que está en algún servicio de la modalidad de EPJA o de educación especial, pasarse a la de educación regular.

El cuadro 1 siguiente muestra las principales categorías de jóvenes y adultos atendidos por la EPJA en sus diferentes modalidades: no formal, informal y regular.

Cuadro 1. Categorías de población atendidas en EPJA

Modalidad de atención	Tipos de población joven y adulta
Del subsistema no formal e informal	<ul style="list-style-type: none"> • Los que requieren ser alfabetizados y contar con una enseñanza básica mínima. • Los que trabajan en condiciones precarias sin suficiente formación o necesitan reconvertirse laboralmente. • Los que necesitan incorporarse al mundo laboral, pero no consiguen empleo. • Los jóvenes que no estudian ni trabajan y requieren completar su formación básica. • Los que poseen cualidades de líderes, emprendimiento, promoción del desarrollo en sus diversas expresiones. • Los que necesitan reinsertarse social o educativamente. • Los adultos que requieren mejorar su calidad de vida y explorar actividades acordes a su edad.
Del subsistema formal, regular	<ul style="list-style-type: none"> • Los que deciden reingresar al sistema educativo regular para dar continuidad a sus estudios en el nivel de la educación secundaria y de la educación superior. • Los que tienen oportunidades y potencialidades para seguir avanzando en su desarrollo personal y profesional.

¿Qué país de América Latina tiene capacidad y recursos para poder organizar programas para una inmensa variedad de demandas educativas de población joven y adulta que se menciona? Podría quitarle peso y viabilidad a la propuesta desde la lógica convencional de los decisores. Sin embargo, es la realidad. La lista referencial podría reducirse o ampliarse, pero lo evidente es que dentro de cada categoría hay necesidades específicas. Lo viable es que cada país defina las prioridades, con el enfoque estratégico de aproximaciones sucesivas, de focalizaciones, con criterio de justicia social y de “justicia educativa” contando con la requerida viabilidad financiera, capacidad de gasto y de gestión. Sería una inversión con incidencia en la equidad social y educativa de las sociedades nacionales.

No será una tarea fácil. Una de las principales razones por las que la educación de adultos fue siendo postergada en su prioridad es la falta de información e investigaciones que demuestren, con evidencias, el impacto positivo de su formación, tanto entre sus beneficiarios como en la sociedad en la que actúan. Algo se conoce en relación a los impactos favorables en el mercado laboral y el crecimiento económico. Sin embargo, para que los decisores de política tomen conciencia sobre su importancia, se necesita demostrar que la EPJA tiene un alto rédito en la crianza infantil y en la formación humana y el progreso y rendimiento educativo de los hijos, en el desarrollo de la comunidad, en indicadores de salud, reducción de la pobreza y de los índices de delincuencia, aumento del bienestar personal, social y económico, en la felicidad, el fortalecimiento democrático y ciudadano. La carencia de estudios de impacto será un escollo importante en el propósito de conseguir una valoración positiva, respaldo y reconocimiento sostenible para la EPJA.

Obviamente dentro de procesos de reformas globales y de transformaciones estructurales sería viable atender a algunas o, en ciertos casos, a todas las categorías de sujetos educativos que se han referido. El sentido de tal opción sería construir solidariamente un nuevo pacto social. Para ello se requiere voluntad política, las viabilidades señaladas y líderes políticos, sociales y educativos visionarios y capaces de hacer realidad esta utopía posible.

Características de la atención de la oferta

La lista descrita en la tabla presentada, aunque general, no agota la nómina de todos los posibles sujetos de la EPJA, particularmente comprendidos en los sectores sociales desfavorecidos. Habría que entender que la mayoría de estos grupos poblacionales, no tiene interés por una educación acotada en el tiempo y prescrita en cuanto a sus contenidos y metodologías, como es en buena cuenta la EPJA, transformada en la práctica, en una educación básica regular para jóvenes y adultos, sino que lo que se necesita y demanda es una instrumentación adecuada y oportuna que los acompañe y los ayude en su crecimiento permanente, mejorando sus reales desempeños y convirtiéndoles en los actores protagónicos de sus proyectos de vida, así como artífices colectivos en los proyectos comunitarios y sociales.

La cobertura de tipos de instituciones, programas y servicios de EPJA va mucho más allá de lo que en muchos países son las escuelas de educación primaria y media de adultos. Es muy variada en tipos de formación y capacitación, duración, modalidades de asistencia de los beneficiarios, financiamiento, certificación, etc. Algunos de estos servicios de formación y calificación se realizan en instituciones educativas formales, pero también en programas y servicios especiales, unos a cargo del sector público y otros a cargo del sector privado. En tal sentido, la responsabilidad no es solamente de la Educación ni del sistema educativo formal. Es una responsabilidad solidaria y compartida del Ministerio de Educación y otros ministerios, instituciones de educación superior, estados o gobiernos regionales, gobiernos locales, empresas y demás centros laborales, organizaciones no gubernamentales y otras instituciones de la sociedad civil como las organizaciones populares, los movimientos sociales, las iglesias, clubes, sindicatos, asociaciones de apoyo social, de voluntarios, entre otros.

La variedad acompañada de recursos no siempre adecuados conlleva una heterogeneidad de ofertas en calidad y, por tanto, en equidad y pertinencia. Las desigualdades en las ofertas de la EPJA son preocupantes:

- a. ausencia de un “zar” de la EPJA para promover y articular esfuerzos.
- b. una débil gestión a nivel nacional, estadual o regional y local, sin liderazgo y capacidad para promover, articular y poner en práctica una visión y misión claras de la EPJA y del derecho de todos sus sujetos educativos de lograr una educación inclusiva de calidad.
- c. carencia de un sistema de información que se convierta en una herramienta que oriente las ofertas de formación y calificación.
- d. ausencia de subsistemas o redes de intercambio y colaboración interinstitucional que ayuden a la difusión de buenas prácticas e innovaciones en EPJA.
- e. instituciones de la EPJA con precaria infraestructura y financiamiento⁴; con educadoras y educadores desmotivados, con salarios no dignos y con una formación inicial y continua que debe ser necesariamente reorientada; sin autonomía ni capacidad de aprender adecuadamente de sus propias experiencias y de las ajenas, carentes de liderazgo directivo y pedagógico; sin capacidad para innovar; cobertura limitada y alejada de las necesidades personales y de las demandas sociales de la población con mayores necesidades.

⁴ Presupuestos simbólicos y ridículos, cuyo promedio regional no ha superado la barrera del 3% del presupuesto público para atender las necesidades y demandas educativas de las personas jóvenes y adultas.

- f. elevados índices de abandono, fundamentalmente, porque las ofertas educativas no son pertinentes en contenidos, horarios, estilos de trabajo pedagógico y formas de participación de los beneficiarios.

La ausencia de estrategias flexibles que posibiliten a esas personas seguir procesos de formación que no necesariamente sean lineales ni estén exclusivamente concentrados en el sistema formal, limita en los sujetos educativos la adquisición de herramientas y capacidades de aprendizaje para toda la vida, facilitar su inserción en el mundo laboral, así como expandir su conocimiento y cultura en otros campos como las artes, el deporte, la recreación, las ciencias, la historia, las nuevas tecnologías y muchos otros más. Desde el ángulo laboral, en la sociedad industrial crecientes porcentajes de trabajadores vienen siendo despedidos en razón de la transformación productiva y la modernización de sus tecnologías y equipos. Una respuesta es la reconversión profesional y ocupacional. De otro lado, es un hecho que existen nuevas tecnologías en los procesos productivos que esperan respuestas innovadoras de los sistemas educativos, tanto en las áreas urbanas como en las áreas rurales.

El problema fundamental en varios países de la región ya no es la exclusión del sistema educativo a los estudiantes de menores recursos, sino la segmentación, la diferenciación cada vez más notoria entre los jóvenes y adultos que son pobres y vulnerables y quienes tienen situaciones socioeconómicas ventajosas. La EPJA, en el año 2015, todavía sigue siendo “una educación para los pobres”, una educación de “segunda categoría”, una educación “supletoria” o “remedial”, con el agravante que la oferta educativa formal no solo disminuye a causa de una reducción del analfabetismo sino también por la ausencia de ofertas más atractivas. Es por tal razón que los jóvenes y adultos de los sectores sociales desfavorecidos no pueden permanecer con estabilidad en sus instituciones educativas y por lo general se ven forzados a incorporarse al mercado laboral prematuramente, casi siempre, sin contar con las competencias y herramientas básicas para su desempeño. Por otro lado, se carece de mecanismos eficaces de retorno de dichas poblaciones de sus trabajos o de su situación de desempleo y subempleo a oportunidades educativas de calidad y de estas a su reinserción al mundo del trabajo y del empleo. Los que no lo hacen y no adquieren las competencias necesarias para la sociedad del conocimiento tienen más probabilidades de sufrir marginación social, económica y tecnológica.

Frente al contexto presentado se plantea concebir políticas y estrategias innovadoras, flexibles y diversificadas para los variados sectores poblacionales de jóvenes y adultos, con un enfoque de inclusión coherente con la equidad de oportunidades sociales y educativas. En razón de las agudas fisuras sociales al interior de varios países de la región, tal enfoque tiene que ser necesariamente complementado y compartido, por razones de justicia social y de “justicia educativa”, con la atención, genuinamente prioritaria, a las personas en situación de exclusión, pobreza, marginación y vulnerabilidad.

1.2.2. Realidad actual del personal docente de la EPJA

En la mayoría de los países de la región no existe una genuina voluntad política para fortalecer la profesionalización de sus educadores(as). La EPJA no escapa de esta tendencia; es más, la formación de profesionales para esta modalidad educativa no es una prioridad de las agendas educativas nacionales; tampoco hay un reconocimiento y valoración positiva de dicho personal por parte del Estado y de la sociedad civil. En general el foco de las políticas educativas prioritarias está en la formación docente para la educación básica de niñas, niños y adolescentes.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

En la EPJA participa como personal docente una amplia gama de profesionales y no profesionales con diferentes grados de competencia profesional y pedagógica; que ofrece una formación y calificación en la que no siempre el foco es el aprendizaje pertinente, inclusivo y de calidad de las personas que atiende. La mayoría actúa dentro de un enfoque formativo que podría denominarse “EPJA tradicional”; es decir, ofertas de formación y calificación para los que no han terminado oportunamente sus estudios de básica regular o no los siguieron; para los que necesitan reciclarse ocupacionalmente, para los que desean explorar nuevos oficios, para los que necesitan atender una demanda asociada a lo social, al fortalecimiento de su ciudadanía, pero todas estas últimas ofertas trabajadas fundamentalmente en los escenarios de la sociedad tradicional o pre-industrial y de la sociedad industrial.

Sin embargo la EPJA Siglo XXI tiene retos mucho más complejos dentro del contexto de la globalización, de la cultura digital, la sostenibilidad ambiental, la igualdad de oportunidades sociales y educativas, la emergencia del mundo rural. En relación con este propósito solo un pequeño sector trabaja en el escenario de la sociedad del conocimiento, con un sesgo científico y tecnológico, aunque no se reconocen ni son reconocidos como educadores de adultos. Todavía no se ha asumido que la EPJA, dentro del marco de su transversalidad, puede abarcar población con nivel de educación superior. Es un debate que se viene sosteniendo desde la década de los setenta.

Como producto de la aplicación de estos dos enfoques de trabajo en la EPJA podríamos señalar que sus docentes pueden clasificarse en las siguientes categorías (Cuadro 2).

Cuadro 2. Tipos de docentes EPJA

Docentes tradicionales
<ul style="list-style-type: none">• Enseñan pero no siempre facilitan aprendizajes.• Las pedagogías que utilizan son mayormente escolarizadas. Poseen insuficiente conocimiento de metodologías apropiadas a una educación de jóvenes y adultos.• Utilizan recursos tradicionales para el aprendizaje y muy eventualmente hacen uso de las TIC.• Las prácticas educativas no están articuladas con el trabajo y el empleo ni con otras dimensiones esenciales de la vida de los jóvenes y adultos.
Docentes no tradicionales y con un acentuado énfasis social
<ul style="list-style-type: none">• Facilitan aprendizajes con técnicas participativas y con mediación comunicacional y pedagógica.• Utilizan las pedagogías sociales, siendo las más recurrentes: la educación popular, la pedagogía crítica, la pedagogía desde la experiencia de los participantes en las prácticas educativas, la pedagogía desde el sujeto, la pedagogía con enfoque intercultural, la pedagogía con enfoque de género, la pedagogía con enfoque de desarrollo humano sostenible.• Hacen uso todavía limitado de las TIC, en gran medida, por carencia de su formación tecnológica para el uso educativo de las herramientas de la cultura digital y por la carencia de estas herramientas en los centros de formación.• Sus prácticas educativas se orientan a lograr el empoderamiento de sus sujetos educativos para que puedan participar en los procesos de cambios de sus comunidades locales y de su sociedad nacional.

Educadores EPJA Siglo XXI

- Son competentes en su materia, dentro de una formación profesional sólida con un núcleo de carácter polivalente y otro de especialización.
- Poseen conocimiento científico de la diversidad de su país, de los contextos específicos en los que hacen su intervención socioeducativa.
- Su formación pedagógica teórico-práctica los habilita para hacer uso de las “pedagogías” más adecuadas a los contextos y a las características personales y grupales de sus sujetos que forman o capacitan.
- Su formación tecnológica les permite usar variados y avanzados recursos para el aprendizaje y, dentro de sus respectivas propuestas pedagógicas, utilizar las distintas herramientas digitales.
- Desarrollan empatía con sus sujetos educativos.
- Poseen actitudes de cooperación y colaboración para desarrollar el conocimiento desde lo cognitivo, emocional, las habilidades sociales, las actitudes positivas y los valores.
- Muestran capacidad de integración de la teoría con la práctica con un enfoque interdisciplinario e intercultural.
- Facilitan a sus sujetos educativos las herramientas necesarias para vivir en una sociedad versátil, en la que hay que estar preparados para aprender a aprender, desaprender, reaprender y hacer nuevos y actualizados aprendizajes.
- Tienen capacidad de innovar y de movilidad para adaptarse a los cambios de oferta y contenidos en sus áreas de especialidad.
- Sus prácticas educativas se destinan al empoderamiento de sus sujetos educativos para que puedan interesarse y comprometerse con los intereses públicos y comunitarios, participar en iniciativas de desarrollo y cambio favorable a las comunidades y al país en general.
- Muestran capacidad de liderazgo pedagógico, institucional, comunitario y social.

En el espacio educativo-institucional de los ministerios o secretarías de educación quienes trabajan con las personas jóvenes y adultas son, en su gran mayoría, docentes que laboran durante los períodos diurnos con las niñas, niños y adolescentes en la educación primaria y en la educación secundaria. Este personal, en el mejor de los casos, participa en programas de formación continua, en su modalidad de capacitación, pero en una proporción significativa no alcanza a integrar la teoría con la práctica ni logra las capacidades específicas que el personal docente de la EPJA requiere para fortalecer su trabajo educativo, como equipo, en forma sólida e innovadora.

Para las ofertas formales hay una incipiente profesionalización de la carrera docente. Las pocas universidades que forman a los educadores de la EPJA no consideran a esta como un campo de especialización prioritaria. Generalmente sus ofertas de formación inicial son marginales y escasas en relación con otras referidas a distintas áreas de educación, ciencias sociales o psicología. Con honrosas excepciones, como es el caso de la licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional de México, es casi inexistente. Son pocos los programas de maestría y de doctorado en dicho campo, este último en Brasil y Colombia.

Existen programas que establecen como requisito que los futuros docentes estén trabajando en la EPJA o en un determinado proyecto de desarrollo. Este es el caso de la Universidad Federal de Paraíba de Brasil, que cuenta con un interesante programa de formación de educadores de adultos en el que se articulan alfabetización, desarrollo humano sostenible y preparación profesional docente en una perspectiva crítica y transformadora: integrando teoría con práctica, saber científico con saber popular, universidad con los intereses estratégicos públicos y comunitarios.

Otra experiencia es la promovida por la cooperación horizontal Universidad-Organizaciones No Gubernamentales. Un caso emblemático reciente es el Diploma de Especialización en

Formación de Formadores en Educación Popular que se viene desarrollando con el trabajo cooperativo de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya del Perú, el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) y otras entidades con las que se ha conformado un consorcio para la formación de educadores populares.

Las capacitaciones eventuales del personal docente y directivo de la EPJA tienen un carácter inmediatista y remedial y están distantes de los niveles de vanguardia en los campos del conocimiento científico y humanístico y de la tecnología, así como de una actualización pedagógica avanzada con los aportes de punta del enfoque por competencias y de la pedagogía escolar y de la pedagogía social.

En los espacios de aprendizaje de las organizaciones de la sociedad civil -especialmente de las organizaciones populares, sindicatos, movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales- los educadores(as) de la EPJA participan, esencialmente, en programas de formación continua con el enfoque de la educación popular, optimizando los aprendizajes, interaprendizajes y autoaprendizajes logrados en los distintos ambientes, espacios o nichos de aprendizaje.

2. Desafíos críticos y algunas posibilidades de respuesta

Son varios los desafíos críticos. Por razones de extensión solamente nos referiremos a algunos de los más relevantes.

2.1. Desafío 1: construir un nuevo paradigma de la EPJA y revalorar su vigencia

Si no se tiene suficiente claridad hacia dónde va la educación de un país con visión de futuro, si no se precisa como sociedad nacional las relaciones entre educación y desarrollo integral de las personas y desarrollo nacional, si no se conoce en forma actualizada las necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos dentro de la diversidad, no se contará con el referente indicado para definir, en el horizonte de largo plazo, qué entendemos por EPJA, cuáles son sus sentidos fundamentales y qué esperamos de ella. El planteamiento que se hace en este trabajo es que la EPJA no tiene como frontera a la educación básica, sino que abarca todos los niveles educativos en el horizonte del Aprendizaje a lo largo de toda la Vida. Obviamente cada sociedad nacional tiene que definir su nuevo paradigma de la EPJA, que servirá como referente para la definición de las políticas públicas y las estrategias correspondientes.

Los paradigmas educativos, y dentro de ellos los respectivos modelos de formación docente, deben merecer un cuidadoso análisis reflexivo y crítico como punto de partida para la construcción de respuestas innovadoras y eficaces que sean coherentes con las líneas maestras de los respectivos proyectos nacionales de país y de educación o sus equivalentes en cada particularidad nacional. Parte de esas respuestas pueden encontrarse en las buenas prácticas las cuales deberían estar respaldadas en investigaciones que demuestren sus impactos en la población beneficiada y en el desarrollo local y nacional. Será la vía más eficiente para revalorar la EPJA y tener mayores posibilidades de conseguir más recursos.

En el desarrollo educativo, múltiples paradigmas educativo-pedagógicos han venido orientando los sistemas y modelos educativos, entre otros: el paradigma de la educación como constatación, el paradigma de la educación como formación integral en sus distintas expresiones, el paradigma de la educación como transformación, el paradigma de la educación como eficiencia y utilidad, el paradigma del constructivismo en sus diferentes manifestaciones.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Como podrá apreciarse, están presentes los enfoques culturalista, humanista, desarrollista, crítico, transformador con la participación docente y el enfoque tecnológico moderno, que viene sustentando el paradigma digital en apoyo al desarrollo educativo.

No es el propósito analizar en detalle el desarrollo de los paradigmas y modelos educativo-pedagógicos señalados, pero es importante tomar nota de la idea-fuerza de la variedad de enfoques, perspectivas y el desafío que tiene la formación de jóvenes y adultos y de su personal docente de generar respuestas pertinentes que sean capaces de combinar en forma creativa e innovadora algunos elementos sustantivos que correspondan a los paradigmas más cercanos a nuestras realidades en una visión reflexiva, crítica y transformadora de la misma (PICON, César, 2005, pp. 182-188). En esta lógica, una vez optado un determinado paradigma, deben concebirse, diseñarse y desarrollarse los modelos contextualizados de formación que correspondan a cada uno de los tipos de sujetos educativos de la EPJA y de sus facilitadores u orientadores, desde sus propias realidades.

En el proceso de construcción de las políticas públicas y de las estrategias flexibles y diversificadas dentro del marco de un nuevo paradigma de la EPJA, de alcance nacional, deben generarse respuestas para superar, entre otras, algunas de las siguientes situaciones fundamentales: por qué la mayoría de los países de la región no ha sido capaz de lograr las metas de alfabetización recomendadas como producto de diálogos y consensos internacionales; por qué ha caído tan drásticamente la matrícula de los adultos en los procesos educativos formales; por qué los adultos tradicionalmente marginados no pueden tener acceso a una educación básica de calidad; por qué los países no cuentan con ofertas suficientes para el reingreso de jóvenes y adultos que están trabajando o están desocupados a programas pertinentes de formación y calificación en competencias que les permitan participar en el mundo del empleo en mejores condiciones; por qué los sistemas educativos -y el subsistema de la EPJA específicamente- no generan ofertas para los jóvenes ubicados en una de las categorías injustamente denigradas que son los jóvenes que no estudian ni trabajan; por qué desde la EPJA no se plantea que los jóvenes culminen necesariamente el ciclo superior de la educación secundaria; por qué no se hace del trabajo productivo, social y cultural un eje para el desarrollo interdisciplinario con los otros temas de nuestro tiempo que sean pertinentes con las realidades nacionales.

La falta de respuestas a los por qué referidos no se debe únicamente a la responsabilidad del Estado de no proveer los requeridos recursos financieros para el desarrollo de la EPJA, que sería un indicador de su voluntad política. Además hay que reconocer que los actores involucrados en la EPJA también tienen una cuota de responsabilidad. Su voz relativamente débil, desde la perspectiva del pensamiento y de la acción, también debiera hacer una autocrítica y generar respuestas acordes con su responsabilidad ética y su compromiso con la educación de jóvenes y adultos de los sectores sociales desfavorecidos.

En el proceso de construcción del nuevo paradigma de la EPJA para el Siglo XXI deben participar protagónicamente los jóvenes y adultos de cada país, en base a una adecuada motivación y sensibilización para que puedan hacer uso de su inteligencia colectiva; el personal docente y directivo de la EPJA en los escenarios del Estado y de la sociedad civil; la academia universitaria; los miembros de la comunidad educativa nacional; los empresarios en los diversos campos de la economía nacional; los innovadores en general y especialmente los innovadores en educación; la comunidad científica; la clase política del país; los líderes de las

organizaciones y movimientos de la sociedad civil; los gestores de las instituciones, programas y servicios de la EPJA y otros actores.

2.2. Desafío 2: la EPJA como mecanismo para reducir la pobreza y aliviar el enfrentamiento de problemas sociales

La CEPAL ha estudiado las relaciones entre nivel educativo de la población y las probabilidades de salir de la pobreza. De acuerdo a esos estudios, en promedio, se requieren doce grados educativos para que la población latinoamericana tenga esperanzas de una reducción radical de la pobreza. De allí la necesidad de impulsar en la educación de adultos el fomento de las capacidades para la vida y las competencias necesarias para disminuir el riesgo de pobreza y para superar las incertidumbres con una renovada capacidad de resiliencia solidaria.

En Gran Bretaña la Investigación sobre el Futuro del Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (Inquiry into the Future of Lifelong Learning – IFLL) (Sabates, 2008), recomienda impulsar la cobertura y participación en programas de aprendizaje de adultos ya que pueden ayudar a corregir significativamente los factores que más inciden en la pobreza y la indigencia; en especial, aumentar las perspectivas de empleo, mejorar los niveles de salud y los estilos de vida saludable de los pobres; ofrecer mayores oportunidades para adquirir las herramientas que les permitan organizar su propia vida; participar en el fortalecimiento del desarrollo democrático⁵.

Está comprobada igualmente la alta correlación entre los bajos niveles de educación y los mayores índices de delincuencia e intolerancia. La ampliación de los servicios de EPJA en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para la población en riesgo de caer en alguna de estas situaciones ayudaría a reducir el problema. Ello justifica acelerar las estrategias de reducción al mínimo de los índices de analfabetismo de la población, evitar los estados de regresión a la condición de analfabetos y procurar bajo variadas formas que los jóvenes y adultos que no han completado su educación básica la terminen.

También se ha constatado que una educación de calidad y adaptada a las necesidades y expectativas de la población joven y adulta puede conducir a inclinarlos a buscar nuevos programas de formación y aprender más; asimismo, a que sus hijos tengan una esperanza mayor de grados de educación adquiridos.

2.3. Desafío 3: la EPJA como mecanismo de reinserción de jóvenes y adultos que abandonaron la escuela

Hay una proporción significativa de jóvenes y adultos que abandonan la escuela. Las causas principales de abandono son bastante conocidas, siendo algunas de carácter socioeconómico y otras propias del sistema educativo. Entre estas últimas podemos citar la falta de respuestas a las expectativas y necesidades de educación de los adolescentes; una formación bastante alejada en su relación con hechos de la vida cotidiana y de preparación para el trabajo; pobres ambientes de aprendizaje; escasa oferta de secundaria, sobre todo en las localidades alejadas, en especial en las áreas rurales campesinas e indígenas. Es lamentable admitir que, en el promedio regional,

⁵ Motschilni, Ricarda. «Beneficios del Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida». DVV International y el Instituto Alemán de Educación de Adultos (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE. Hamburgo, Alemania, 2013.

ni siquiera el 1% de los estudiantes de las comunidades indígenas cursa la educación superior. Pocos países superan este promedio regional.

En los programas de educación de adultos suelen tenerse: horarios frecuentemente incompatibles con las disponibilidades de tiempo de los participantes; poco aprovechamiento del aprendizaje previo de conocimientos y experiencias del estudiante; pedagogías utilizadas que son más apropiadas para la enseñanza de niños y adolescentes.

En la educación básica regular el desafío es evitar la repetición y abandono de los estudiantes. Es una tarea compleja que podrá cumplirse si se cambian las concepciones, valoraciones y estilos de trabajo del personal docente y directivo; si se facilitan jornadas educativas adaptadas a las características de los sujetos educativos y si se cuenta con una gestión educativa eficiente y presta a atender los problemas y las necesidades de los estudiantes.

En la EPJA formal, el desafío es construir una nueva escuela pública para el Siglo XXI y fomentar y apoyar la emergencia de *escuelas* en los otros nichos de aprendizaje en los que también se puedan lograr, previa evaluación, el reconocimiento del nivel real de competencias que tienen los jóvenes y adultos para los distintos propósitos de sus respectivos proyectos de vida. En estas otras escuelas-nichos extraescolares de aprendizaje- es igualmente indispensable establecer las estrategias pertinentes para superar el abandono de los estudiantes.

Una forma de evitar el fracaso escolar es tener en cuenta que las necesidades y demandas educativas de las personas jóvenes en la región han cambiado. Tienen su propia percepción acerca del trabajo y de sus posibilidades combinatorias con la educación y otras dimensiones esenciales de sus proyectos de vida. Una mirada interesante y reciente es la que hizo el autor en un pueblo amazónico peruano Awajún, con el acompañamiento del educador-investigador de base Luis Javier Angulo. Los jóvenes no quieren más talleres sino formación especializada para mejorar sus actividades productivas, formar empresas. Dicen –y a veces no les falta razón- que los talleres son charlas de poco tiempo y no logran nada. La experiencia observada fue capacitación en cultivo de café durante seis meses con un currículo *ad hoc* y con reconocimiento del Centro de Educación Técnico Productiva (CETPRO) Inca Atahualpa de Tarapoto, Perú.

Tan importante como en la básica regular es que en la EPJA existan servicios de orientación vocacional, personal, profesional y para el empleo. Ayudarían a identificar los posibles itinerarios educativos dinámicos que los sujetos educativos podrían seguir. Para ello se requeriría mejorar la base de datos que manejan las instituciones, programas y servicios de educación de adultos. En especial, debería contarse con información sobre trayectorias escolares, trayectorias luego del egreso e inventarios de proyectos de vida que se hayan trabajado, actividades productivas en la localidad que puedan ser de interés para la población beneficiada, servicio de bolsa de trabajo, de información para los que tienen cualidades de emprendimiento, de financiamiento de proyectos de negocio.

La implementación de las instituciones, programas y servicios de EPJA con equipos informáticos es indispensable para este propósito. La información que se capte podría ayudar a dar opciones de formación que mejor se ajusten a las particularidades personales. Por ejemplo, si el problema es la escasa disponibilidad de tiempo, el sujeto educativo no tendría que participar en la modalidad presencial en un 100%, sino quizás sería más conveniente que atendiera a programas semipresenciales o que accediera a la modalidad virtual con una mínima presencialidad.

2.4. Desafío 4: formación para el trabajo como prioridad

A la EPJA se le asignan varias finalidades que tienen que ver principalmente con la elevación del nivel educativo y de calificación, la mejora de las condiciones de empleabilidad, de la calidad de vida en general y la participación cívica y ciudadana.

Siendo el objetivo de la EPJA atender preferentemente a la población de escasos recursos y menores oportunidades de ascenso social, el eje sobre el cual gire la formación debería estar en asegurar para las personas las calificaciones y cualidades indispensables para insertarse exitosamente en el trabajo o emprender un negocio y ganarse un sustento para poder vivir. Ambos tipos de participantes de la EPJA –dependientes y emprendedores- requieren una formación básica común y otra diferenciada. La común se refiere a la adquisición de unas habilidades básicas que toda persona debe dominar, a las que hay que sumar otras habilidades denominadas blandas que tienen que ver con la actuación concreta en un escenario social y laboral como el actual y futuro. Es el caso del trabajo en grupo, la perseverancia, la toma de decisiones, la autodisciplina, el respeto a sí mismo y a las ideas de los demás, entre otras. Para los que desarrollarán un trabajo dependiente será importante un complemento que los habilite en las áreas técnicas requeridas y en la especialización de sus futuros empleos, mientras que los que deseen optar por una actividad de autoempleo y emprendimiento será necesaria una formación complementaria en proyectos, liderazgo, gestión y gerencia, entre otras, además de apoyos en información sobre mercados, financiamiento, opciones crediticias y otros elementos necesarios.

Si lo que se viene refiriendo es posible, el resto de las finalidades podrán cubrirse con menos dificultades; es decir, no se trata de descuidar otros aspectos trascendentes de la vida de los jóvenes; por el contrario, estos formarían parte de una propuesta de contenidos de formación integral en donde, además de asegurar la calificación laboral, se cubran otras finalidades importantes de la educación de jóvenes y adultos; es el caso de la sostenibilidad ambiental, la igualdad de género, el respeto a los derechos humanos, la salud física y mental, las prácticas significativas del buen vivir.

2.5. Desafío 5: una gestión eficaz y eficiente de la EPJA

El diagnóstico ha descrito parte de los problemas mayores de la gestión y la necesidad de tender a una reingeniería de la misma. La primera meta es constituir una instancia o autoridad nacional de la EPJA al más alto nivel de decisiones de la administración pública, con capacidades para asegurar la transversalidad de la EPJA en los escenarios del Estado y de la sociedad civil, la intersectorialidad de esfuerzos, el desarrollo de los currículos flexibles y diversificados con enfoque interdisciplinario e intercultural; la coordinación con las organizaciones de la sociedad civil y los gobiernos locales; la revaloración de las instituciones, programas y servicios de la modalidad en cuestión; la autoevaluación, el financiamiento y la creación de los observatorios de identificación de necesidades.

La segunda meta es el ejercicio pleno del principio de confianza. Si se quieren aumentar la cobertura y calidad de los servicios de la EPJA habrá que desburocratizar normas y procedimientos que impiden o retardan el desarrollo de iniciativas de creación de nuevos programas y servicios, de desarrollo de innovaciones y de fomento y difusión de las buenas prácticas. No significa dar pase a cualquier iniciativa que surja sin previa evaluación. Deberán plantearse determinados estándares clave.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

En ese propósito, será recomendable dar más capacidad de gestión a las instancias descentralizadas y de base para definir estilos de gestión institucional y académica, de personal, de metas de desarrollo institucional, de establecimiento de convenios interinstitucionales, de gestión de recursos para el emprendimiento de iniciativas. Poco sentido tiene demandar a las instituciones planes de mejora institucional sin un mínimo de financiamiento que respalde las actividades por realizar.

Una tercera meta está asociada a que la EPJA tenga una presencia más destacada en las políticas y prioridades en los presupuestos y planes de gobierno. Como fue expresado en el diagnóstico, una de las carencias mayores está en la falta de estudios de impacto que demuestren por qué es importante invertir en servicios de formación de jóvenes y adultos; cómo mejores niveles de educación, formación y calificación inciden no solo en las posibilidades de acceso y ascenso en el mercado laboral sino también en otros componentes trascendentes de la vida nacional como son la democracia, la seguridad, la paz, la ecología, el civismo, entre otros.

En cuanto al financiamiento, el objetivo debe ser elevar el promedio de 3% del presupuesto público de educación invertido en educación de adultos al doble en un quinquenio. Las alianzas transparentes del Estado con organizaciones de la sociedad civil, que tienen como referente los intereses públicos y comunitarios, son un mecanismo de financiación. Otro puede ser la constitución de un Fondo intangible para la Atención de jóvenes y adultos de sectores sociales desfavorecidos con aportes financieros del Estado, de la empresa privada con los incentivos que sean propios en cada situación nacional, así como aportes no financieros pero que inciden en los costos de operación provenientes de los aportes comunitarios y de los aportes de la inteligencia colectiva o social del país.

La cuarta meta se asocia a la formación de cuadros de personal para la gerencia, asesoría, promoción, planificación, diseño y evaluación de programas, por citar alguna de las áreas más importantes. Se requieren desarrollar planes de calificación continua de personal, que apunten al largo plazo, pues el déficit de personal para enfrenar retos como los que se describen en este documento es enorme. Nuevamente en este caso es importante reservar las partidas presupuestarias correspondientes para un esfuerzo sostenido.

La planificación, no sujeta a la coyuntura sino con visión de largo plazo, es clave. Los cambios tecnológicos, en el conocimiento y en las prácticas pedagógicas, conllevan nuevas formas de gestión y organización de las ofertas educativas, incluidas las de la EPJA. Aunque resulta obvio señalarlo, metodologías de enseñanza, diseños curriculares, capacitación de personal y trabajo en los ambientes de aprendizaje estarán en el futuro más impregnados de recursos tecnológicos. Una alianza tripartita entre el Estado, la empresa privada y la academia debería ayudar a lograr el desarrollo de los materiales digitales adecuados a las características y necesidades de los diferentes tipos de oferta que se organicen.

Las nuevas tecnologías pronto terminarán impactando en los sistemas de construcción y equipamiento de ambientes de formación y calificación. Los tiempos de duración de las clases presenciales en los espacios formales y no formales podrían disminuir como ya sucede en varios centros de enseñanza superior de los países con mayor desarrollo, dando paso a estrategias donde el protagonismo del estudiante en su formación aumenta. Igualmente, el incremento de recursos digitales en el diseño de programas de formación y capacitación hará que no se requieran espacios mayores a los que ahora se utilizan para cubrir las metas programadas.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

En el mundo rural la tecnología llega pero a paso más lento. Llegar con nuevas tecnologías a las zonas más alejadas de los países demandará en muchos casos asociar los programas de EPJA a programas de electrificación, mediante diversas formas de energía limpia, y de acceso al Internet. Será el momento en que bien canalizadas, las nuevas tecnologías podrán ayudar a desarrollar en esas localidades nuevas modalidades de intercambio de productos, de experiencias y de creación de nuevos desafíos para las localidades que allí existen, en respuesta a los cuales será requerida la presencia de la EPJA.

Esta sección no puede concluir sin algunas referencias sobre política de gestión de la EPJA en el nivel local. Por el carácter de sus intervenciones, las instituciones, programas y servicios que ofrece tienen que tener como respaldo un criterio de organización intersectorial y horizontal, en donde la participación resulta fundamental. Debe tenerse en cuenta que los participantes de EPJA, por provenir principalmente de sectores desfavorecidos, requieren, para tener éxito en su formación y calificación, programas y servicios no solo educativos, sino ser complementados con otros servicios, como los de asistencia social, orientación, asesoría de diversa índole, desde la espiritual hasta la que se puede necesitar para organizar un currículum vitae o pasar exitosamente una entrevista.

En muchos países habrá que combatir el centralismo de las decisiones y el peso de una normatividad que en vez de alentar las buenas iniciativas termina alejándolas. Sin dejar de destacar la necesidad de un sistema de supervisión y acompañamiento, lo que requiere la EPJA son instituciones a las cuales se les incentive la iniciativa de crear, desarrollar nuevos esquemas de atención de la oferta y de organización de los servicios, generar incentivos monetarios y no monetarios que alienten el aumento de la productividad del personal y mejores resultados de formación y capacitación, intercambiar experiencias, hacer alianzas con otros centros, compartir redes. Debe recordarse que una característica de las instituciones, programas y servicios de EPJA es la gran heterogeneidad de sus ofertas, lo cual puede conllevar a una gran heterogeneidad de formas de organización.

Finalmente, las economías de buena parte de los países de América Latina han experimentado mejoras sustantivas en lo que va del siglo, lo cual ha contribuido a una elevación de la inversión por estudiante en las diversas modalidades de educación ofrecidas, ciertamente con poca visibilidad en la EPJA. Los déficits arrastrados del pasado hacen que todavía muchas de las necesidades que tengan las instituciones, programas y servicios de educación de adultos sean limitadamente cubiertas o simplemente no se cubran. Por ello, será importante la posibilidad de promover, en los casos posibles, una captación de ingresos por productos o servicios que realicen. Es indispensable, pues el presupuesto será siempre insuficiente.

A título meramente referencial y ojalá provocativo se plantea en lo que sigue una propuesta de políticas y medidas referidas a uno de los aspectos clave de la gestión de la EPJA: ofertas educativas y recursos destinados a ellas (Cuadro 3).

Cuadro 3. Políticas y medidas educativas en relación a la oferta educativa y recursos destinados

Política	Medidas
Mejorar la calidad de la oferta formativa de las instituciones, programas y servicios de EPJA dirigidos especialmente a la	Mejorar la capacidad de gestión de los niveles de la administración intermedia para el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de políticas EPJA con un enfoque de igualdad de oportunidades educativas y sociales.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Política	Medidas
población más vulnerable.	Fortalecer la coordinación y trabajo intersectorial, en especial, en el nivel local. Asimismo, del Estado con distintos actores de la sociedad civil.
	Elevar la capacidad de gestión de las instituciones, programas y servicios de EPJA, buscando la sostenibilidad de los esfuerzos.
	Perfeccionar, simplificar, digitalizar y hacer más ágiles y efectivos los procedimientos de gestión institucional, de operación de procedimientos, de gestión y administración de personal de EPJA.
	Fortalecer la capacidad de las instituciones, programas y servicios de EPJA para que sus ofertas de formación respondan a las necesidades de los sujetos educativos y a la demanda social y de empleo actual y potencial: <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos coherentes con las necesidades y características cognitivas, socioeconómicas y socioculturales de la población atendida y de las tendencias del desarrollo local. • Promoción y difusión de buenas prácticas. Apoyo de ONG, empresas y otros centros de formación para el respaldo y sostenimiento de las buenas prácticas e innovaciones en EPJA. • En el caso de las acciones de formación laboral, contenidos coherentes con la demanda de empleo, que conduzcan a procesos formativos, en los que se incorporen competencias y desarrollo de habilidades blandas, que tomen en cuenta procesos ambientalmente sostenibles y la igualdad de oportunidades de género. • Promoción de la reinserción de población EPJA con reconocimiento de su experiencia cognitiva, social y laboral en el nivel correspondiente de sus competencias adquiridas. • Formación y actualización docente mediante estrategias variadas: presenciales, semipresenciales y exclusivamente <i>virtuales</i>.
	Crear plataformas digitales que propicien la creación de redes interactivas para que los actores de EPJA puedan interactuar, gestionar información, conocimientos y experiencias.
	Ofrecer oportunidades formativas para la reinserción de población EPJA mediante servicios de: <ul style="list-style-type: none"> • Orientación vocacional y profesional. • Bolsa de trabajo, de acercamiento a empresas y asesoría para la búsqueda de empleo. • Apoyo psicológico, pedagógico y asistencial. • Servicios para quienes deseen hacer emprendimiento: formación, orientaciones sobre créditos y diseño de proyectos de emprendimiento. • Reconversión laboral de quienes son desplazados ocupacionalmente.
	Aprovechamiento de las nuevas tecnologías en los procesos formativos de la población EPJA. Los recursos digitales como herramienta de: <ul style="list-style-type: none"> • Alfabetización y de evitar la regresión a estados de analfabetismo; • Continuidad de la Educación Básica y de la Educación Superior, alternando con el Trabajo, mediante los respectivos Itinerarios Educativos Dinámicos (IED).

Política	Medidas
	<ul style="list-style-type: none"> Reducción de brechas entre la tecnología empleada en los procesos de formación y los de producción económica, social y cultural.
Mejorar la eficiencia académica y resultados de la oferta de educación básica regular.	Reducir las tasas de deserción escolar en la educación básica y aumentar las tasas de culminación de estudios secundarios. En la medida que más estudiantes concluyan la secundaria, las presiones de la población joven por servicios de EPJA disminuirá.
	Fortalecer la capacidad de oferta de educación técnica (de nivel básico y profesional) para la atención de jóvenes y adultos fuera del sistema educativo regular.
Aumentar los recursos destinados a la EPJA	Incrementar recursos en el presupuesto público y promover medidas que incentiven la participación de aportes privados y de aportes comunitarios no monetarios.

2.6. Desafío 6: inventar o reinventar Nichos de Aprendizaje de la EPJA Siglo XXI

Una de las respuestas transversales frente a los desafíos que se plantean en este trabajo es construir una nueva institucionalidad de la EPJA, siendo uno de sus componentes esenciales la concepción que proponemos sobre Nichos de Aprendizaje de la EPJA Siglo XXI, uno de los cuales es la Escuela en el espacio público, a la que se agregan otros que tienen presencia en los organismos del Estado fuera de los ministerios o secretarías de Educación y en la amplia gama de organizaciones de la sociedad civil.

Dentro del planteamiento global que se hace, la Escuela no tiene la connotación de un establecimiento educativo convencional en el que existen alumnos principalmente de la educación básica que deben seguir un determinado programa de estudios que culmina con la expedición de certificados que los habilita para la continuidad de sus estudios formales.

Los nichos de aprendizaje para jóvenes y adultos no son escuelas convencionales. Son un amplio conjunto de espacios de aprendizaje que con una eficiente gestión y respaldo institucional brindan a las personas jóvenes y adultas que no tuvieron educación, que no tienen acceso a una educación de calidad, abandonaron sus estudios en algún momento, así como a quienes siendo favorecidos por oportunidades educativas de calidad y oportunidades sociales desean seguir formándose a lo largo de sus vidas, una formación con itinerarios educativos que correspondan a las realidades de sus proyectos de vida. Según corresponda, podrán desarrollarse procesos educativos formales, no formales e informales, con las requeridas posibilidades combinatorias.

De lo anteriormente señalado se infiere que los nichos para el aprendizaje de jóvenes y adultos, uno de los cuales es la Escuela Pública, pueden tener presencia en todos los subsistemas de la EPJA: *regular* en el espacio educativo-institucional, *especial* en unos casos dentro del espacio regular y en otros en uno o más espacios extraescolares de la sociedad civil, no regular o *alternativo* fundamentalmente en los espacios extraescolares de aprendizaje de las organizaciones de base, movimientos sociales y una parte de los organismos no gubernamentales de la sociedad civil. Son espacios o ambientes de aprendizaje para los jóvenes y adultos de todas las situaciones y condiciones, aunque debe reconocerse y practicarse la atención preferencial a los jóvenes y adultos de los sectores sociales desfavorecidos.

Los Nichos para el Aprendizaje a lo largo de la Vida de las personas jóvenes y adultas, conciben, diseñan y desarrollan sus ofertas dentro del marco de sus campos de competencia, teniendo en cuenta los siguientes sentidos fundamentales: inclusión con calidad, propician cambios profundos, requieren autonomía, sus ofertas educativas son pertinentes y contextualizadas, articulan la educación con aspectos sustantivos de la vida de las sociedades nacionales, tienen un enfoque intercultural, fomentan la creatividad, cultivan y estimulan la reflexión crítica; sus resultados son de impacto, generan su sostenibilidad; tienen un enfoque curricular abierto, flexible y diversificado; utilizan diversas modalidades operativas, procesos y multimedia moderna; la participación está presente en sus diferentes tipos de gestión; tienen una eficaz Gestión Educativa dentro de una nueva cultura institucional; pueden ser un referente solidario dentro de su entorno comunitario y social si alcanzan conquistar su condición de nicho innovador de aprendizaje. Por razones de extensión del trabajo, no será posible caracterizar a cada uno de los sentidos señalados.

Los nichos para el aprendizaje de jóvenes y adultos requieren interconexiones dinámicas, una instancia articuladora en el nivel nacional, intermedio y local, dentro del marco de una gestión innovadora con eficacia y eficiencia.

2.7. Desafío 7: formación del personal docente y directivo

La formación de personal directivo y docente necesita plantearse varios objetivos. El primero es fortalecer las capacidades de diagnóstico y planificación del universo de la EPJA. No se cuenta con información –o la existe muy parcialmente- sobre los perfiles de los educadores EPJA, los tipos de servicios de formación y calificación que ofrecen, las edades promedio, el tiempo de servicios trabajando en esta modalidad, sus niveles salariales, así como otras características de sus condiciones de vida. Adicionalmente a ello, se desconocen las percepciones que tienen respecto de las políticas EPJA, la forma cómo se vienen implementando y lo que estaría faltando para mejorar la calidad de sus programas y servicios. Igual nivel de desconocimiento existe respecto a la oferta educativa y de formación docente. Lo que más se conoce es la oferta formal a cargo de los ministerios o secretarías, aunque cada uno procesa su información aisladamente sin miras a una consolidación.

Si se quiere impulsar la EPJA y definir las características de un plan de formación de educadores, un paso indispensable es conocer el universo de formación y cuáles serán las tendencias futuras de la EPJA. Sin ello es difícil dar respuesta a las preguntas: para qué formar y cómo hacerlo. Habrá un sector de la docencia que requerirá la formación en centros de educación superior con exigencia de títulos profesionales y hasta estudios de especialización; otros podrán surgir de profesiones afines o diferentes a educación para los cuales les bastará una formación teórica básica y una formación continua en metodologías y didácticas de la enseñanza.

En ambos casos, lo que debe ofrecerse son posibilidades de carrera atractiva a la vez que exigente, procurando el reconocimiento social y económico de la profesión. Ello debería implicar un desempeño profesional sólido y actualizado que responda a criterios de calidad, de preferencia con dedicación de tiempo suficiente no solo para la facilitación de aprendizajes en las aulas sino también para el trabajo en equipo, la realización de funciones de orientación y tutoría, el acompañamiento a los itinerarios educativos dinámicos de los participantes, la movilidad en otros nichos de aprendizaje y la promoción de las correspondientes interconexiones, la elaboración de planes de desarrollo institucional.

Hay que reconocer que por el momento la EPJA no escapa al diagnóstico general de la profesión docente: su baja calidad y calificaciones para enfrentar el reto más importante, que consiste en preparar con un claro, simple y contextualizado enfoque de competencias para una sociedad y personas con enormes desafíos en cuanto a cambios en prácticamente todos los órdenes de vida. Superar esta limitación implica, por un lado, ir logrando que aumente progresivamente el porcentaje de docentes formados y dedicados específicamente a la atención de estudiantes de la señalada modalidad educativa. Por otro lado, tender a la revisión y/o el diseño, según sea el caso, de los planes de formación de profesores cuyo enfoque responde todavía a esquemas pasados, sin incorporar con la pertinencia suficiente aspectos claves en la formación de jóvenes y adultos como son, además de las competencias, los relativos a la formación de actitudes positivas y valores, la sostenibilidad medio-ambiental, la preparación para el mundo de sistemas productivos crecientemente tecnificados, el tratamiento de problemas de género, embarazos precoces, familias desintegradas, trabajo adolescente, y otros vinculados con los temas de nuestro tiempo, la cultura pedagógica y el conocimiento actualizado de las innovaciones educativas.

La idea de desarrollar uno o más centros de excelencia para la formación de educadores EPJA debería ser evaluada en su factibilidad. Ecuador presenta una experiencia que sería útil investigar y que considera concursos internacionales para cubrir plazas de formadores de docentes. Estos centros podrían ser el germen para motivar y expandir la deficitaria oferta de profesores EPJA tan característica en varios países de la región.

El tema de la formación docente de la EPJA es provocativo y complejo. Solamente se abordan tres cuestiones en forma esquemática: ¿debe ser polivalente o especializada?, el desafío de construir una formación docente continua teniendo como soporte a la institución o red educativa y la reorientación de los centros y programas de formación docente en los distintos nichos de aprendizaje para jóvenes y adultos.

¿Es posible combinar la formación polivalente con la formación profesional especializada? Sí, es enteramente posible. Ello implica concebir, diseñar y poner en práctica un nuevo modelo de formación integral del personal docente y directivo de la EPJA con visión amplia y combinando pedagogía con ciencia, arte y tecnología; dinamizando las posibilidades complementarias de participación del personal docente con el personal profesional no docente y no profesional requerido en las acciones de la EPJA, en atención a las características de las ofertas educativas dentro de sus respectivos contextos.

Los *itinerarios educativos dinámicos (IED)*- deberían ser los referentes principales para estructurar los módulos de formación polivalente y especializada mediante los cuales los sujetos educativos acumulan códigos culturales, o competencias, o como se quiera denominar, en forma de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes positivas y valores, no únicamente en forma articulada, sino con un tejido de interconexiones dinámicas orientadas al logro de propósitos comunes.

A propósito de módulos, desde la práctica educativa y con personal docente de base, es muy sugerente la experiencia mexicana de formación inicial y continua de educadores de la EPJA (Rosas, 2003, pp. 55-59). El instrumento de articulación sería un determinado proyecto educativo que emerge desde la práctica, a partir de un currículo abierto que respondería al proyecto cultural, social, pedagógico y político de la EPJA nacional, a las demandas específicas de sujetos educativos y educadores de la EPJA, así como a las necesidades y demandas

concretas de los territorios correspondientes. Estamos asumiendo que la EPJA -en su calidad de modalidad transversal del sistema educativo abierto- comprende la alfabetización, la educación básica y la educación superior, así como las opciones de la educación comunitaria, la educación técnica profesional, la formación profesional en los distintos niveles y otras.

En materia de formación docente continua, lo ideal es que cada centro educativo, programa o red educativa se convierta en una unidad de formación en el trabajo, reconociendo el hecho de que hay ciertos tipos de formación que tendrán que realizarse fuera de dicha unidad. Esto ciertamente no es nada fácil, pero tampoco es imposible. El desafío es focalizar la formación docente en la unidad celular de los equipos institucionales y contribuir a su fortalecimiento y empoderamiento, con el apoyo de una instancia territorial organizada en forma de *consorcio cultural y educativo de formación docente*. En dicho consorcio pueden trabajar en forma colaborativa universidades e institutos pedagógicos de excelencia, algunas organizaciones de la sociedad civil con experiencia en el campo de la formación docente, así como expertos docentes y no docentes vinculados con el desarrollo educativo y otras expresiones del desarrollo integral de las sociedades nacionales.

En algunos territorios o unidades territoriales, o como se denomine en los países, es posible hacer un estudio, por ejemplo, sobre las capacidades que menos dominan los docentes. Sería interesante que las insuficiencias conceptuales, actitudinales, valorativas, del aprender haciendo, así como las metodológicas con enfoque territorial, formaran parte de la agenda temática prioritaria de la formación continua que cada centro educativo, programa o proyecto educativo tenga la capacidad de gestionar con las pertinentes instancias formadoras y de cogestionarlas o autogestionarlas si cuenta con las capacidades requeridas.

Un tesoro frecuentemente escondido, porque no siempre se sabe valorar lo que se tiene en casa, es la capacidad de nuestros propios colegas de innovar. Son docentes que dominan temáticamente su área, poseen un amplio y eficaz desarrollo metodológico, una voluntad de referir y compartir solidariamente y con respeto a sus colegas tanto sus conocimientos, habilidades, capacidades y experiencias, así como sus actitudes positivas y sus valores.

Cada centro educativo, programa o proyecto educativo podría explorar tal posibilidad con sentido de realidades, pensando en grande en beneficio de sus sujetos educativos con generosidad, compromiso y responsabilidad. Si se da tal situación, es posible que tales instancias puedan explorar la práctica de contar con docentes líderes de área, es decir, formadores asociados del centro educativo, programa o proyecto, quienes serían los gestores de la estrategia de formación continua del personal docente dentro de sus respectivas instituciones. Estos formadores asociados contarían con el asesoramiento y acompañamiento solidario de los formadores de formadores del correspondiente consorcio institucional regional.

Las carencias de los centros de formación docente de las y los educadores de la EPJA sustentan la necesidad de reorientar su institucionalidad en términos de reinención o invención, la cual debe responder a las realidades y a los desafíos críticos que se han referido. ¿Los centros de formación docente seguirán siendo solamente las facultades de educación y los institutos pedagógicos o hay alguna otra alternativa que definan los países para obtener una formación docente innovadora para los nuevos tiempos en que vivimos?

Una alternativa- o mejor una opción sistémica de una nueva institucionalidad de la EPJA- que se considera viable es la conformación de consorcios institucionales de alcance territorial para la formación de los educadores de la EPJA, compuestos por: universidades de excelencia en el

campo de la formación docente, institutos pedagógicos de excelencia dependientes de los ministerios o secretarías de educación, una masa crítica de formadores de formadores de las organizaciones de la sociedad civil que hayan sido adecuadamente preparados y que tengan por lo menos el nivel de diplomado o de experiencia equivalente, profesores internacionales que se incorporarían a la plana docente del consorcio con base en un proceso de rigurosa selección. Las entidades que conformen el consorcio deben ser adecuadamente seleccionadas por el Ministerio de Educación, por intermedio de una comisión *ad-hoc*, conformada por personalidades ampliamente reconocidas y con conocimientos y experiencias en el campo de la formación de educadores de la EPJA y que no trabajen en la referida dependencia estatal. Es fundamental que la entidad coordinadora del consorcio sea seleccionada en forma libre y democrática por sus pares que conforman el respectivo consorcio.

2.8. Desafío 8: conquistar la voluntad política en apoyo a la EPJA

Desde una perspectiva tecnocrática se considera que no ha habido un olvido intencional de la EPJA, sino un desplazamiento obligado por las limitaciones de recursos. Su postergación, en tal sentido, se habría producido en momentos en que la educación formal tiene una alta tasa de crecimiento, pero a costa de una sensible menor inversión por estudiante; los recursos apenas habrían servido para atender malamente a niños y adolescentes. En esta visión, lo que sí estuvo ausente es la reflexión sobre cuáles eran las salidas a esta situación, que beneficiara en alguna medida a la educación de jóvenes y adultos.

Los gobiernos de turno de algunos países latinoamericanos parece ser que no son conscientes de los sentidos esenciales de la EPJA, o lo son en tal forma que los relegan por su interés estratégico de no contar con un sector poblacional que conozca científicamente su realidad y participe en forma reflexiva, crítica y comprometida en la definición de su destino nacional. De otro lado, tampoco deja sentirse la voluntad social de las organizaciones de la sociedad civil en pro del fortalecimiento de la EPJA y de la formación de sus educadores en los escenarios del Estado y de la sociedad civil. Por otra parte, también conviene precisar que los sistemas educativos nacionales, en los ámbitos de la EPJA, no siempre han tenido acceso al poder político ni han sido capaces de generar propuestas innovadoras y atractivas para la sociedad nacional en su conjunto y el Estado.

Conquistar la voluntad política implica asumir un sinceramiento colectivo; sensibilizar, motivar y movilizar la participación de los actores involucrados para la elaboración, debate y aprobación de las políticas públicas. Implica también persuadir dialógicamente a los intelectuales, políticos, empresarios, líderes de las organizaciones y movimientos de la sociedad civil, educadores y sus organizaciones, medios de comunicación social, entre otros actores, para que tomen conciencia de los sentidos fundamentales de la educación de personas jóvenes y adultas y acepten racionalmente, mediante el diálogo, por qué ella debe formar parte de la agenda educativa prioritaria del país.

El principal argumento que debería emplearse para atraer a los decisores de política gubernamental, a empresarios y otros actores de la sociedad civil a apostar por la EPJA como prioridad es la sostenibilidad del crecimiento económico y los otros beneficios que un mayor nivel de formación y calificación puede generar para el país y la población en general. Un pueblo de jóvenes y adultos más educado aspira mayores niveles de calidad de vida, un servicio público y servicios sociales más eficientes, una justicia que responda a su nombre, menos

pobreza, más seguridad personal y ciudadana, más participación y compromiso con los asuntos públicos y comunitarios, por citar algunos de esos beneficios.

Llevar a la población que generalmente no cuenta con los niveles adecuados de educación a mayores niveles de desarrollo educativo y cultural es uno de los requisitos para llevar a la práctica la medida propuesta.

3. Conclusiones

Producto de las reflexiones y propuestas desarrolladas en este trabajo, se plantean las siguientes conclusiones:

- a. ***Se requiere redefinir las políticas y estrategias de desarrollo de la EPJA.*** A la luz del dinámico escenario social, del conocimiento, del empleo y del desarrollo tecnológico que se vive. El empleo de las nuevas tecnologías ofrece oportunidades de renovación de las metodologías, modalidades de facilitación y orientación de aprendizajes, así como demanda nuevos desafíos y roles para los educadores del Estado y de la sociedad civil.
- b. ***Hay que hacer todos los esfuerzos necesarios para que los jóvenes y adultos alcancen una educación secundaria completa.*** Como una herramienta básica que les permita salir de la pobreza y generar su movilidad social. La EPJA puede convertirse en un mecanismo eficaz para lograr que muchos jóvenes que no concluyeron oportunamente su secundaria la retomen y completen.
- c. ***La promoción de una enseñanza básica más eficiente en términos de tasas de éxito de sus egresados.*** Las presiones de demanda de programas y servicios de EPJA serán menos intensas en el futuro en la medida que quienes cursan estudios regulares en el sistema educativo completen su educación secundaria; es decir, que las tasas de abandono y repetición sean menores.
- d. ***En la medida de lo posible, adoptar el trabajo como eje de las acciones de formación y calificación en la EPJA.*** Tratándose de poblaciones objetivo que provienen de estratos sociales desfavorecidos, es importante priorizar objetivos que se asocien a asegurarles calificaciones que les permitan mayores posibilidades de éxito en el acceso y movilidad en el mercado laboral, y un sustento económico personal y familiar. Tener como eje la formación para el trabajo no significa descuidar otros objetivos de la EPJA; por el contrario, integrarlos a los programas de formación, pues son tan importantes en la actividad laboral como en las otras dimensiones esenciales de la vida humana.
- e. ***La creación de una instancia o autoridad nacional EPJA al más alto nivel de decisiones del Estado.*** Capaz de asegurar la integración y articulación de esfuerzos de todos los actores públicos y privados y de todos los nichos de aprendizaje de jóvenes y adultos; de promover la revaloración de la imagen de esta modalidad y de alentar y desarrollar iniciativas que aporten un valor agregado al bienestar y desarrollo del país.
- f. ***Una reingeniería de las estructuras de organización de la EPJA.*** Flexible, descentralizada, que aliente la iniciativa, creatividad e innovación en todas las instancias de gestión. Asimismo, que esté sustentada en eficientes sistemas de planificación y de información, indispensables para conocer la real dimensión y características de la oferta actual y futura de la EPJA, así como para determinar el perfil del personal docente y directivo, los recursos de personal, materiales, tecnológicos y de infraestructura que sean necesarios.
- g. ***Nichos de aprendizaje para jóvenes y adultos.*** Para que estos puedan realizar su formación en base a itinerarios educativos dinámicos en respuesta a sus necesidades personales y a las

demandas comunitarias y sociales, dentro de una nueva institucionalidad de la EPJA en los niveles nacional, intermedio y local.

- h. **Hay que definir un plan de formación de educadores.** Como paso indispensable es preciso conocer el universo de formación y cuáles serán las tendencias futuras de la EPJA. Sin ello es difícil dar respuesta a las preguntas: qué docentes formar y cómo hacerlo.
- i. **Alentar la voluntad política de apoyar la EPJA.** Por ahora relegada pero que debe expresarse no solo en buenas intenciones, sino en más recursos superando el 3% promedio de los recursos invertidos en el presupuesto público de educación de los países latinoamericanos. La voluntad política será más fácil de conquistarla en la medida que los argumentos de elevación de su prioridad vayan acompañados con evidencias sólidas de los beneficios que el país y su población pueden ganar con las inversiones en la educación de las personas jóvenes y adultas, quienes constituyen la franja más extensa de la vida humana.

4. Referencias

4.1. Referencias bibliográficas

- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2012). *Desconectado. Habilidades, Educación y Empleo en América Latina*. Marina Bassi, et.al. Washington, D.C, Fondo de Cultura Económica.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2014). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile, LC/G. 2635-P.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).(2005). *Panorama Social de América Latina*. ONU/CEPAL, Editorial ECLAC.
- CEPAL/OIJ. (2008). *Juventud y cohesión social en Iberoamérica*. Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CEPAL/UNFPA. (2012). *Informe Regional de Población en América Latina y el Caribe: invertir en juventud*. Naciones Unidas/CEPAL, Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).
- CEPAL/UNICEF.(2014). María Nieves Rico y Daniela Trucco. *Adolescentes. Derecho a la educación y al bienestar futuro*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (2015). *Educación, cambio estructural y crecimiento inclusivo en América Latina*. Santiago de Chile, Naciones Unidas/ CEPAL/VII Cumbre de las Américas/Foro de Rectores de las Américas.
- CREFAL. César Picón (coord.). (2013). *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe*. Consulta Pro-EPJA realizada por el CREFAL. Pátzcuaro, México, CREFAL, pp. 35-42.
- Chiroque Chunga, Sigfredo; CONISLLA CÁRDENAS, Oscar Ronny (2013). *La Educación Básica Alternativa en el Perú*. Lima, Instituto de Pedagogía Popular, Editora Virtual S. A..
- Fuller, Norma. (2002). *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Ghiso, Manuel Alfredo. (Comp.). (2014). *Temas de nuestro tiempo. Pistas para comprender el contexto de los proyectos y de las propuestas educativas de hoy*. Lima, Derrama Magisterial, Colección Cooperación con la Formación Docente en América Latina, Vol. 1, Talleres Gráficos de Ruta Pedagógica Editora SAC.
- Jackson, Richard; Strauss, Rebeca; Howe, Neil. (2009). *El desafío del envejecimiento en América Latina*. Washington, D. C, Global Aging Initiative (GAI), Center for Strategical and International Studies.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2014). “Trabajo decente y juventud: políticas para la acción”. En: <www.oitcinterfor.org. *Jóvenes. Publications*. Acceso en marzo 3 de 2014>.
- Organización Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) /UNESCO. (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Santiago, OREALC, pp. 57-475.
- Pinto Contreras, Rolando y Osorio Vargas, Jorge. (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública transformadora en América Latina*. Lima, Derrama Magisterial, Colección Cooperación con la Formación Docente en América Latina, Vol.2, Talleres Gráficos de Ruta Pedagógica Editora SAC.
- Picón Espinoza, César. (2013). Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Utopías posibles, pasiones y compromisos (Antología). Pátzcuaro, México, CREFAL, Paideia Latinoamericana 4, pp.81-96.
- Picón Espinoza, César. (2014). *Innovaciones educativas y participación docente en América Latina*. Lima, Derrama Magisterial, Colección Cooperación con la Formación Docente en América Latina, Vol. 3, Talleres Gráficos de Ruta Pedagógica Editora SAC, pp. 95-181.
- Picon Espinoza, César. (2005). *Esperanzas y utopías educativas. Apuntes para el diálogo nacional*. Lima, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Fimart SAC, pp. 182-188.
- Rosas, Lesvia. (2003). “Una experiencia de formación de educadores de personas jóvenes y adultas”. En *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*. Pátzcuaro, México, CREFAL, n. 5, pp. 55-59.
- UNESCO. Aaron Benavot (Director). (2015). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. París, Equipo independiente de Seguimiento de la EPT en el Mundo.
- UNESCO/ Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de toda la vida (ILV). (2010). *Informe Mundial sobre el Apendizaje y la Educación de Adultos*. Hamburgo, ILV, Imprenta Girzing + Gottschalk.
- UNFPA. (2014). *Estado de la Población Mundial*. Nueva York, Editorial Prographics,inc. También se puede encontrar en:< www.unfpa.org/sites>. Acceso en 10 de febrero de 2015.

4.2. Obras consultadas (sin considerar a las citadas en el pie de página)

- Amat, Oriol. (2000). *Aprender a Enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores.* Barcelona, Editorial Gestión.
- Angulo Abaunza, María Floralba. (2007). “La investigación-acción en la formación de educadores”. *Revista Actualidades Pedagógicas* n. 50, pp. 33-46, Bogotá, Universidad de Salle.
- Ávalos, Beatrice. (2006). “El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua”. En Tenti, Emilio (comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.* Buenos Aires, UNESCO/ IPE y Fundación OSDE.
- Bruns, Barbara y Javier Luque (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, resumen.* Washington, D.C., Banco Mundial. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CCBY3.0. Publicado originalmente en inglés.
- Díaz, Hugo; picón, César. (2015). *Gestión Docente en el Perú: Desafíos y posibilidades de respuesta.* Lima, Fundación Santillana.
- OREALC/UNESCO (2005). *La Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un estado del arte.* Santiago de Chile, Editorial Trineo S. A..
- Terigi, Flavia. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina.* PREAL - Serie Documentos N° 50. Santiago de Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- UNESCO. (2010). *Sexta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFITEA VI). Informe Final.* Hamburgo, Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida.
- Vaillant, Denisse. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional.* Barcelona, Octaedro.
- Vezub, Lea Fernanda. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias.* Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO.

Capítulo 2. La promoción y desarrollo de las políticas de formación de personas adultas en Iberoamérica

Mariano Jabonero Blanco, jaboneroma@fundacionsantillana.com

Director de Educación. Fundación Santillana.

Resumen

El proceso histórico que ha dado lugar a la creación y consolidación de los sistemas educativos de América Latina, junto con la persistencia en un territorio con grandes riquezas naturales de las más graves desigualdades sociales, las mayores del mundo, en países muy ricos, ha condicionado de manera decisiva la promoción y desarrollo de las políticas de alfabetización y educación de jóvenes y adultos.

Frente al escaso liderazgo de los gobiernos y los sistemas productivos, destaca el empuje y capacidad innovadora y de movilización de la sociedad civil y la guía y liderazgo que han prestado la cooperación y las Organizaciones Internacionales: gracias a ellos se han asegurado oportunidades educativas para muchos, importantes experiencias de éxito y, más recientemente, estrategias regionales alineadas con las agendas internacionales de desarrollo.

No menos importante ha sido la contribución que ha prestado a la extensión de estas ofertas educativas la permanentemente cambiante conceptualización que se ha desarrollado, gracias a la notable actividad intelectual que le ha rodeado, actividad que se ha producido a través de numerosos análisis, sistematizaciones, investigaciones y evaluaciones. Un acervo de conocimiento muy útil para su permanente renovación que es un referente para otras regiones del mundo.

El incremento de la cobertura y los mejores índices de alfabetización, junto con mayores exigencias sociales y de los sistemas productivos, abren las puertas a una nueva etapa, que da continuidad a las anteriores, en la que el desarrollo de competencias básicas en jóvenes y adultos ofrece mejores oportunidades de empleo y de bienestar para todos. Los efectos recesivos producidos por las recurrentes crisis económicas que sufre América Latina solo pueden ser enfrentados con personas y sociedades cualificadas y competentes.

El texto de esta conferencia hace especial hincapié en el evolutivo proceso de conceptualización y sus implicaciones y efectos, especialmente en relación con el desarrollo social y económico, para después exponer los objetivos, motivaciones y protagonistas de las medidas políticas y legislativas, así como las experiencias más relevantes desarrolladas en la región, haciendo especial mención a la contribución aportada, entre otros, por CEAAL, UNESCO, OCDE y SEGIB-OEI.

1.Introducción

El sueño de la alfabetización es el título de un texto editado por la Comunidad Autónoma Española de Valencia (Generalitat Valenciana, 1990) con motivo del año internacional de la alfabetización, que UNESCO proclamó a principios de la década de los años noventa del pasado siglo.

Esa idea de sueño, de utopía necesaria y, a la vez, posible, se enraizó en el territorio Iberoamericano; ese territorio común de La Mancha, en palabras del mexicano Carlos Fuentes, que tiene al Atlántico como puente y no como abismo, que conforma una comunidad de casi quinientos millones de personas que compartimos, además de numerosas lenguas originarias, el español como patrimonio y seña de identidad global.

Una utopía que ha tenido un origen y desarrollo distinto al de otras naciones que con frecuencia se han tomado como referencias, como son los países del norte de Europa: en ellos, los ideales y prácticas alfabetizadoras surgen íntimamente asociados a motivaciones religiosas, en concreto a la lectura de la Biblia. Motivaciones que tampoco coinciden con los movimientos ilustrados que durante el siglo XIX proclaman la universalización de la alfabetización como un bien absoluto promotor de derechos, deberes, emancipaciones y progreso, por más que el libertador Simón Bolívar diagnosticara, con certeza y precisión, que las mayores necesidades de América Latina eran “moral y luces”, es decir: ética y conocimiento.

Así mismo, podemos afirmar que la revolución industrial no tuvo gran incidencia en nuestra región en cuanto a la imprescindible necesidad de alfabetizar al conjunto de la población. Es posible que el surgimiento y expansión de escuelas nocturnas y otras entidades similares que esa revolución produjo en numerosos países a lo largo del siglo XIX, por motivaciones políticas o de compasión pero, también, para dotar a la clase trabajadora de unas competencias básicas que la tecnología empezaba a demandar, no fuera tan requerido por una sociedad postcolonial cuya mayor fuente de riqueza procedía de la producción y venta de materias primas, la maldición de las “*commodities*”, sistema económico que en términos de cantidad y competitividad solo requería una clase trabajadora heredera de modelos próximos a la esclavitud, es decir: alta carga de trabajo, nula cualificación y bajas retribuciones.

En consecuencia, el sueño, la utopía, de la alfabetización en nuestros países es tardío. Salvo aisladas experiencias anteriores, su explosión se sitúa a mediados del siglo XX, y es muy poderosa en sus formulaciones políticas, sociales y educativas al hacer frente a una deuda histórica y realidad social profundamente injusta e inequitativa. No es promovida de manera institucional por las iglesias ni por los gobiernos, como ocurrió en Europa, sino por organizaciones ciudadanas que lo elaboran como parte de propuestas sociopolíticas y como estrategia a favor de los más pobres y oprimidos, integrada en alternativas cuyos fines son el logro de objetivos de justicia y bienestar.

Ese importante, innovador y potente proceso a favor de la alfabetización, se extendió por toda la región, fue seña de identidad de propuestas políticas y contó con tres elementos decisivos para su vertebración: una notable producción intelectual de investigadores, universidades y otros autores, entre los que hay que destacar sobremanera a Paulo Freire, la contribución que diferentes organizaciones internacionales, especialmente UNESCO, hicieron a su formulación, desarrollo e incorporación a las políticas nacionales; y su aplicación en diferentes contextos, habitualmente a través de campañas de alfabetización, que tuvieron variada suerte en cuanto a sus resultados.

Como se puso de manifiesto en la última Conferencia Mundial de Educación de Adultos, CONFINTEA VI, si hay un aspecto educativo que caracteriza de manera singular a América Latina frente al resto del mundo es, sin lugar a dudas, la promoción y desarrollo de políticas de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos.

2. Distintos conceptos de alfabetización, diferentes propuestas programáticas y políticas

2.1. Alfabetización: conceptualización y movilización social y política.

La evolución del concepto de alfabetización ha condicionado decisivamente el diseño y desarrollo de programas y políticas: según se defina ese concepto, así serán las metas y estrategias adoptadas, los métodos de enseñanza y aprendizaje seguidos, la formación de formadores aplicada y los programas de estudio, materiales y formas de evaluación y seguimiento utilizados (Red Innovemos de OREALC-UNESCO, 2012).

A mediados del siglo pasado se consideraba que una persona era analfabeta cuando no sabía leer y escribir. Años después, en la VI Conferencia General de UNESCO, celebrada en 1958, se define que una persona está alfabetizada cuando, además de saber leer y escribir, lo comprende. Ya en la década de los sesenta se incorpora el concepto de alfabetización funcional, concepto cuando menos ambiguo porque asocia la situación de alfabetización con las necesidades de la sociedad y las expectativas de las personas y se solía evaluar en función de los años de escolarización que había tenido el adulto, generando con ello una notable confusión al identificar escolarización con educación.

La aportación de Paulo Freire a este proceso fue decisiva. Desarrolla un enfoque pedagógico y sociopolítico mediante el cual el adulto no debe seguir un proceso de aprendizaje “bancario”, meramente acumulativo y con fines instrumentales, sino que el aprendizaje de la lectura y la escritura le servirán para interpretar la realidad y para, con ello, contribuir a su transformación y cambio.

Estas conceptualizaciones evolutivas, junto con la movilización social y política que se produce en América Latina durante la décadas de los años cincuenta y sesenta del pasado siglo, dieron lugar a numerosas “campañas” de alfabetización, en ocasión con inspiración desarrollista y en otras por motivaciones revolucionarias: en ambos casos se pretendía erradicar el analfabetismo, liberar a las patrias de esas rémoras y emancipar a las personas y comunidades. Sin lugar a dudas la más (o única) exitosa campaña fue la de Cuba, gracias al gran impulso político que tuvo, su continuidad en el tiempo y porque enraizó en un modelo de transformación y mejora del conjunto del sistema educativo mucho más complejo y estratégico.

Posteriormente se reprodujeron otras campañas, como la cruzada “brigadista” de alfabetización de Nicaragua, promovida por la revolución sandinista, la campaña “Leónidas Proaño” de Ecuador, o la estrategia puesta en marcha en aquellos momentos por el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) de México.

Salvo la excepción ya citada de Cuba, la valoración de las campañas de alfabetización es contradictoria: en general muy positiva por su capacidad de innovación y movilización sociopolítica, poco rigurosa en cuanto al logro de objetivos cuantificables ya que con frecuencia se ha identificado al conjunto de la población inscrita con la efectivamente alfabetizada (sin considerar el alto nivel de deserción y rezago que habitualmente registran este tipo de

programas), con dudosa sostenibilidad técnica y, con una valoración menos satisfactoria aún en cuanto a la creación de estructuras estables y cualificadas que pudieran garantizar la continuidad de su actividad y apoyo duradero a docentes y alumnos.

2.2. Alfabetización y desarrollo

Si el analfabetismo se pudiera representar a través de una imagen, comprobaríamos que en América Latina esta coincidiría exactamente con la imagen geográfica de la pobreza y el subdesarrollo (Jabonero M, 2009).

La relación entre alfabetización y desarrollo es obvia, como se pone de manifiesto al comprobar que el índice de Desarrollo Humano (IDH) que elabora y publica regularmente el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), mide el bienestar de las naciones a través de cuatro indicadores básicos: esperanza de vida al nacer, tasa bruta de escolarización, producto interior bruto del país y población joven y adulta alfabetizada.

Además de desarrollo, sin alfabetización no es posible la existencia de una democracia real, ni la promoción de los derechos humanos ni el ejercicio de ciudadanía: Julius Nyerere, el líder político africano la calificó como “una acción política de alto grado” y Paulo Freire, el gran prócer de la alfabetización en Iberoamérica, sentenció que “...la alfabetización es más, mucho más que saber leer y escribir. Es la habilidad de leer el mundo”.

Si analizamos el informe sobre desarrollo humano del PNUD (PNUD, 2012) se puede constatar que los países con más alto desarrollo cuentan, a su vez, con tasas de alfabetización superiores al 95%. Los clasificados como de desarrollo medio, entre el 71 y 155 en la clasificación mundial, tienen tasas de alfabetización que van del 50 al 90% y los de más bajo nivel de desarrollo, del 156 en adelante no superan tasas de alfabetización del 50%. En el caso de América Latina esa relación se mantiene: Argentina, Costa Rica, Cuba, Chile y Uruguay tienen las tasas de alfabetización más altas mientras que El Salvador, Honduras, Guatemala y Nicaragua, ocupan los puestos con más bajos niveles de desarrollo y son los que cuentan con más altos índices de analfabetismo.

La alfabetización no es una acción educativa más o menos difusa o inespecífica, ya que en sí misma es decisiva para que las personas adquieran aprendizajes y desarrollen competencias mediante las cuales puedan abandonar, ellas y sus comunidades, la pobreza y alcanzar un satisfactorio nivel de inclusión y bienestar (Villatoro, 2007).

Desde una perspectiva de género, el incremento de la alfabetización tiene efectos positivos muy directos a favor de la equidad y de reducción de la pobreza. A título de ejemplo, la mortalidad infantil en América Latina supera en los estratos de población menos educados en más del 100% a los que cuentan con más educación y hay estudios que demuestran que el incremento de un 10% en las tasas de alfabetización de las mujeres, supone una reducción del 19% en la mortalidad infantil (Vince-Whitman y otros, 2001), además de otros beneficios como son mejoras en la higiene, alimentación y atención sanitaria a los hijos.

2.3. Una visión renovada: educación a lo largo de la vida

Una visión renovada y ampliada de la alfabetización es esencial para su éxito. Tal visión admite que la alfabetización no está reservada a una determinada edad (infancia, juventud o edad adulta), institución (escuela o programa no formal) o sector (la educación): involucra una gran

variedad de escenarios y supone un aprendizaje permanente (Naciones Unidas. Resolución sobre el Decenio de la Alfabetización, 2002).

La evolución conceptual, como ya se ha expuesto, no solo ha representado en este campo educativo un mejor ejercicio de reflexión teórica, sino que ha generado cambios programáticos y políticos. En consecuencia hoy, con la consolidación de un modelo de educación de jóvenes y adultos a lo largo de la vida, podemos comprobar que estas iniciativas se han alineado con las estrategias y visiones más amplias del desarrollo sostenible, de acuerdo con lo establecido en los objetivos de la Declaración de Dakar, Educación Para Todos (EPT, Unesco. 2000), cumpliendo tres requisitos importantes: pertinencia en cuanto a la oferta educativa, tanto en sus contenidos como en sus metodologías, flexibilidad en su implantación y desarrollo mediante numerosas alianzas públicas y privadas.

Así, en estos momentos y como quedó reflejado en la última Conferencia Mundial de Educación de Adultos, CONFINTEA VI, promovida por UNESCO, la alfabetización y la educación de adultos quedan integradas en la educación a lo largo de la vida que es un marco filosófico, conceptual y principio organizativo de toda propuesta educativa que se construya sobre los cuatro pilares del aprendizaje para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Marco de Acción de Belem. CONFINTEA VI, UNESCO, 2010).

Aprender a lo largo de la vida significa que cualquier actividad de la vida puede ser objeto de aprendizaje y que la vida puede ser uno de los mejores, sino el mejor medio o estímulo para aprender (Rivero, J. 2010). El concepto de educación permanente, primero, y después el de educación a lo largo de la vida, han sido posiblemente las apuestas educativas más renovadoras que se han desarrollado en América Latina durante las últimas décadas, cuya concreción en términos metodológicos y didácticos siempre se ha hecho procurando que los sistemas y programas educativos fueran abiertos y flexibles, para con ello facilitar el acceso y seguimiento de estudio a todas las personas, con independencia de su edad, condición, lugar de residencia y disponibilidad horaria.

Recientemente, el uso generalizado de las TIC en educación ha sido decisivo para hacer posible este nuevo paradigma educativo: con las TIC el aprendizaje, además de más participativo, activo y motivador, se ha hecho ubicuo y atemporal: el uso de la tecnología en la educación, en el contexto de una sociedad cada vez más digitalizada, abre nuevas ventanas y ofrece más oportunidades a la educación (Pedró, F. 2015).

3. Las políticas estratégicas en la región: las organizaciones nacionales e internacionales

3.1. La sociedad civil y los gobiernos

La construcción de organizaciones y políticas gubernamentales en materia de alfabetización y educación de jóvenes y adultos en América Latina tiene un doble origen. Por un lado nos encontramos con lo que José Rivero (Rivero, J., Jabonero, M. 2009) describió como causas del fracaso de los programas y campañas de alfabetización en la región: la identificación de "voluntad política" con "exitismo político", la falsa asignación de prioridades, como por ejemplo la escasa valoración de la condición de adulto del alfabetizado, o confundir la gratitud de los más pobres cuando reciben una mínima atención con la bondad de los programas y, por último, los constantes prejuicios institucionales e ideológicos que han inspirado este tipo de iniciativas

que obvia las relaciones directas existentes entre alfabetización y escolarización de niños y jóvenes o ignora la deuda social que subyace en toda acción alfabetizadora.

En segundo lugar, la acción de la sociedad civil ha sido decisiva para la creación de entidades y políticas gubernamentales en este ámbito, como lo pone de manifiesto el ejemplo de la Coordinadora de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), una entidad cuyos orígenes se remontan a 1978, que formalizó sus objetivos en intenciones a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos celebrada en Jomtiem en 1980. La CEAAL ha tenido como líneas estratégicas de intervención la producción de conocimientos, a través de actividades de sistematización, formación y análisis, la articulación mediante la coordinación de redes y organizaciones de la sociedad civil y, por último, generar incidencia, es decir, promover la formulación y desarrollo de políticas públicas nacionales e internacionales. Sus ejes de trabajo han sido (Leis, R. 2009): educación popular y construcción de paradigmas de emancipación, educación popular en los movimientos sociales, educación popular e incidencia en las políticas públicas, educación popular y superación de cualquier forma de discriminación y educación popular, democracia participativa y nueva relación entre los gobiernos y las sociedades.

Para CEAAL, que se constituye como un consejo o foro de educadores, la educación popular sirve para producir aportes para la profundización democrática a través del empoderamiento de las organizaciones y de los gobiernos. En resumen, una decidida voluntad de intervención política a partir de la educación de adultos a través de la sociedad civil.

Las campañas y programas de alfabetización y educación de adultos, con variada suerte en cuanto a sus éxitos y permanencia, junto con la actividad de la sociedad civil, perfectamente ejemplificada con la CEAAL, dieron lugar a la progresiva institucionalización de la educación de adultos en Iberoamérica: la práctica totalidad de los gobiernos de la región crearon áreas de gobierno, normalmente en el seno de sus Ministerios de Educación (a excepción de en determinados momentos en Panamá, Guatemala y, en España, en la comunidad de Cataluña, donde esta acción educativa se ubicó fuera de su ámbito natural, seguramente que debido a razones políticas coyunturales), bien como parte de la administración educativa general o con mayor realce con entidades específicas, como fue el caso de México con el INEA.

Esta institucionalización aseguró la sostenibilidad y mejor gobernanza de las políticas públicas nacionales de alfabetización y educación de jóvenes y adultos al dotarles de estructuras de gobierno, administrativas, pedagógicas y presupuestarias propias que, si bien, no fueron casi nunca suficientes, al menos aseguraron una cierta continuidad y autonomía. Ha sido un proceso con un origen y evolución muy desigual: en ocasiones muy supeditado a la cooperación externa, como han sido los casos de algunos países de Centroamérica y Paraguay, en otros con un fuerte condicionamiento debido a influencias ideológicas y políticas, como ha ocurrido en la República Bolivariana de Venezuela y Bolivia y, en otros, con frecuentes "tercerarizaciones" que han confiado la ejecución de estos programas marcadamente sociales, así como la gestión de sus recursos, a entidades privadas, como ha sido el caso de Colombia.

Podemos considerar que esta institucionalización no ha superado el nivel de creación de subsistemas en el conjunto de los sistemas educativos nacionales, subsistemas que han tenido una clara orientación compensatoria o de segunda oportunidad, frente a las necesidades de unas sociedades que exigen procesos más complejos de educación continua o a lo largo de toda la vida; pero no se puede obviar que esta progresiva institucionalidad ha favorecido procesos de

gestión de esta oferta educativa continuados, progresivamente mejor evaluados, más eficaces y más eficientes.

Un ejemplo de esa constitución como área educativa autónoma en el conjunto de los sistemas y políticas nacionales, es la formulación y concreción de currículos propios, cuya caracterización básica responde a los siguientes criterios (Jabonero, M y Nieves, R. 1999): ser específicos, es decir, adaptados a las demandas y características de las personas jóvenes y adultas; equivalentes, ya que desde su especificidad pueden dar lugar a acreditaciones y certificaciones con efectos académicos o profesionales, evitando construir ofertas marginales; abiertos, sin rigideces y formalidades innecesarias, validando experiencias y aprendizajes previos y favoreciendo adaptaciones curriculares; flexibles, posibilitando el seguimiento del itinerario formativo con organizaciones modulares y diferentes accesos y salidas; polivalentes, en la medida que favorecen la adquisición de aprendizajes y desarrollo de competencias susceptibles de aplicación en diferentes situaciones y, por último, integrados ya que se orientan al desarrollo de un proyecto humano de formación integral y no solo a la adquisición de determinados conocimientos o destrezas concretas.

La evidencia más relevante y positiva es que en el año 2007, con motivo de ponerse en marcha el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos todos los países de Iberoamérica contaban con planes, programas o estrategias en esta materia y entidades rectoras de ellos, situación en la que nuestra región aventaja a otras del mundo ya que como se puso de manifiesto en CONFINTEA VI, de acuerdo con los informes nacionales enviados a ese evento por 152 países de todo el mundo, solo el 82 % de ellos declaran que la educación de adultos se aborda de manera directa o indirecta en alguna política pública (Red Innovemos. OREALC- UNESCO, 2012)

3.2. Las organizaciones internacionales

3.2.1. UNESCO

“El aprendizaje a lo largo de la vida se encuentra en el corazón de la misión de la UNESCO. Desde su fundación, la Organización ha desempeñado un papel pionero en la defensa de la función crucial que tiene la educación de adultos en el desarrollo de las sociedades y en la promoción de una interpretación global del aprendizaje a lo largo de la vida” (Matsuura, K. 2009).

Una voluntad que se concreta en numerosas iniciativas, entre las cuales destacamos dos. En primer lugar las Conferencias Mundiales de Educación de Adultos, CONFINTEA que desde su primera edición en 1949 hasta su última, en la ciudad brasileña de Belem de Pará, han trabajado a favor de que los adultos puedan ejercer su derecho a la educación. CONFINTEA ha sido especialmente útil para promover los cambios conceptuales que, como ya hemos dicho, han sido decisivos para la extensión y cualificación de esta oferta educativa y hacer de ella un continuum educativo.

Además de ese valor de conceptualización e innovación, a través de CONFINTEA la UNESCO ha demostrado su capacidad para monitorear las políticas públicas en plazos dilatados de tiempo, contando con destacados expertos que han ejercido tareas de evaluación y asesoramiento, ofreciendo a los países su asistencia técnica.

Y ya, en una mirada más regional, el apoyo de UNESCO fue relevante en el marco del Programa Principal de Educación para América Latina, impulsado por esta Organización entre

1981 y 2000, entre cuyos objetivos se encontraba el de superar el analfabetismo, así como desarrollar y ampliar los servicios educativos para jóvenes y adultos con débil o inexistente escolaridad.

Aun cuando la creación de redes regionales, como REDALF, constituyó una notable contribución del Programa Principal, tan importante objetivo no fue alcanzado: fue una época en la que inicialmente proliferaron las campañas que, como ya se ha citado, tuvieron tan importante sesgo ideológico como frágil sostenibilidad, para después, en la década de los años noventa, las políticas de alfabetización y educación de adultos pasar a un segundo plano en las reformas educativas de la región que de manera casi monotemática se orientaron por utopías psicopedagógicas, frecuentemente constructivistas, centradas casi en exclusiva en procesos de escolarización formal de niños y jóvenes.

Otra aportación significativa de UNESCO a la alfabetización y educación de adultos de América Latina ha sido la aplicación en El Salvador, como prueba piloto, y ya como extensión para su validación en Paraguay, en el marco del PRODEPA, del Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización, LAMP (siglas procedentes de su nombre en inglés, *Literacy Assessment and Monitoring Programme*), un proyecto promovido por el Instituto de Estadística de UNESCO, cuya intención es evaluar competencias ligadas a la alfabetización que son necesarias para el correcto desempeño de la vida cotidiana: desde lectoescritura y cálculo, hasta las que posibilitan el acceso e inserción en procesos de educación permanente.

LAMP ha sido aplicado en pocos países del mundo y gracias a él se obtienen informaciones relevantes de cada persona, desde el entorno de su domicilio, sobre las competencias antes referidas de tipo más cualitativo que cuantitativo, información esta última que se obtiene por los procedimientos censales habituales, con gran riqueza de elementos culturales y etnográficos (UNESCO-UIL, 2010).

3.2.2. El Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (PIA): Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

El periodo de carencia al que antes nos hemos referido concluye con la reactivación que genera el PIA, incluso en etapas previas a su aprobación, como fueron los Programas de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (PAEBA), aprobados por las primeras Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno; instancia que les ofreció el mayor nivel de apoyo político, al tiempo que el Reino de España garantizaba una financiación suficiente y estable.

El primer PAEBA se aprueba para llevarse a cabo en la República de El Salvador, en el marco del proceso de pacificación y democratización que se llevó a cabo en las postrimerías de su guerra civil contando, entre sus objetivos, servir como ejemplo de éxito para su reproducción en otros países de la zona, meta que se cumplió de manera satisfactoria y por ello se extendió con ligeras variantes y las necesarias contextualizaciones a la República Dominicana, Honduras, Nicaragua, Perú y Paraguay.

El éxito de los PAEBA (Jabonero, M. Aisa, A. Ruano, M.I. y Muñoz, S. 2001) se debió, sin lugar a dudas, a su formulación y desarrollo sistémico: con una previsión presupuestaria a medio plazo, con un currículo específico diseñado en cada caso de acuerdo con las enseñanzas a impartir y los destinatarios finales, en el que se incorporaron el uso y aprendizaje de lenguas originarias, como fue el caso del guaraní en el PRODEPA de Paraguay y contar con una

orientación hacia el empleo que actuó como importante elemento motivador. En todos los casos se dispuso de recursos metodológicos y, muy especialmente, material impreso editado ex profeso para el programa de acuerdo con sus currículos, con docentes que se incorporaron después de un proceso de selección, quienes recibieron capacitación inicial y continua y, lo que entonces fue más novedoso, su actividad docente fue supervisada y se les aseguró una retribución económica suficiente por su trabajo que recibían de manera regular.

Los PAEBAS contaron con diferentes figuras profesionales, como los promotores, equipos de coordinación y supervisión y fue objeto de evaluaciones periódicas, tanto internas como externas. Gracias al cumplimiento de estos requisitos fue un modelo que se extendió a diferentes países, se convirtió en una referencia en investigaciones, estudios y para la formulación de otras iniciativas y sirvió para cualificar y fortalecer las políticas y los sistemas de educación de adultos de los países donde se implantó.

Es posible que el éxito de los PAEBAS, junto con la implantación del método cubano-venezolano "Yo sí puedo", sirviera para despertar un notable interés político a favor de la alfabetización, motivación que se concretó en la XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Salamanca, 2005) en la que se aprobó el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (PIA), encargando a la SEGIB su presentación, una vez formulado por la OEI, quien además asumiría su coordinación, para aprobar su ejecución en una próxima Cumbre, lo que efectivamente ocurrió en la celebrada en Chile en 2007.

El PIA revela el esfuerzo de los países de la región para hacer frente a los altos índices de analfabetismo y la baja escolaridad entre jóvenes y adultos (Machado, M.M. 2009) y constituye posiblemente la política pública más completa, operativa y estratégica para conseguir que Iberoamérica sea un territorio libre de analfabetismo. Al enumerar de manera resumida sus características básicas podremos comprobar la vigencia de esta afirmación (OEI, 2006).

- a. El PIA contó con la aprobación política de más alto nivel, apoyo no logrado nunca por iniciativas similares en la región. Los Jefes de Estado y de Gobierno encargaron a los Ministerios de Educación su desarrollo y ejecución y encomendaron a la OEI su formulación, coordinación, seguimiento y evaluación.
- b. El plan toma como línea de partida la realidad de la región e incorpora las conclusiones, compromisos y recomendaciones alcanzados en los últimos tiempos: CONFINTEA, EPT (Dakar, 2000), Objetivos del Milenio, Proyecto Regional para América Latina (PRELAC, 2002), etc.
- c. PIA parte de la realidad de cada país, tanto en lo referido a la situación educativa de sus jóvenes y adultos, como de las políticas que en esta materia lleven a cabo sus gobiernos y la sociedad civil. Sirva como referencia que el PIA integró dentro de sí a los PAEBAS apoyados por España, al método "Yo sí puedo" promovido por Cuba y Venezuela y a otros que localmente estaban aplicando diferentes gobiernos y entidades de la sociedad civil.
- d. El PIA se apoya en unos principios rectores, entre otros los de respeto a la diversidad de métodos y estrategias y a la soberanía educativa de cada país, integralidad, interculturalidad, participación y sostenibilidad, para dar cumplimiento a un objetivo común: la universalización de la alfabetización y ofrecer a los jóvenes y adultos oportunidades de continuidad educativa, con una metas temporales definidas, cuya primera fase concluye en 2015.
- e. Entre los objetivos específicos destacan la formulación y aprobación en todos los países de planes de acción, instalar en la región una visión y conceptos renovados sobre alfabetización

y aprendizaje de jóvenes y adultos, contar con financiación suficiente y estable, promover la cooperación bilateral y multilateral y articularse con estrategias encaminadas a la prevención del fracaso y abandono escolar.

- f. Entre los grandes logros iniciales del PIA, se encuentran la identificación y censo de la población analfabeta de cada país de la región, incluyendo España, Portugal y Andorra, por ser países miembros de la SEGIB, y del conjunto de Iberoamérica, constatando que 34.046.165 iberoamericanos se encontraban en esa situación. Ese estudio entró en detalles como discriminar las variables de sexo y lugar de residencia de las personas analfabetas.
- g. En él se definen líneas de acción conjuntas, tanto de seguimiento y coordinación, como de investigación, asistencia técnica y comunicación. En las de coordinación se prevé una secuencia temporal de aplicación a diez años en la que se prevén metas a alcanzar, distribución de recursos financieros, etc.
- h. Otra gran novedad del PIA es su alto nivel de concreción en aspectos financieros, algo que hasta la fecha no había abordado ninguna iniciativa similar, concreción que alcanza la identificación de fuentes internas y externas que puedan aportar recursos económicos, establecer el coste por año que supone atender a cada alfabetizado (unos 40 USD), la duración promedio de cada intervención (alrededor de tres años), la distribución promedio de los costos de los programas por capítulos de gasto entre facilitadores (40%), capacitación (20%), materiales (20%) y seguimiento (20%), distribución que fue un gran aporte en términos de eficiencia al organizar y priorizar el presupuesto de acuerdo con los servicios efectivos prestados a las personas evitando con ello gastos ineficientes como consultorías sin sentido u otros de tipo suntuario y, por último, como consecuencia de todo lo anterior, identificar y cuantificar el total de la inversión necesaria para universalizar la alfabetización en Iberoamérica hasta el año 2015, un dato que hasta el PIA no se había dispuesto nunca: 4.061.731.440 USD.

Es posible que el PIA pueda ser interpretado como un esfuerzo muy ambicioso y su coste elevado, sobre todo si no se tienen en cuenta el razonable plazo de tiempo previsto para su ejecución, la población destinataria –en términos cuantitativos y cualitativos, debido a su pobreza y exclusión- y el notable importe que alcanza su financiación, dato que queda relativizado si se considera el reducido coste por alumno y año, contar con la suma de recursos que aportan la cooperación externa y los presupuestos nacionales y los enormes y ciertos beneficios que habrá generado.

Nos encontramos en 2015, año en el que corresponde hacer su evaluación y balance, un trabajo de gran interés que seguro aportará datos muy relevantes y quizás esperanzadores que no debemos entrar a pronosticar.

4. Educación a lo largo de la vida y desarrollo y evaluación de competencias: tiempos de nuevas políticas

4.1. Un nuevo escenario: desarrollo y evaluación de competencias de personas adultas. El modelo PIAAC de la OCDE

La agenda post-2015 en cuanto a desarrollo sostenible (ONU, 2015) prevé un fuerte y mantenido crecimiento y sostenido de las comunidades y economías que mediante adecuadas políticas públicas, logren extender y actualizar el desarrollo de competencias entre sus miembros. Mejores competencias equivalen a mejores empleos y mejores oportunidades para

todos, como titula un reciente informe de la OCDE (OCDE-Fundación Santillana, 2014), en el que se afirma que las competencias son la divisa global del siglo XXI y que contar con ellas no solo genera significativas diferencias en el acceso al empleo y en los ingresos económicos, sino también en el bienestar general de las personas: quienes carecen de competencias básicas tienen peores expectativas para su salud y la de sus hijos, son menos confiados y menos solidarios, corren mayores riesgos de no encontrar trabajo y vivir de subsidios, en resumen, peores niveles de bienestar y desarrollo personal.

El desarrollo de competencias básicas, como son el nivel de comprensión lectora (*literacy*), la capacidad de cálculo (*numeracy*), la resolución de problemas y la capacidad para gestionar información en ambientes cada vez más tecnológicos, se está volviendo cada vez más determinante para alcanzar el éxito y el bienestar de los individuos en las sociedades y economías modernas, así como para mejorar el rendimiento y la competitividad de las economías (OCDE, 2012). Mientras que los trabajos poco cualificados o rutinarios languidecen existe una creciente demanda de competencias cognitivas de alto nivel que implican la comprensión, interpretación, análisis y comunicación de información compleja: el empleo está cambiando, cada vez existen más trabajos que exigen resolución de problemas para los cuales no hay soluciones basadas en reglas preexistentes que, además, necesitan entornos de comunicación compleja en los que hay que interactuar con muchos a quienes hay que informar, explicar o persuadir.

Estas competencias son fundamentales por varios motivos. En primer lugar porque son imprescindibles para la construcción de otras competencias cognitivas superiores, es decir, determinan la base o umbral previo para avanzar en cualquier área específica del conocimiento. En segundo lugar, son competencias muy relevantes y aplicables en variados contextos, tanto educativos, como domésticos o laborales. En resumen, como indica la OCDE, son competencias que capacitan a las personas para lograr las cosas que realmente les importan y a desenvolverse en diferentes contextos sociales y laborales: desde hacer un plano de una habitación de su casa, a redactar un presupuesto en su trabajo o cumplimentar una declaración de impuestos.

América Latina ha avanzado de manera muy notable en la extensión de su educación durante los últimos años, alcanzando unos niveles de cobertura cercanos al 100% en las etapas de educación primaria y básica y unas tasas de alfabetización elevadas, pero los niveles de logro educativo de la región no acompañan a sus niveles de producción de riqueza, ni a las exigencias de competitividad que genera su economía, cada vez más globalizada.

En estas circunstancias el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos de la OCDE, PIAAC por sus siglas en inglés, que ya ha comenzado a aplicarse en algunos países de la región a personas comprendidas entre los 16 y 65 años, ofrece una excelente oportunidad para contar con abundante información sobre las competencias básicas de que dispone realmente la población adulta de la región. PIAAC ofrece datos sobre el nivel de desempeño de los diferentes grupos y subgrupos de este colectivo humano, superando dicotomías manejadas hasta la fecha que hablan de analfabetos y alfabetizados. PIAAC ofrece la posibilidad de ofrecer información sobre las capacidades de la población en general y sobre grupos de interés.

A título de ejemplo, PIAAC (OCDE, 2012) puede ofrecer análisis sobre:

- a. Los rendimientos de los sistemas de educación y formación. PIAAC, a partir del seguimiento de las cohortes que han participado en PISA desde el año 2000, puede ofrecer

información sobre la eficacia de los sistemas educativos en la formación de competencias cognitivas básicas y competencias clave de tipo genérico.

- b. Así mismo PIACC, ofrece información sobre las relaciones de las competencias sobre las perspectivas laborales de las personas, su participación en procesos de formación permanente y el uso de tecnologías, entre otros aspectos.
- c. PIAAC estudia, también, cómo obtener el mayor valor y rendimiento de las competencias, identificando los ajustes, o desajustes, entre competencias y puestos de trabajo. En resumen, saber lo que es relevante para el mercado laboral y lo que no lo es.
- d. Otro valor añadido de PIAAC es su potencial comparativo, dada su validez transcultural y transnacional. Gracias a ello los países de América Latina, no pocas veces ensimismados en su territorio común, pueden comparar resultados entre ellos y con otras regiones del mundo.

Es evidente que la conceptualización avanza de manera inexorable, como lo hizo cuando pasó de la mera alfabetización a la educación permanente, ahora incurre en nuevos territorios en los que las competencias, son la divisa global que ya citamos en una sociedad y economía del conocimiento a la que no es ajena América Latina y la base para la formulación de nuevas políticas públicas.

La situación de crisis o recesión económica que vive de nuevo la región, después de otra etapa de expansión económica, una más de las disfrutadas gracias al alza de precios de las materias primas, apremia a trabajar a favor de una nueva política de educación de jóvenes y adultos basada en el desarrollo de competencias.

4.2. Las competencias de los gestores y formadores de personas adultas.

No podríamos terminar esta intervención sin hacer una referencia explícita a las competencias exigibles a los líderes, gestores y formadores de personas adultas, que deben partir de una actitud, comprensión y capacitación amplia y diferenciada que, en resumen, puede caracterizarse por (Monclús, A. 2009):

- Contar con una formación en competencias que les haga comprender que la alfabetización y educación de adultos sirve para interpretar y transformar la realidad. Es decir, no es una oferta o método que se limite a reproducir valores y conocimientos.
- Deben saber que la gestión e impartición de la educación de adultos se ubica en un contexto de complejidad. Complejidad que enlaza con el criterio anterior y que es acorde con la realidad, compleja, de nuestro mundo, de nuestra sociedad del conocimiento que, entre otros componentes, a través del uso de las TIC interpela a nuestros métodos clásicos de análisis.
- Tienen que asumir que el desarrollo de competencias se realiza fuera de los espacios rígidos de tipo espaciotemporal o disciplinares que han venido siendo casi inamovibles desde Comenio. Han desaparecido límites y se han abierto múltiples oportunidades.
- La formación en competencias como herramienta para la convivencia, para dar a la educación su sentido y valor más amplio de desarrollo personal, cultivo de la ciudadanía, la solidaridad, mejora de la empleabilidad, etc.

Todo lo expuesto supone que el currículo de capacitación, y de competencias, de los gestores y formadores de jóvenes y adultos debe contemplar distintas dimensiones: la psicológica, en especial lo relacionado con los cambios en los procesos de aprendizaje motivados por el aumento de edad, motivaciones laborales, etc.; la economía, en especial todo lo relacionado con

el empleo y el desarrollo; la antropología cultural en una sociedad globalizada con fuertes procesos migratorios y convivencia de marcadas diversidades culturales y, finalmente, los aspectos sociopolíticos que servirán para conocer y comprender los fenómenos de estructuración y transformación social.

Se afirma, con razón, que la calidad de un sistema educativo jamás supera a la de sus docentes, máxima perfectamente aplicable al área que nos ocupa, pero con la salvedad de que en ella la complejidad aporta una dificultad y valor agregado: no solo nos podemos referir a docentes, sino también a gestores, a promotores, a coordinadores, a representantes de la sociedad civil y de organizaciones internacionales, en resumen, a un ecosistema de agentes e instituciones rico y, repetimos, complejo.

Podemos concluir diciendo que nos encontramos en un momento de cambio de etapa y de paradigma. El primero fue el paso del concepto de alfabetización al de educación permanente, el segundo el acceso al modelo de educación a lo largo de la vida y ahora, como continuidad de estos, al de desarrollo de competencias de jóvenes adultos. Si hasta ahora ha correspondido el protagonismo en la formulación y desarrollo de políticas públicas a la sociedad civil y a las Organizaciones Internacionales, confiemos en que en adelante los gobiernos y otras administraciones públicas y privadas asuman el liderazgo que les corresponde y que la sociedad espera de ella.

5. Referencias

- Beltrán Llavador, J. (1990) *El sueño de la alfabetización - España 1939-1989*. Valencia, España: Generalitat Valenciana.
- Burnett, N. (2006). *Informe sobre el seguimiento de la EPT: la alfabetización, un factor vital*. París, Francia: ONU-UNESCO.
- Infante, M.I y Letelier, M.E. (2013). *Políticas y prácticas en alfabetización de personas jóvenes y adultas*. Santiago de Chile: Red Innovemos, OREALC-UNESCO y AECID.
- Jabonero, M., Aisa, A., Ruano, M.I., Muñoz, S. (2001). *La renovación de la educación de adultos: el PAEBA de El Salvador, un modelo de cooperación*. Madrid, España: OEI.
- Jabonero, M. Nieves, R., Ruano, M.I. (1997). *Educación de personas adultas: un modelo de futuro*. Madrid, España: Ed. La Muralla
- Leis, Raúl. (2009). *América Latina: redes, propuestas y apuestas de educación popular*. Madrid, España: OEI - Fundación Santillana.
- Machado, María Margarida. (2009). *La capacitación de facilitadores y docentes en programas y proyectos de alfabetización y educación permanente en Iberoamérica: entre propósitos y retos*. Madrid, España: OEI - Fundación Santillana.
- Matsuura, K. y otros. (2009). *Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasilia, Brasil: UNESCO-UIL.
- Monclús, A. (2009). *Bases para una propuesta de formación en competencias para gestores, directivos o responsables de programas o proyectos de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas*. Madrid, España: OEI - Fundación Santillana.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

- OCDE/CEPAL. (2011). *Perspectivas Económicas de América Latina 2012: Transformación del Estado para el Desarrollo*. OECD Publishing.
- OCDE (2013). *Mejores competencias, mejores empleos más oportunidades para todos*. México: OECD Publishing - Fundación Santillana.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*. Nueva York, EE.UU: ONU.
- Pedró, F. (2015). *Mejorar la educación con la tecnología*. Madrid, España: Fundación Santillana.
- PNUD (2012). *Informe sobre Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*. Nueva York, EE.UU: PNUD.
- Rivero, J. Jabonero, M. (2009). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Madrid, España: OEI-Fundación Santillana.
- Rivero, J. (2010). *Aprender a lo largo de la vida en contextos de inequidad*. Madrid, España: Fundación Carolina-AECID.
- Rivero, J. (2014). *Tendencias y desafíos en la educación permanente de jóvenes y adultos en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: SITEAL.
- SEGIB-OEI (2006). *Plan Iberoamericano de alfabetización y Educación de Personas Jóvenes y Adultas PIA. Documento Base*. Madrid, España: SEGIB-OEI
- UNESCO-UIL (2010). *CONFINTEA VI. Marco de acción de Belem*. Belem de Pará, Brasil: UNESCO
- UNESCO-UIL (2010). *CONFINTEA VI: Informe final*. Hamburgo, Alemania: UIL-UNESCO.
- Villatoro, P. (2007). *Hacia la ampliación del segundo objetivo del milenio*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Vince-Whitman, Cheryl y otros. (2001). *School health and nutrition*. Dakar-Paris: UNESCO.

Capítulo 3. El Proyecto IDEAS

Joaquín Gairín Sallán, Joaquin.Gairin@uab.cat

Coordinador General del Proyecto IDEAS

Diego Castro Ceacero, diego.castro@uab.cat

Responsable de coordinación de la UAB

Resumen

Incrementar el acceso y asegurar el éxito del proceso y los resultados en la enseñanza secundaria (obligatoria y postobligatoria) es una prioridad de los sistemas educativos, especialmente en Latinoamérica. Al respecto, es conveniente favorecer la permanencia en el sistema educativo a la mayor parte de la población y establecer mecanismos para evitar la exclusión de las personas pertenecientes a los colectivos más vulnerables. La consecución de unos índices más elevados de éxito en la educación no es un asunto que sólo genere beneficios a los estudiantes pertenecientes a colectivos vulnerables, sino que también puede promover en el conjunto de la sociedad mejoras en el éxito académico y el desarrollo profesional (Bashir y Luque, 2012).

Los próximos apartados nos acercan más específicamente a los fundamentos y propuestas del Proyecto IDEAS, focalizado en la mejora de los centros nocturnos de formación de personas adultas.

1.El marco referencial

Las definiciones oficiales de la deserción en Costa Rica se aplican a los estudiantes que abandonan el sistema escolar, bien porque abandonan sus estudios o bien porque no finalizan el curso académico correspondiente. Este abandono se inicia mucho antes de que se efectúe la desvinculación definitiva con el sistema educativo (Adame y Salvá, 2010; De la Cruz y Recio, 2011), lo que urge a conocer algunos síntomas y causas de riesgo de abandono prematuro. El abandono no es un fenómeno repentino, es más bien, como señala González (2006), un proceso de desvinculación paulatina.

1.1. Referentes y antecedentes

El Proyecto IDEAS se apoya significativamente en los estudios internacionales sobre abandono, deserción y fracaso académico en la educación secundaria, en los estudios e informes nacionales promovidos por organismos internacionales, en los diagnósticos levantados por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, en programas ya existentes del MEP y en una selección de efectivos programas y buenas prácticas en el ámbito de la reducción del abandono estudiantil en diferentes contextos y experiencias. Algunos de estos referentes los comentamos a continuación.

Tener más posibilidades de entrar en el mercado laboral y llevar una vida participativa plena en la sociedad precisa, cada vez más, de disponer alguna calificación post-obligatoria. En este sentido, los jóvenes que abandonan tempranamente el sistema educativo tienen más riesgo de

no disfrutar de tales beneficios. Filmer-Sankey y McCrone (2012) han realizado diversas investigaciones que revelan que hay ciertos grupos de estudiantes que son más vulnerables que otros, tanto por el bajo rendimiento como por no tener aspiraciones ni resiliencia suficiente para seguir estudiando. Intervenir con los estudiantes en riesgo atendiendo a su perfil es muy importante e implica identificar y considerar el perfil particular de cada uno de ellos para aumentar la pertinencia de las intervenciones.

Los estudios científicos y las iniciativas gubernamentales en todo el mundo tratan de prevenir el fracaso y el abandono escolar y las cifras indican que es en la etapa secundaria y ante colectivos en riesgo es dónde se deben focalizar la mayor parte de los esfuerzos. Así, por ejemplo, Gran Bretaña ha llevado a término la aplicación de un programa (*The NFER Research Programme*) a fin de identificar los principales factores de riesgo y detectar factores de vulnerabilidad. El conocido como sistema RONI (*The new Risk of Neet Indicator*) identifica a los estudiantes sobre la base de determinadas características agrupadas en factores de riesgo, pertenecientes a tres grandes áreas: características básicas, necesidades educativas especiales y los datos de asistencia y de exclusión. También, se añade una cuarta área que es la valoración que puede otorgar el tutor al apreciar, de manera global, una serie de factores cualitativos que se han detallado y que no deben ser redundantes con los datos calificados como factores de riesgo. El programa otorga puntos según sea la presencia en una escala ponderada de estos factores. La puntuación acumulada identifica la vulnerabilidad general y el riesgo de cada estudiante.

Desde una perspectiva más local, el Informe sobre *'Abandono escolar en la secundaria costarricense: estudio de línea de base para los 100 centros educativos del ProEDUCA'* (MEP, 2012) analiza el fracaso y abandono escolar de los jóvenes costarricenses centrándose en dos niveles de análisis, el individual y el institucional (o de centro educativo). También, encontramos otras acciones como el estudio de la *'Exclusión educativa y abandono (deserción) escolar de la enseñanza secundaria en Costa Rica'*, efectuado por el Departamento de Estudios e Investigaciones Educativa del Ministerio de Educación Pública (Jiménez y Gaete, 2013) sobre los factores de exclusión y deserción escolar en el Tercer Ciclo y en el Ciclo de Enseñanza Diversificada de Costa Rica durante el año 2009.

Los principales resultados de estas acciones apuntan una tasa de abandono aproximada del 44%, siendo más elevada en los estudios de secundaria nocturnos (32.5%) y en séptimo y décimo curso (cursos marcados por momentos transitorios). Presentan la exclusión escolar por absentismo, abandono o deserción como un fenómeno persistente en la educación pública nacional costarricense motivado por factores de riesgo ligados al alumnado, al contexto socio-familiar, al centro educativo y a la gestión educativa institucional. Entre los factores de riesgo se destacan aquellos asociados a la situación económica y social de pobreza en la que vive la mayoría de los jóvenes que abandonan los estudios, así como las de sus familias y de las instituciones educativas, siendo sus principales consecuencias la decisión de los jóvenes por una salida laboral prioritaria antes que educativa, la falta de capacidad educativa por parte de las familias para ayudar a sus hijos y la carencia por parte de las instituciones educativas para atender las necesidades educativas básicas.

También se apuntan factores como el bajo rendimiento académico, las dificultades y problemas de aprendizaje, necesidades educativas especiales derivadas de situaciones de exclusión social, conductas disruptivas, programas de estudio que no responden a las necesidades de los estudiantes, desinterés por los estudios, metodologías docentes tradicionales poco activas, participativas y cooperativas, inadecuada gestión educativa por parte de las instituciones que

involucra a directores, docentes y orientadores, currículo educativo no pertinente, mal gestionado pedagógicamente, vertical, poco adaptado a las necesidades del alumnado, sistema de evaluación injusto, docentes que no entienden a los estudiantes y no atienden a sus necesidades educativas, régimen disciplinario autoritario, entre otros tantos.

Los factores de riesgo señalados a nivel internacional y nacional se vinculan con los factores de vulnerabilidad del propio *RONI de la East Essex Council NFER Research Programme* y con los 4 ámbitos de intervención de esta propuesta y, junto a los factores protectores a tener en cuenta (cognitivos, afectivos, familiares, actitudinales,...), determinan la línea basal estratégica y metodológica del Proyecto IDEAS para la mejora.

El Proyecto IDEAS complementa a otras acciones e iniciativas desarrolladas por el Ministerio de Educación de Costa Rica en los últimos tiempos como puedan ser: el plan de Mejora de los centros educativos (2007-2008), en lo referido a evaluación del centro educativo como insumo para la toma de decisiones a nivel local; el programa Convivir, especialmente con su orientación para el fomento de la participación, la convivencia y la mejora de las relaciones con el entorno; el proyecto Aulas Hermanas, en la medida que fomenta la capacitación sobre la colaboración entre equipos docentes y equipos de alumnado; o el proyecto Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Mediación Andragónica en Jóvenes y Adultos, que también pretende desarrollar la capacidad productiva y emprendedora de las poblaciones adolescentes, jóvenes y adultas.

1.2. Elementos claves

Resulta transversal a cualquier intervención considerar, como mínimo, las tres cuestiones que se plantean a continuación.

A.- Las etapas de transición educativa como momentos clave. Los momentos de transición (durante la entrada, en la promoción entre niveles y cursos y, durante la salida - al mundo profesional o a los estudios superiores-) son momentos de cambio muy delicados y sensibles en el desarrollo académico de los estudiantes, que suponen en algunos casos un índice de abandono significativo.

Las pautas pedagógicas han desarrollado particularidades en el ámbito del asesoramiento, la organización y la intervención didáctica para atender estos momentos de transición y evitar sus efectos perversos. Es precisamente esta situación (ampliamente analizada en estudios como los (Davies, Mangan, y Hughes, 2009; Tieben, y Wolbers, 2010) la que explica el interés creciente de las instituciones educativas de secundaria por acoger y orientar a sus estudiantes, facilitar la transición desde la educación obligatoria, proporcionar orientación y ayuda mientras cursan sus estudios y también apoyo en su transición al mercado laboral o a estudios superiores. Tratan así de reforzar la centralidad del estudiante en el proceso de aprendizaje, reconociendo sus particularidades y asumiendo las necesidades de apoyo diferenciados en función de las características del grupo destinatario.

B.- El desarrollo educativo promueve el desarrollo social. Las estrategias individuales, familiares y grupales de movilidad y de reproducción social dependen cada vez más de la educación. La creciente importancia económica de la información y el conocimiento se manifiesta en la distancia, cada vez mayor, entre el aumento del diferencial de ingresos asociado a las diferencias de nivel y en la renovada importancia que los poderes públicos

conceden al sistema educativo. Hacemos nuestras las reflexiones de Fernández Enguita (2000) cuando sostiene que el trabajador de un país avanzado tiene que competir hoy por su empleo.

Actualmente, se ha abierto una brecha entre el trabajo cualificado y el no cualificado. Esto es lo característico de la tercera gran revolución industrial, cuyo motor es la utilización de la información y el conocimiento a gran escala dentro del sistema económico, como lo fue para la primera –el surgimiento de la fábrica– la nueva escala de los medios de producción y, para la segunda la organización del trabajo. Y así como la primera provocó una gran y nueva división social en torno a la propiedad, y la segunda en torno a la autoridad, esta tercera lo está haciendo en torno a la cualificación (Fernández Enguita, 2010: 26). La mecanización, la automatización y la informatización, capaces de incorporar una buena parte de la habilidad de manejar información que antes era exclusivamente humana y de hacerlo a menor precio y con mayor regularidad y precisión, está generando que los trabajadores no cualificados de medio mundo estén dispuestos a hacer lo mismo, en su lugar de origen o en cualquier lugar de destino, por un salario inferior.

El trabajo, como cualquier otra actividad compite por medio del precio y de la calidad en el contexto mencionado. En cuanto al precio, los trabajadores del mundo rico tienen la batalla inevitablemente perdida; en cuanto a la calidad, todo depende de su cualificación, es decir, de su capacidad de procesar información y manejar conocimiento de un modo en que todavía no puedan hacerlo las máquinas o los trabajadores del mundo pobre. En definitiva, de su cualificación y, por tanto, aunque no sólo, de su educación formal y de su éxito escolar.

Queda así claro que a mayor nivel de cualificación mejor situación social y por ello, los sistemas deben garantizar el máximo nivel posible de instrucción a su población, y esforzarse, especialmente, con los colectivos más vulnerables.

C.- La importancia de la dimensión institucional y organizativa. Se reconocen a la dimensión institucional factores de influencia en la vida estudiantil: la tipología de la institución, la ubicación geográfica, el coste económico, las metas y finalidades de la institución, su prestigio, el plan de estudios, la legislación, el perfil de los estudiantes, la concienciación de las necesidades del estudiante, la coherencia entre las características institucionales y los objetivos personales y, la relación del profesorado con el estudiante. Arriaga (2011) destaca que, en relación al abandono del alumnado, los factores que más influyen son: la adecuación del contenido de las asignaturas, disfrutar de un ambiente académico adecuado y que se favorezca una buena relación con los compañeros. También analiza como factor clave el rol del profesorado, más concretamente sus principales rasgos y características, sus cualidades profesionales y el desempeño de la docencia, los mecanismos de estructuración, la coordinación, el uso de diferentes metodologías y el nivel de exigencia etc. Son las variables influyentes en la deserción académica la actitud del profesorado hacia la enseñanza, el nivel de exigencia del profesorado, la calidad en la interacción profesorado-alumno y el tipo de evaluación. Como se observa, la ‘dimensión institución’ ha sido incluida en los diferentes informes e investigaciones como un factor que incide, favorable o desfavorablemente, en el acceso, éxito y egreso del alumnado en la universidad.

2. La propuesta

Se hace referencia en este apartado a los datos del Proyecto IDEAS y a sus características generales y específicas.

2.1. Ubicación

El Proyecto Iniciativas de Desarrollo Educativo y de Acción Sociocomunitaria (IDEAS) es un Contrato de subvención apoyado por la Unión Europea y firmado por el Instituto de Desarrollo Profesional (IDP), la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), que se inició el 01/12/ 2014 y que tiene una duración de 12 meses.

El Proyecto se ubica en relación al Lote 1 ('Proyecto educativo enfocado en prácticas pedagógicas innovadoras y que redunden en potenciar la motivación de los estudiantes') del conjunto de proyectos que promovió del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. La ficha de referencia puede verse en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Ficha del Proyecto IDEAS

<p>Órgano de contratación: Ministerio de Educación Pública de Costa Rica Programa: MEP-ProEDUCA: Apoyo a la educación secundaria para la reducción del abandono estudiantil. Subvención: DCI_ALA/2010/021-501 Referencia: N° EuropeAid/135265/M/ACT/CR Título de la Acción: Iniciativa para el Desarrollo Educativo y Sociocomunitario (IDEAS) Entidad Solicitante: Universitat Autònoma de Barcelona Cosolicitante: Instituto Tecnológico de Costa Rica Duración: 12 meses Fecha de inicio: 01/12/2014 Presupuesto: 173.308 €: Unión Europea (143.239); Instituciones (30.069)</p>

2.2. Características generales

El **Objetivo general** de IDEAS es 'Mejorar los índices de permanencia de los estudiantes de secundaria en Costa Rica', que se concreta en los objetivos específicos de: (1) Diseñar un manual integral de orientación y tutoría centrado en la atención del alumnado de nocturno; (2) Desarrollar acciones de desarrollo curricular, organizativo, profesional y comunitario; y (3) Debatir y difundir los resultados a través de comunidades de práctica profesional.

Los principales **beneficiarios** e interesados del Proyecto son las personas adultas de 13 centros/secciones de secundaria del turno nocturno pertenecientes a 11 de las 21 Redes del ProEDUCA. También se han de beneficiar los directivos y responsables pedagógicos de los centros escolares implicados y los docentes que desarrollen los planes de intervención con ese alumnado, más allá de la extensión que se pueda hacer a otros centros educativos o que promuevan las direcciones regionales de educación de adultos u otros organismos (IDP, Dirección de vida estudiantil y Dirección de jóvenes y adultos).

El Proyecto, coordinado por el Grupo EDO de la UAB (<http://edo.uab.es>) y el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC: www.tec.ac.cr), se divide en 3 fases: Diseño, Desarrollo y Difusión y cada una de ellas se vincula a un objetivo operativo. El Cuadro 2 sintetiza los elementos más significativos de la **planificación general**.

Cuadro 2. Planificación general del Proyecto IDEAS

Objetivo operativo 1: Diseñar un manual integral de tutoría centrado en la atención del alumnado de nocturno					
<i>Fase</i>	<i>Área</i>	<i>Actividades</i>	<i>Resultados</i>	<i>Meses</i>	<i>Encuentro</i>
I. DISEÑO	MIAT Formalización del manual integrado de acción tutorial	Reunión de coordinación inicial Selección de informantes clave: empoderamiento Establecer los ‘Principios de actuación’ Identificación de las ‘Estrategias de actuación’ Redacción del MIAT considerando 4 ámbitos: Curricular, Organizativo, Profesional y Comunitario.	Acta de inicio Acuerdos de participación: principios y estrategias Manual integrado de acción tutorial Estrategias para grupos vulnerables Estrategias de Orientación y Desarrollo organizacional	1	Mes 1 (CR)
	CAPA Capacitación a equipos docentes y directivos	Planificación del proceso de capacitación: calendario, sede, recursos didácticos, plan de intervención Reunión preparatoria Desarrollo de las acciones de formación Informar del proceso de capacitación	Plan de capacitación directivos Plan de capacitación docente Informe de evaluación y propuestas para el seguimiento y la implementación	2-3	Mes 3 (CR)
Objetivo operativo 2: Desarrollar acciones de desarrollo curricular, organizativo, profesional y comunitario					
II. DESARROLLO	COPO Creación de Comunidades de práctica profesional	Identificación de grupos de interés. Creación de grupos / comunidades. Articulación de plan de trabajo Aplicación del MIAT en las escuelas y redes de las Direcciones Regionales Foros, debates y gestión del conocimiento	Comunidades de práctica profesional Pauta de trabajo Manual de Gestión de conocimiento	4-9	Mes 6 (CR)
	INAC Aplicación de procesos de investigación y acción	Aplicación del manual integrado Seguimiento y monitorización. Asesoría Incorporación de mejoras: apoyo Institucionalización de procesos	Informes de seguimiento Diagrama de flujo del proceso Evidencias de las mejoras producidas	5-10	Mes 8 (CR)
Objetivo operativo 3: Difundir los resultados de las comunidades de práctica profesional					
III. EVALUACIÓN	IMPA Evaluación del impacto	Recogida de datos y evidencias para la mejora del MIAT Identificación de las mejoras en los 4 ámbitos: impacto de la Acción	Informe de los resultados en los ámbitos: Curricular, Organizativo, Profesional y Comunitario	10-12	(Mes 10) (ES)

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

	DIFU Difusión y diseminación de resultados	Informe nacional Difusión nacional del proceso y los resultados	Publicación de libro Evento nacional	11-12	Mes 12 (CR)
--	---	---	---	-------	----------------

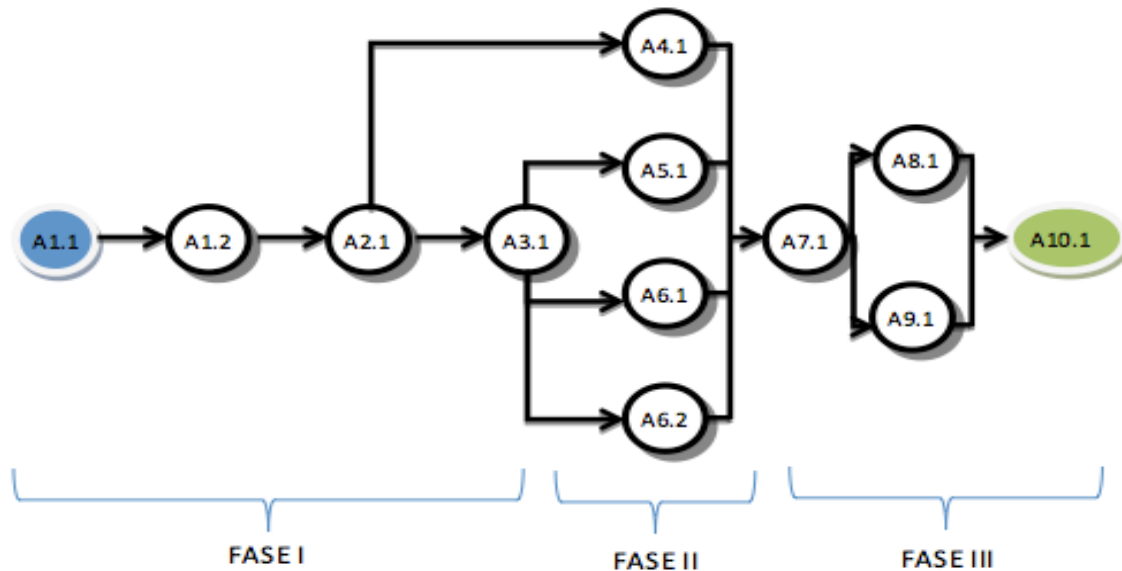
La relación entre objetivos, acciones, actividades y productos a conseguir, entendidos como indicadores y resultados queda reflejada en el Cuadro 3 y la secuencia de actividades en la Figura 1.

Cuadro 3: Objetivos, fases, áreas, actividades y resultados previstos

Objetivo operativo 1: Diseñar un manual integral de tutoría centrado en la atención del alumnado de nocturno		
<i>Fase y Área</i>	<i>Actividades</i>	<i>Resultados y Productos</i>
I. Diseño: Formalización del manual integrado de acción tutorial	A1.1. Briefing inicial A1.2. Redacción del MIAT	R1. Manual Integral de Orientación y tutoría que parta de un modelo de atención centrado en el alumnado y una metodología que contemple 4 ámbitos de desarrollo: Curricular, Organizativo, Profesional y Comunitario.
I. Diseño: Capacitación de equipos docentes	A2.1. Diseño de la capacitación A3.1. Desarrollo de la capacitación	R2. Plan de formación sobre el MIAT y los principios de la acción tutorial. R3. Formación de los docentes, implicados en los centros y secciones de nocturno; directivos y responsables en estrategias de acción tutorial.
Objetivo operativo 2: Desarrollar acciones de desarrollo curricular, organizativo, profesional y comunitario		
<i>Fase y Área</i>	<i>Actividades</i>	<i>Resultados y Productos</i>
II. Desarrollo: Creación de grupos / comunidades de práctica	A4.1. Grupos de trabajo y de Creación y Gestión del Conocimiento	R4. Comunidad de Práctica (sobre la acción tutorial) basada en procesos de CGC.
II. Desarrollo: Aplicación de procesos de investigación y acción	A5.1. Aplicación del MIAT A6.1. Reunión seguimiento A6.2. Análisis de procesos	R5. Un plan integral y específico de acción tutorial por cada centro participante. R6. Informe de evaluación de procesos de la aplicación del MIAT en los centros seleccionados.
Objetivo operativo 1: Diseñar un manual integral de tutoría centrado en la atención del alumnado de nocturno		
<i>Fase y Área</i>	<i>Actividades</i>	<i>Resultados y Productos</i>
III. Evaluación: Evaluación del impacto	A7.1. Incorporación de mejoras A8.1. Evaluación final	R7. Revisión y adaptación de los planes integrales de acción tutorial desarrollados en los diferentes centros.

		R8. Informe de evaluación final de la aplicación del MIAT en los centros seleccionados.
III. Evaluación: Difusión y diseminación de resultados	A9.1. Informe de síntesis A10.1. Difusión y evento de cierre	R9. Memoria final en la que se reflejen aspectos esenciales de la evaluación de procesos y resultados de la aplicación del MIAT, así como otros elementos (objetivos, acciones, problemáticas, perspectivas de futuro, etc.) del proyecto desarrollado. R10. Evento nacional para sensibilizar sobre los planes de acción tutorial como estrategia/instrumento para la retención de estudiantes en secundaria y la mejora de su rendimiento.

Figura 1. Secuenciamiento de actividades



En cualquier caso, el diagrama presentado nos permite observar los tiempos y dependencias establecidas entre cada una de las acciones previstas. Así, por ejemplo, no se puede avanzar en las acciones previstas para la fase III del proyecto, sin un correcto desarrollo y finalización de las tres principales líneas de acción (i.e., grupos de CGC, aplicación del MIAT y análisis y seguimiento de procesos). De ahí, la importancia de las acciones de contingencia previstas en el apartado de sostenibilidad.

2.3. Características específicas

La propuesta de intervención incorpora una **metodología** calificada de integrada e integral. Es integrada porque pretende atender a todos los estudiantes de secundaria de nocturno prestando especial atención a los jóvenes más vulnerables y los que presentan mayor riesgo de exclusión del sistema. Pero además es integral, ya que aborda los 4 ámbitos de desarrollo propuestos por

Gairín (2011): curricular, organizativo, profesional y comunitario, que se vinculan a los actores a través de la orientación y la tutoría, como modalidad de intervención globalizadora (Figura 2).

Esta perspectiva integral e integrada exige el planteamiento de una metodología de trabajo activa y participativa por parte de todas las partes implicadas en este proyecto (estudiantes personas adultas, profesorado, directivos, directores regionales, asesores, entre otros), lo que garantiza la apropiación local, una gestión próxima con los actores del proyecto y una atención más efectiva a los alumnos de secundaria, especialmente los del nocturno, que garantice su permanencia y éxito en el sistema educativo.

Figura 2: La orientación y tutoría como eje articulador del cambio pretendido



Si deseamos promover cambios, y sobre todo cambios exitosos, es lógico que nos planteemos los factores asociados a la mejora y la manera de identificarlos y modificarlos en la dirección que nos interese. Al respecto, cada uno de los bloques propuestos nos aporta elementos importantes para la mejora de la realidad.

Desarrollo curricular. Supone reflexionar y mejorar los recursos didácticos, el trabajo orientado a las competencias de la etapa secundaria y los sistemas de seguimiento y evaluación de carácter formativo. Nadie negará, al respecto, que programas más adecuados a las necesidades de los destinatarios, con metodologías activas, acompañados de recursos adecuados y con mecanismos de seguimiento pertinentes, tienen más probabilidad de conseguir efectos positivos que otros programas que no incorporan algunas de las características mencionadas.

Desarrollo organizativo. Hace referencia a la mejora institucional que a través de la participación de la comunidad educativa es capaz de diseñar un proyecto de centro más comprometido con el éxito de los jóvenes, unos recursos mejor gestionados y unas relaciones humanas capaces de facilitar la comunicación y el trabajo en equipo. De nada serviría, por ejemplo, tener un buen programa de ciencias experimentales, que promueve la experimentación activa y los procesos de autorregulación de los aprendizajes, si el contexto de aplicación no facilita su realización. Muchas veces, la falta de instalaciones adecuadas, recursos insuficientes, actitudes reticentes al cambio o miedos infundados pueden impedir, de hecho, la realización completa de un programa de intervención. Sería el caso, en el ejemplo presentado, de que no

hubiera laboratorio de ciencias, lo hubiera pero no se facilitarían los productos que se precisan, se impide que el alumno experimente por miedo a los accidentes o la dirección limita por temas económicos u otros la utilización plena de las instalaciones.

Desarrollo profesional. Considera al profesorado a lo largo de su carrera, al comprenderlo como un profesional reflexivo, que trabaja en equipo y que somete su práctica a la revisión, el análisis y la mejora permanentes. Podemos tener un programa bien concebido (objetivos claros, actividades significativas para los estudiantes, métodos que promueven la reflexión,...) y un contexto que permite su realización; sin embargo, su aplicación se resiente por los profesionales que lo han de llevar a cabo. Muchas veces, los profesionales que intervienen no están bien seleccionados, son poco formados e, incluso, con bajos niveles de compromiso con la actividad educativa, sea por problemas de selección, formación, condiciones laborales u otros (grado de desarrollo profesional, en definitiva). Podríamos decir, en este caso, que la baja efectividad del programa se relaciona con las características del recurso humano que interviene.

Desarrollo comunitario. Implica que la acción educativa no puede estar descontextualizada, sino que se hace necesaria la colaboración entre el centro educativo y su contexto. La acción del centro educativo repercute en el contexto social y productivo; de ahí que deban ampliarse sus sinergias con el entorno productivo y cultural. Querámoslo o no, la intervención educativa no es ni puede estar aislada del contexto social en el que se sitúa y en el que se pueden identificar la familia, el grupo social de referencia, la micro y la macro estructura social. Muchas de las actividades escolares se relacionan y tienen continuidad en el contexto social, siendo más que deseable la mayor interrelación entre educación y sociedad y entre centro educativo y entorno. Valores contrapuestos entre lo escolar-no escolar, lo educativo y lo socio-cultural limitan la capacidad y efectividad de los cambios que se pretenden a nivel educativo y social.

Muchas de las investigaciones y planteamientos tradicionales han enfatizado en la importancia del currículum (concebido, en los planteamientos más progresistas, como conjunto estructurado de experiencias dirigidas a impulsar un determinado proyecto educativo, social y profesional), otros en la influencia del contexto organizativo (recordamos los movimientos del centro educativo como unidad de cambio o el impulso de los proyectos de innovación en centros), algunos en la mejora de los profesionales (formación generalizada, a la carta o cambios en la formación inicial y permanente) y menos en la influencia del contexto (salvando los estudios sobre clase social y rendimiento o los estudios centrados en la incidencia de familias desestructuradas en las conductas escolares).

Se han tratado, en todo caso, de aproximaciones parciales, aunque nos hayan proporcionado listados de características de las escuelas eficaces, eficientes y de calidad (ver Gairín y Castro, 2010). Siendo válidos los análisis, el problema es que se trata de aproximaciones parciales que limitan la eficiencia de las intervenciones. Una hipótesis plausible, a la vista de los estudios que consideran la necesidad de combinar ayudas externas y recursos internos, es la que hemos considerado y que se ha implementado con éxito en diferentes contextos. Según esta propuesta, no se producirá cambio si no intervenimos desde una perspectiva global que considere los cuatro ámbitos mencionados.

La **acción tutorial** ha demostrado, por otra parte, ser un potente recurso de intervención en la educación secundaria y muy especialmente para los colectivos vulnerables (Blanco, 2007) y por ello ha sido seleccionada como estrategia principal para el Proyecto.

La acción tutorial y la tutoría son procesos sistematizados y no improvisados. Requieren la organización de todos sus elementos constituyentes que, como ya se ha indicado anteriormente, implica atender los 4 ámbitos de intervención y desarrollo de esta Acción. En primer lugar implica atender al *desarrollo curricular* lo que supone reflexionar y mejorar las estrategias y recursos didácticos, el trabajo orientado a las competencias de la etapa secundaria o los sistemas de seguimiento y evaluación de carácter formativo, entre otros. En segundo lugar, al *desarrollo organizativo* o mejora institucional que, a través de la participación de la comunidad educativa, es capaz de diseñar un proyecto de centro más comprometido con el éxito de los jóvenes, unos recursos mejor gestionados y unas relaciones humanas capaces de facilitar la comunicación y el trabajo en equipo. En tercer lugar, atender al *desarrollo profesional*, que va a permitir promocionar al profesorado a lo largo de su carrera, al considerarlo como un profesional reflexivo, que trabaja en equipo y que somete su práctica a la revisión, el análisis y la mejora permanentes. Finalmente, considerar el *desarrollo comunitario* asume que la acción educativa, así como la acción tutorial, no pueden estar descontextualizadas. Se hace necesaria la colaboración entre el centro educativo y su contexto. La acción del centro educativo repercute en el contexto social y productivo; de ahí que deban ampliarse sus sinergias con el entorno productivo y cultural.

El eje estratégico de toda acción tutorial es el alumnado. En este proyecto los destinatarios son los jóvenes, adultos, alumnos no habituales y grupos vulnerables de los centros educativos nocturnos seleccionados caracterizados por una baja motivación en relación a sus estudios (perspectiva curricular), escasa integración en la vida educativa (perspectiva organizativa), con problemáticas familiares y personales que inciden negativamente en su escolarización (perspectiva comunitaria) y que son débilmente atendidos por el sistema y su profesorado (perspectiva profesional). Qué justifica la elección de este colectivo. Los resultados que ofrecen diferentes actuaciones en el marco educativo costarricense y que, al mismo tiempo, ofrecen una clara aproximación a los factores de análisis para nuestra intervención (estudios ya citados y considerados previamente en este proyecto).

Toda acción tutorial se compone de un conjunto de propuestas y estrategias que contribuyan al fortalecimiento de las capacidades de los jóvenes, independientemente de su condición, mejorando sus posibilidades y oportunidades de inclusión en los diferentes contextos de desarrollo personal. Ello requerirá de la formación y capacitación para el aprendizaje permanente (adquisición y desarrollo de competencias básicas) y del apoyo al joven para la identificación de los obstáculos internos y externos para el logro de sus objetivos. En definitiva, capacitarlos para tomar decisiones, resolver problemas y ponerles en situación de llevar a cabo una vida profesional, personal y social armónica. Por tanto, requerimos una estrategia de acción que permita un MIAT (Manual Integrado de Acción Tutorial) que implemente estas propuestas que, a su vez, se integran en las recomendaciones de las acciones en las que se adscribe esta Acción: mejorar las condiciones personales para el aprendizaje, fortalecer el desarrollo curricular, la calidad y pertinencia de la educación de forma que los estudiantes encuentren que los procesos educativos son interesantes y significativos, fortaleciendo así su sentido de pertenencia al centro educativo y mejorar la capacidad de gestión curricular de los centros.

La acción tutorial, como estrategia de intervención de este Proyecto, exige y deviene una actuación conjunta que requiere la participación de todos los agentes que la constituyen, siendo éstos, de manera genérica, el alumnado, el profesorado (especialmente la figura del profesor-tutor), el centro educativo (con el equipo directivo como principal responsable), la familia y el

contexto socio-comunitario. Atendiendo a este principio, como ya se ha anticipado, la metodología y estrategia de trabajo aquí propuestas van a requerir la participación de todos los integrantes de la Acción (alumnado de secundaria de nocturno, profesorado más implicado, responsables de centro-equipo directivo como centro educativo y responsables regionales y equipos de coordinación como contexto socio-comunitario), así como partir de sus experiencias, expectativas y preocupaciones. La participación de todos estos agentes posibilita que el proyecto se nutra de las experiencias de acciones similares desarrolladas en los contextos de los participantes. El referente es encontrar, a partir de los significados comunes y compartidos por todos, la suficiente flexibilidad metodológica para adaptarse a la diversidad de escenarios y contextos.

El diseño del trabajo reticular a través de grupos o comunidades de práctica profesional ha de permitir aplicar un enfoque de amplio impacto sobre el sistema educativo costarricense. La intervención se caracteriza por un enfoque de liderazgo distribuido entre los responsables de los centros educativos, el profesorado mayormente implicado, las direcciones Regionales y los equipos de coordinación local (TEC-Costa Rica) y europea (UAB-España), lo que garantiza la apropiación local, una gestión próxima con los actores del proyecto y una atención más efectiva a los estudiantes de secundaria, especialmente los del nocturno, que garantice su permanencia y éxito en el sistema educativo.

Se trata de un intento más de cambiar la realidad a partir de la modificación de las prácticas pedagógicas. Los resultados se habrán de ver, sin que perdamos de vista que todos somos en parte protagonistas y responsables de los mismos. Desde esta perspectiva, asumimos los comentarios que, al respecto, se nos quieran hacer llegar.

2.4. Resultados y beneficios

Los resultados que se esperan conseguir con la aplicación del proyecto pueden diferenciarse por colectivos y ámbitos. El primer colectivo beneficiado y destinatario directo del proyecto es el alumnado de los centros y secciones educacionales de educación secundaria, turno nocturno. El proyecto se focaliza claramente en evitar el fracaso académico y asegurar la retención en el sistema educativo. También los agentes educativos son parte de la audiencia beneficiaria del proyecto IDEAS ya que recibirán capacitación en el ámbito de la acción tutorial específica para atender a alumnado vulnerable en la etapa de secundaria. Dentro del colectivo de los agentes se pueden considerar también los directivos de centros educacionales ya que, como hemos apuntado anteriormente, nuestro compromiso es vincular las dinámicas profesionales e institucionales para sensibilizarlas sobre el tema del abandono escolar. Los responsables regionales de los centros afectados serán personal invitado a las sesiones de formación y a las redes de intercambio profesional. Los centros educativos se beneficiarán en la medida que sean partícipes de una experiencia de innovación, sus profesionales puedan conformar CoPs y utilizar la metodología de CGC y fomenten la institucionalización de los procesos de cambio producidos por la implementación del programa.

Los beneficios a conseguir abarcan aspectos de los 4 ámbitos identificados: desarrollo curricular (programas de estudio más motivadores), desarrollo organizativo (escuelas más flexibles que atienden la diversidad), desarrollo profesional (profesorado capaz de trabajar colaborativamente en redes profesionales), desarrollo comunitario (más iniciativas de apertura de las escuelas al entorno). Más concretamente, se identifican como productos más significativos a generar: El Manual Integrado de Acción El MIAT, un Plan de capacitación sobre el Manual citado, la

puesta en funcionamiento de Grupos de Creación y Gestión entre el profesorado implicado, un Manual para la creación y desarrollo de los grupos citados y la difusión de los productos a partir de un Congreso Nacional y de publicaciones de impacto.

3. El desarrollo de la propuesta

El Proyecto IDEAS se ha desarrollado según la planificación realizada, dando detalles en los próximos apartados de aspectos relevantes del mismo, remarcando que son partes relacionadas e interdependientes del proyecto general.

3.1. La formación de los recursos humanos

Todos los procesos de cambio se apoyan en personas, que intervienen en su concreción y realización. Por eso, es importante considerar y trabajar en relación a sus puntos de vista, conocimientos, actitudes y competencias. No sólo se trata de comprometerlos y capacitarlos para los nuevos requerimientos sino, y sobre todo, de impulsar a través de ellos la nueva cultura que se quiere instalar.

La formación promovida e impulsada en el Proyecto IDEAS se considera fundamental y transversal a toda la acción. Combina en nuestro caso semanas presenciales de formación, materiales de apoyo a la formación, la realización de un proyecto de mejora y su presentación y defensa en un encuentro final.

3.1.1. Las semanas presenciales

Han sido dos las semanas presenciales (20-25 de abril; 6-7 de mayo) durante las cuales se ha trabajado con la dirección y profesorado que cada uno de los centros educativos ha desplazado a las tres sedes de formación consideradas. El Cuadro 4 muestra los centros que han asistido y conformado los grupos de formación.

Cuadro 4: Grupos de formación durante las sesiones presenciales del 20-25 de abril

	Grupos	Grupo A (Norte y Central)	Grupo B (Sur)	Grupo C (Caribe)
ABRIL	Escuelas	Liberia / Palmares / Alajuela / Granadilla / Desamparados / Paraíso	San Isidro del General / Parrita / Golfito / Ciudad Neilly	Cariari / Siquirres
	Fechas y horas	Lunes 20 Abril (5pm a 10pm) Martes 21 Abril (8am a 10 pm)	Miércoles 22 Abril (5pm a 10pm) Jueves 23 Abril (8pm a 10pm)	Viernes 24 Abril (12 md a 10pm) Sábado 25 Abril (8 am a 4pm)
	Sede	Cartago	Palmar	Siquirres
	Hotel	Seminario Salesiano	Hotel Brunka Lodge	Hotel Pacuare

Algunas de las características de la formación desarrollada han sido:

1. *Intensiva*, para facilitar combinar adecuadamente la atención a los estudiantes en los centros y un período de formación suficiente.
2. *De apoyo*, que busca proporcionar elementos para que los participantes puedan funcionar de manera autónoma a partir de los soportes dados y de los que proporcionan el Manual Integrado de Acción Tutorial (MIT), que se comenta en un apartado posterior y otros

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

recursos puestos a disposición de los participantes en la web del Proyecto (<http://projectes.uab.cat/ideas/>).

3. *Orientada a la práctica*, en la medida en que las actividades que realiza se conectan con la práctica profesional.
4. *Institucional*, si consideramos que los que asisten son en nombre de una determinada institución y quedan comprometidos a promover e impulsar un proyecto institucional en su organización de origen.

Las sesiones presenciales eran dirigidas por profesorado de la Universitat Autònoma de Barcelona y sirva como ejemplo de distribución el que se presenta en el cuadro 5. De acuerdo al momento del programa, sirvieron para presentar el proyecto, identificar elementos claves de los módulos formativos, comentar aspectos del proyecto a realizar y analizar los procesos de cambio a realizar en las instituciones.

Cuadro 5: Ejemplo de horario de formación en una semana presencial

HORARIO	PRIMER DÍA (Norte y Centro)	
	GRUPO A	GRUPO B
17:00-19:00	Joaquin Gairin Tema: Presentación del proyecto Presentación de la formación La innovación como propósito	
19:00-20:00	cena	
20:00-22:00	Maria Jesus Comellas Tema: Vinculación del centro con la familia (i)	Jordi Pamies Tema: Vinculación del centro con el entorno (i)

HORARIO	SEGUNDO DÍA (Norte y Centro)	
	GRUPO A	GRUPO B
08:00-10:00	Jordi Pamies Tema: Vinculación del centro con el entorno (i)	Joaquin Gairin Tema: El centro educativo (i)
10:00-12:00	Joaquin Gairin Tema: El centro educativo (i)	Jordi Pamies Tema: Vinculación del centro con el entorno (ii)
12:00-13:30	almuerzo	
13:30-16:00	Joaquin Gairin Tema: El centro educativo (ii)	Maria Jesus Comellas Tema: Vinculación del centro con la familia (i)
16:00-18:30	Maria Jesus Comellas Tema: Vinculación del centro con la familia (ii)	Joaquin Gairin Tema: El centro educativo (ii)
18:30-20:00	cena	
20:00-22:00	Jordi Pamies Tema: Vinculación del centro con el entorno (ii)	Maria Jesus Comellas Tema: Vinculación del centro con la familia (ii)

Un elemento clave de la formación ha sido la creación y utilización del **Manual Integrado de Acción Tutorial (MIAT)**, que recoge propuestas de intervención organizadas y dirigidas a mejorar la atención de los estudiantes de centros de estudios nocturnos de Costa Rica. La estructura diferencia cinco módulos o temas de trabajo, cuyo contenido general se describe en el Cuadro 6.

Cuadro 6: Contenido de los diferentes módulos del MIAT

MÓDULOS	FOCO Y CONTENIDO
Introducción	La atención a estudiantes nocturnos en el contexto de la atención a grupos vulnerables y de la justicia social
La educación de personas adultas (Módulo I)	Un aprendizaje efectivo debe tomar en cuenta los destinatarios y sus particularidades. Considera: a. Aspectos psico-socio-culturales de la realidad adulta. b. Aspectos pedagógicos de la intervención con adultos.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

MÓDULOS	FOCO Y CONTENIDO
El aula como espacio de intervención (Módulo II)	La relación didáctica tiene lugar en el aula (taller o similares), favoreciendo la efectividad de la formación y un adecuado clima. Considera: c. El aula como espacio formativo. d. Estrategias de intervención. e. La Guía de la asignatura/subárea.
El centro educativo como espacio de intervención (Módulo III)	Toda intervención formativa se realiza en un contexto institucional, que puede limitar o potenciar la intervención. Considera: f. El centro como espacio formativo. g. Estrategias de intervención. h. El Plan de Acción Tutorial.
La vinculación del centro con el entorno (Módulo IV)	Las instituciones educativas como instituciones sociales deben de promover y mantener las relaciones con el entorno. Considera: i. El centro y la familia. j. El centro y en el entorno. k. Las comunidades de aprendizaje.
Promover e impulsar cambios educativos (Módulo V)	Conseguir un cambio efectivo exige de procesos que cabe conocer y aplicar. Considera: l. Naturaleza del cambio educativo. m. La planificación de la mejora. n. El desarrollo de la mejora. o. El seguimiento y evaluación de los cambios.

El desarrollo de los distintos módulos tiene una estructura similar, presentando para cada uno de ellos una *Introducción*, que sitúa el Módulo en el marco del programa formativo y que presenta los temas que se abordan; un *Esquema de contenido*, que bajo la modalidad de esquema de contenido o mapa conceptual permite identificar y relacionar los tópicos que se abordan; las *Temáticas* que se abordan y desarrollan; y las *Actividades*, diferenciando entre las de aplicación, referidas a propuestas vinculadas con la comprensión y contextualización del contenido desarrollado, y las de desarrollo, vinculadas a la profundización en la temática. Se completa la información con las *Referencias bibliográficas* y el *Glosario* que se presentan al final del texto.

Además, durante la presentación de las distintas temáticas se utilizan 4 soportes complementarios al texto. Son síntesis parciales, citas de autor, notas para saber más y propuesta de actividades, que pretenden llamar la atención del participante en la formación y ayudarle en su progreso académico.

El texto así concebido no sólo ha de servir para el desarrollo del Proyecto, sino que también puede servir como documento de trabajo para otros centros educativos no insertos en el Proyecto IDEAS, para la formación del profesorado de escuelas nocturnas y para el desarrollo de las instituciones de nocturno.

4.1.1. Los proyectos de mejora

Forma parte del Proyecto IDEAS la concreción y realización en cada uno de los centros educativos participantes de un Proyecto de Mejora. Las orientaciones que se dieron y apoyaron mediante tutorías presenciales y virtuales nos permiten conocer algunos aspectos de los mismos.

El marco de actuación

El Proyecto de Mejora, se dice:

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

- a. No es ni debe ser una propuesta nueva para los centros educativos sino la explicitación del compromiso de profundizar en algunos aspectos del funcionamiento institucional que busca mejorar la realidad.
- b. Es un compromiso de la institución, vehiculado por las personas asistentes a las capacitaciones realizadas.
- c. Ha de tener como referentes los documentos institucionales que puedan existir (Proyecto educativo, planes estratégicos,.....) y las concreciones realizadas (planes anuales de intervención, planes de mejora específicos,.....)

De hecho, lo que busca es profundizar en algunos aspectos deficitarios y que se consideran prioritarios. Desde este punto de vista, el Proyecto IDEAS es una excusa para profundizar en mejoras necesarias y urgentes ajustada al tiempo disponible y a la capacidad de los centros de formación.

Los propósitos

Los promotores de los proyectos de mejora en los centros de formación deben de demostrar después de su realización la capacidad para:

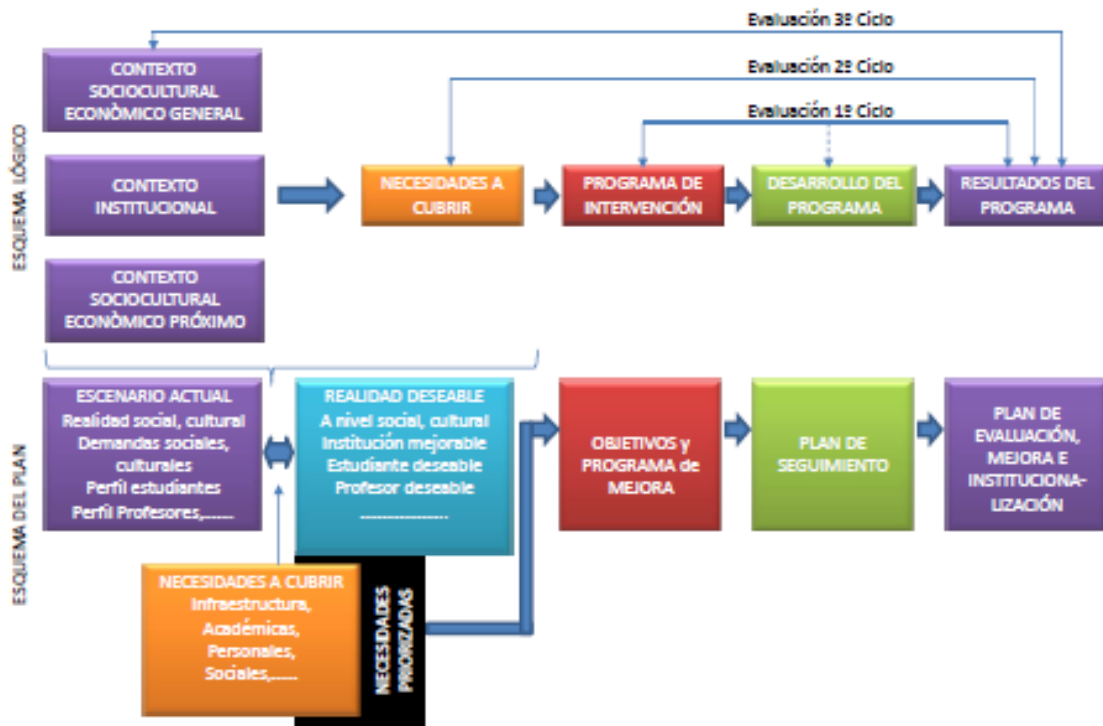
- a. Identificar déficits o situaciones insatisfactorias en relación a la organización y desarrollo de la formación de personas adultas en las instituciones que la desarrollan.
- b. Diagnosticar sus causas, considerando sus propios conocimientos, los aportes de la formación y otros estudios sobre la temática o la visión contrastada de expertos en la temática.
- c. Elaborar una propuesta de actuación, dirigida al cambio y la mejora de la realidad analizada y sobre la que se interviene.
- d. Desarrollar la propuesta y analizar sus efectos.
- e. Establecer análisis críticos, valoraciones, conclusiones y propuestas sobre el trabajo realizado.

En todos los casos, se exige una mínima fundamentación (recopilación de reflexiones teóricas, experiencias y prácticas sobre la temática que se plantea) y una descripción detallada del proceso seguido hasta llegar al producto final. También, una especificación de los procesos posteriores que habría que realizar para garantizar los procesos de institucionalización de las mejoras propuestas.

La propuesta a realizar

Se entiende que las propuestas de intervención no tienen sentido en sí mismas sino en función del contexto donde se aplican y dando respuesta a situaciones insatisfactorias. Por tanto, el marco de referencia es el contexto y las necesidades que, al respecto, cabe cubrir, de acuerdo a la **secuencia lógica** de la Figura 3.

Figura 3: Secuencia de intervención

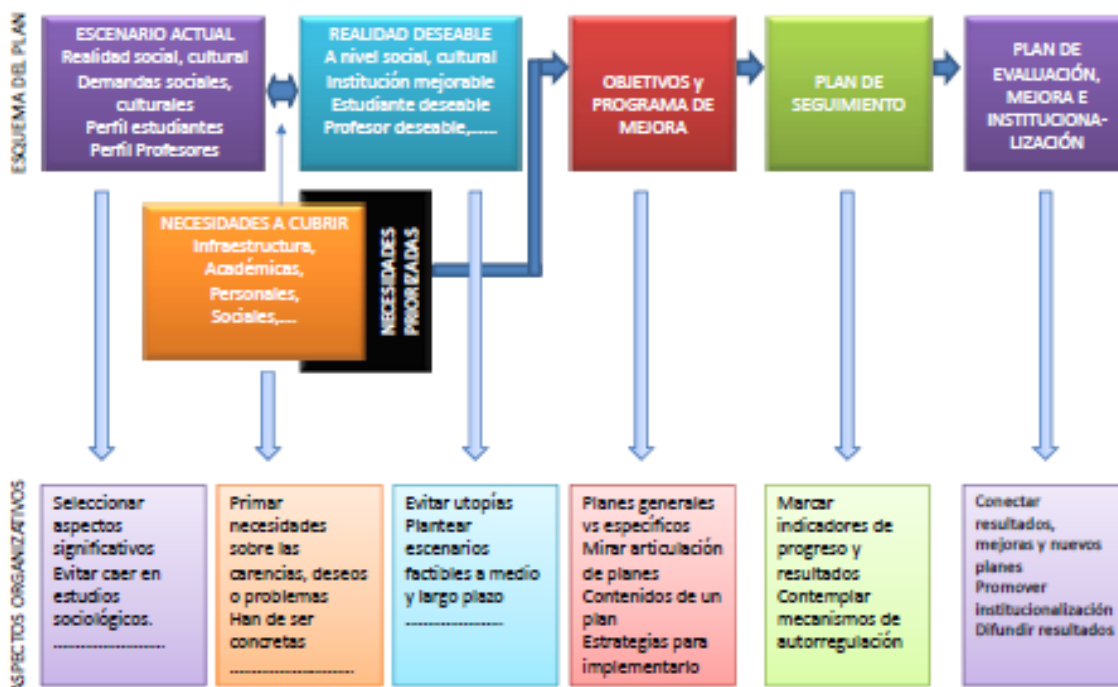


Derivada de la secuencia lógica, podemos concretar el **esquema del plan** cuyo contenido es el propio de un plan de intervención y, al respecto, cabe mencionar el escenario real, el escenario deseable, las necesidades existentes (G.A.P. entre la situación existente y la deseable) e incluso una prioridad de las que se consideran más importantes, factibles y convenientes de atender.

Los objetivos del plan de mejora (como metas a conseguir) son la respuesta que se da a las necesidades priorizadas. Su realización será posible a partir de la concreción de otros elementos de la planificación (como actuaciones, recursos, responsables, cronograma,.....) y del plan de seguimiento que se realice. Será importante, al respecto, tener en cuenta aspectos mencionados en el Módulo V de MIAT como puedan ser: distribuir las necesidades a cubrir en varios años, priorizar para el primer año las más importantes y urgentes, concretar objetivos y actuaciones posibles, relacionar los responsables funcionales con los responsables de las distintas acciones, etc.

Algunos aspectos operativos vinculados al esquema que trabajamos quedan recogidos en la siguiente Figura 4 y hacen especial relación a los **aspectos clave a considerar**.

Figura 4: Elementos clave a considerar en la elaboración del plan de mejora



El proceso de realización

El proceso de realización incluye la presentación de un preproyecto, la asignación de un tutor, el seguimiento y apoyo personalizado en los centros en un mínimo de tres ocasiones para cada uno de ellos y la revisión de los avances por partes de los tutores.

Cabe también considerar como apoyo la constitución del grupo de formación como un Grupo de creación y gestión de conocimiento, que centrado en la mejora intercambia conocimientos sobre el plan de mejora y su desarrollo. Al respecto, y más allá de las dudas generales del proyecto, se trata de configurar un espacio para profundizar entre todos en algún aspecto del cambio pretendido.

Los **proyectos realizados** quedan recogidos en el Cuadro 7.

Cuadro 7: Proyectos realizados por los centros participantes de IDEAS

Colegio	Proyecto	Participantes	Tutores
Colegio Académico Nocturno de Sinaí	Proyecto de intervención ante situaciones de ausentismo y deserción	Roger Rojas Céspedes Ana Quesada Chacón Jéssica Morales Araya	Carme Armengol (UAB) Greivin Ramírez (TEC)
Liceo Nocturno de Desamparados	Conectándonos	Patricia Parra Vargas Sianny Montanaro Ching Jennifer Rodríguez Durán	Carme Armengol (UAB) Carmen Carranza (TEC)
Sección Nocturna Liceo de Paraíso	Iniciativas de desarrollo educativo y acción socio comunitaria	Marlen Alvarado Morales Isabel C. Vargas Portuguez Juan Orozco Gamboa Lorena Segura Abarca	María J. Comellas (UAB) Carmen Carranza (TEC)

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Colegio	Proyecto	Participantes	Tutores
Sección Nocturna CTP de Granadilla	Fortaleciendo la motivación en el estudiante de la Sección Nocturna del CTP de Granadilla	GINNA MARÍA GARCÍA VEGA	María J. Comellas (UAB) Carmen Carranza (TEC)
Colegio Nocturno de Ciudad Neily	Proyecto para mejorar el rendimiento académico y la permanencia del estudiantado en el Colegio Nocturno de Ciudad Neily, circuito 09, región educativa Coto, 2015	ROGER RIVERA RÍOS JAME R. CALVO GUTIÉRREZ MARIBEL MARCHENA VARGAS DARÍO PIÑAR SEQUEIRA MARGEL E. VALVERDE SOLÍS	Patricia Olmos (UAB) Carmen Carranza (TEC)
Colegio Nocturno de Golfito	Más motivación menos deserción	XINIA PASOS GUADAMUZ ALBA PÉREZ GUEVARA GERARDO CEDEÑO CASTRO MARVIN ACUÑA JIMÉNEZ	Patricia Olmos (UAB) Carmen Carranza (TEC)
Sección Nocturna CTP de Liberia	Fortaleciendo la permanencia en las aulas	JOHANNA DE LOS ÁNGELES FONSECA PERAZA KRISSEY GUYO DARCIA	Diego Castro (UAB) Greivin Ramírez (TEC)
Colegio Nocturno de Palmares	Programa de desarrollo de la salud integral	ROCÍO PINEDA VENEGAS JOSÉ ALBERTO VALERIO SOLÍS ILEANA MOYA VÁSQUEZ MELISSA CHAVES MOYA DAVID PICADO RIVERA ANDREA VILLEGAS ÁNGULO	Diego Castro (UAB) Greivin Ramírez (TEC)
Colegio Nocturno Carlos Meléndez Chaverri	Trabajo conjunto con padres, docentes, estudiantes, Fuerza Pública, docentes administrativos y junta administrativa 2015	DANIEL QUIRÓS CHAVES MARÍA DE LOS ÁNGELES ZAMORA GRANADOS EDGAR HERNÁNDEZ AGUILAR	Joaquín Gairín (UAB) Greivin Ramírez (TEC)
Colegio Nocturno de Siquirres	Currículo integral de estrategias de mediación andragógica para correlacionar contenidos temáticos de diferentes asignaturas de séptimo nivel.	ADRIANA ENRÍQUEZ GUZMÁN VIRGINIA MORA REAL RITA GONZÁLEZ ESPINOZA ROSIBEL MATA ZELEDÓN IVANNIA JIMÉNEZ MOYA MAUREEN HERNÁNDEZ BUSTOS SIRIA DÍAZ HERNÁNDEZ GUISELLE A. MOLINA CHINCHILLA PABLO LEANDRO JIMÉNEZ	Joaquín Gairín (UAB) Greivin Ramírez (TEC)
Colegio Nocturno Miguel Obregón Lizano	Creación de blogs para las diferentes asignaturas, ligando con la página web institucional	MARLENE SOLÓRZANO SOTO HELLENN REYES DÍAZ NANCY LA ROSA TORO ACUÑA JAIME SALAS SOLANO	Jordi Pàmies (UAB) Greivin Ramírez (TEC)
Colegio Nocturno de Quepos	Prevención del abandono escolar en séptimo años en el Colegio Nocturno de Quepos	YALILE UMAÑA CASTILLO ANDREA FONSECA ARIAS JAVIER ROMERO ESPINOZA ROSA ALBA CUBILLO VILLAREAL LUIS TAMES MORA EDUARDO ABARCA ORTIZ ABRAHAM RODRÍGUEZ HIDALGO	Jordi Pàmies (UAB) Greivin Ramírez (TEC)

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

El Proyecto realizado, las mejoras introducidas, los resultados obtenidos y las reflexiones que les acompañen han sido la base para presentar aportaciones en el Congreso Internacional.

4.1.2. El Congreso

El Congreso Internacional “*Las instituciones educativas como impulsoras de la equidad y del desarrollo sociocomunitario*” se desarrolla como actividad final del Proyecto IDEAS los días 25 y 26 de noviembre de 2015. Su intención es reunir al mayor número de autoridades, profesores y directores de instituciones educativas, directores regionales de educación, asesores de personas jóvenes y adultas, pedagogos, orientadores, educadores sociales, personal administrativo, investigadores de universidades, expertos y otros profesionales vinculados e interesados con la intervención socioeducativa en aquellos colectivos que tradicionalmente han tenido más dificultades para continuar sus estudios.

La actividad sirve de foro para presentar los principales resultados conseguidos por el proyecto IDEAS, así como las actividades diseñadas e implementadas en los diferentes centros nocturnos que han participado en las actividades de formación y asesoría promovidas desde el Proyecto. Asimismo, será un espacio para compartir reflexiones, experiencias exitosas y estrategias que permiten la incorporación de nuevas prácticas y planes de mejora que promuevan la reforma de las políticas institucionales. También propuestas curriculares, de nuevos procesos de enseñanza aprendizaje, de orientación y apoyo que permitan mejorar la integración y equidad de colectivos en situación de vulnerabilidad dentro del sistema educativo.

Las **líneas temáticas** abordadas en el Congreso son:

- La educación de personas jóvenes y adultas en instituciones educativas obligatorias y post-obligatorias.
- Estrategias organizativas, didácticas y de orientación para intervenir y prevenir la no permanencia desde el aula.
- Estrategias organizativas, de orientación y relación con el entorno para prevenir la no permanencia desde las instituciones educativas.
- Vinculación de las instituciones educativas con el entorno para la promoción social y la prevención del abandono educativo.
- Acciones, programas, estrategias, planes y políticas para la mejora de las competencias profesionales de personas adultas.

El **programa** del Congreso (Cuadro 8) se estructura a partir de conferencias internacionales, mesas redondas donde se presentan las acciones de cambio e innovación desarrolladas en diferentes escuelas participantes en el proyecto IDEAS y comunicaciones y posters libres vinculados con la temática del encuentro.

Cuadro 8: Programa general del Congreso

Hora	Miércoles 26 Noviembre	Jueves 27 Noviembre
08:00 - 09:30	Acreditación Centro de Artes Almuerzo	Mesa Redonda “ <i>Experiencias exitosas en la aplicación del MIAT</i> ”
09:30 - 10:00		Refrigerio
10:00 – 12:00		Mesas comunicaciones y posters
12:00 - 01:00		Almuerzo
01:00 – 02:00	Inauguración	Conferencia 2 Mariano Jabonero Blanco
02:00 – 03:15	Conferencia 1	Conclusiones del Congreso,

Hora	Miércoles 26 Noviembre	Jueves 27 Noviembre
	César R. Picón Espinoza	Clausura y entrega de certificados
03:15 – 04:00	Refrigerio	
04:00 – 04:45	Presentación Proyecto IDEAS y el MIAT: Joaquín Gairín	
04:45 – 06:00	Mesa de comunicaciones y posters	
06:00 – 07:00	Cena	
07:00 – 08:30	Mesa Redonda “Experiencias exitosas en la aplicación del MIAT”	

4.1.3. Otras acciones

La realización y mejora de los proyectos institucionales se apoya en una formación previa y en un asesoramiento continuo, que garantizan unas bases mínimas que fundamentan la propuesta y ayudan a superar las dificultades que su desarrollo puede plantear.

Sin embargo, no todas las situaciones son previsibles ni todas las acciones son analizables desde un punto de vista técnico. Se precisa arbitrar mecanismos que faciliten el apoyo permanente y el aprendizaje continuo. La promoción de **grupos de creación y gestión del conocimiento** vienen a dar respuesta a esa necesidad.

Más allá de explicar y fomentar entre los participantes de los centros la importancia del trabajo colaborativo y las herramientas que pueden utilizar para hacerlo efectivo a nivel institucional e intrainstitucional, el Proyecto ha impulsado foros de debate para facilitar el intercambio de experiencias y, sobre todo, la construcción de nuevas ideas a partir de los aprendizajes individuales compartidos. Esto foros se han abierto a los participantes del Congreso y pueden considerarse una fuente importante en la creación de conocimiento sobre lo que caracteriza y acompaña a las buenas experiencias.

También el Proyecto IDEAS ha promovido procesos reflexivos en los centros y en relación a la creación y desarrollo de proyectos de mejora, a partir de la formación y asesoramiento que han recibido los que los han desarrollado. La **investigación-acción** promovida (y no siempre conseguida) se centra en las prácticas de cambio que realizan y a las que incorporan la identificación de las estrategias de acción implementadas y sometidas a observación, reflexión y cambio.

La propuesta trata de superar las falsas dicotomías que, a menudo, se hacen (enseñar-investigar, teoría-práctica), entendiendo que la práctica educativa (de aula y de centro) puede ser objeto de reflexión, de construcción y de transformación siempre y cuando se haga bajo un sistema de trabajo que combine la reflexión y la acción.

Como ya señala Latorre (2015:11):

La profesionalización docente requiere desarrollar nuevos conocimientos en relación a los continuos cambios sociales, culturales, educativos; de ahí que la competencia investigadora de los profesores se constituya en un referente profesionalizador. Desde este enfoque el perfeccionamiento del docente no depende tanto de la asimilación de habilidades técnicas o del aprendizaje de los conocimientos teóricos, como del desarrollo de la indagación sobre su práctica docente (pág. 11)

La **difusión y diseminación de resultados** es otra de las acciones significativa del Proyecto. Podemos decir que las acciones realizadas en los centros educativos de nocturno buscan trascender la propia realidad y aspiran a transformar aspectos de la enseñanza propios de los estudios nocturnos. La edición y difusión del MIAT y el propio Congreso aspiran a reforzar la idea en la sociedad costarricense y en el sistema educativo de que los estudios nocturnos son importantes para el desarrollo del país, exigen de metodologías y procedimientos propios y están llenos de experiencias significativas que cabe conocer y promover.

5. Algunas reflexiones finales

El proceso transformador que tenga o pueda tener el Proyecto IDEAS dependerá de dos cuestiones principales, si consideramos que lo importante de los proyectos no es su realización sino su utilidad y su impacto. Por una parte, deben servir para disminuir déficits existentes y, por otra parte, han de servir para generar sinergias no existentes.

El desarrollo del Proyecto deja una cierta **capacidad instalada** en los centros educativos y en el sistema, que cabría mantener y mejorar. La formación proporcionada, los materiales entregados, el proyecto realizado y la conformación de un equipo innovador creemos que son elementos importantes que pueden servir de partida para desarrollar nuevos proyectos de cambio en la línea de la mejora permanente. Las relaciones internas se refuerzan con la red de relaciones externas que el Proyecto ha logrado generar entre los 12 centros que han completado el proceso de transformación pretendido.

De todas formas, el esfuerzo realizado puede perderse si no se **atienden y evitan las disfunciones** que el proceso de cambio ha evidenciado. Bien, podríamos hablar al respecto de desidia ante el cambio y resistencias ante el mismo.

Algunos centros y profesores de nocturno asumen pasivamente y cómodamente la concepción de que trabajan en un ámbito marginal del sistema educativo, por el que no merece la pena luchar y sobre el que es imposible actuar para conseguir mejorar. Este planteamiento erróneo se alimenta con la existencia de algunos profesores que ven en el nocturno sólo una segunda oportunidad económica y que consideran a los estudiantes como fracasados del sistema educativo diurno, lo que autojustifica bajos niveles de dedicación, entusiasmo e interés por la búsqueda de alternativas antes los retos que plantea la enseñanza. El sistema no favorece un cambio significativo en la percepción cuando evita proporcionar currícula específicos para esta modalidad de enseñanza y mantiene centros con infraestructura y logística muy mejorables.

Pero tampoco podemos olvidar nuestros conocimientos actuales sobre el cambio. Cabe considerar, en cualquier actuación, que cada institución es una realidad singular que actúa con sus propios ritmos, que no se puede actuar al margen de la personas y que la resistencia al cambio siempre está y estará presente. Más allá de promover innovaciones puntuales, progresivas e institucionales, debemos mantener miradas necesarias referidas a los planteamientos y a las prácticas profesionales e institucionales:

- a. A nivel de Filosofía: cambios necesarios, seleccionados, proactivos, planificados, con apoyos externos e internos, considerados como dinámicos, necesarios de inducción y sujetos a la mejora continua.
- b. A nivel de Estrategias: partir de un modelo, proporcionar pautas de acción, identificar una posición y proporcionar una perspectiva.

- c. A nivel de Comportamiento: desarrollar una ética personal que se refleja en una ética organizacional.

Se trata, poco a poco, de transformar los centros de formación, que actúan como estructuras formales y burocráticas donde impera la norma y la repetición mecánica, en auténticas comunidades donde es posible el desarrollo profesional y la innovación permanente. Conseguirlo es una necesidad y, por tanto, un reto en el que deben convergen los esfuerzos del sistema educativo, de los centros y de los profesionales de la educación.

6. Referencias

- Adame, MT. y Salvà, F. (2011), Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de educación* 351, 185-210
- Arriaga, J. (2011). Reflexiones sobre los tipos de abandono en la enseñanza superior. En *II Jornada sobre la Dimensión Social de la educación Universitaria en España*. Universidad de Valencia
- Bashir, Sajitha y Javier Luque. 2012. *Equity in Tertiary Education in Central America*. Washington: World Bank.
- Blanco, R. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Cruz, de la M. y Recio M. (2011). *El abandono educativo temprano: evolución y colectivos afectado*. En www.adide.org, *Mayo 2011 - Revista n.º 14 Art. monográficos*.
- Davies P, Mangan J, Hughes A. (2009). Participation, Financial Support and the marginal Student. *Higher Education*, 58, 2, 193-204.
- East Sussex County Council (2012), East Sussex RONI Guidance (Risk of NEET Indicator). En <https://czone.eastsussex.gov.uk/virtualschoolbag/pages/ArticleView.aspx?article=3705&bag=334&sch> (consulta, 20 junio de 2015)
- Fernández Enguita, M. (2000): *Educación, economía y sociedad en España: los desafíos del trabajo en la era global*. Madrid: Fundación Santillana
- Fernández Enguita, M. (2010). Abandono y fracaso escolar en España. *Estudios Sociales*, 29, 9-218
- Filmer-Sankey, C. y McCrone, T; (2012). *Developing Indicators for Early Identification of Young People at Risk of Temporary Disconnection from Learning* (NFER Research Programme: From Education to Employment). Slough: NFER.
- Gairín, J. y Castro, D. (2010) (eds). *Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social*. Santiago de Chile: FIDECAP
- Gairín; J. (2011). Promover e impulsar el cambio educativo desde los municipios. J. Gairín y S. Sánchez (2011). *Municipio y Educación: reflexiones, experiencias y desafíos* (pp. 7-33). Santiago de Chile: FIDECAP.
- González, MT. (2006), Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*. 4, 1, 1-15.

- Jiménez, W; y Gaete, M. (2013), Estudio de la exclusión educativa y abandono en la enseñanza secundaria en algunas instituciones públicas de Costa Rica. *Revista electrónica EDUCARE*, 17, 1, 105-128
- Latorre, A. de la (2015). Investigación-acción en la docencia universitaria. *Programa de perfeccionamiento en docencia universitaria*. Chile: U. de Trarapacá-UAB.
- MEP (Ministerio de Educación Pública) (2012). *Abandono escolar en la secundaria costarricense: estudio de línea de base para los 100 centros educativos del ProEDUCA*. Costa Rica: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Salvá, F; Melià, A; Nadal, J. (2013). Evaluation de projets d'orientation, de formation et d'insertion sociale et professionnelle pour jeunes de bas niveau scolaire. Lisboa : *Conference at Colòquio de AFIRSE*.
- Tieben, N. y Wolbers, MHJ (2010). [Transitions to post-secondary and tertiary education in the Netherlands: a trend analysis of unconditional and conditional socio-economic background effects](#). *Higher education*, 60 (1), 85-100.

**APARTADO B. EXPERIENCIAS EXITOSAS
EN LA APLICACIÓN DEL MIAT**

Capítulo 4. Proyecto de intervención ante situaciones de ausentismo y deserción

Roger Rojas Céspedes, rogerrojasr@gmail.com

Ana Quesada Chacón, anaquesada01@gmail.com

Jéssica Morales Araya, jessica.morales.araya@mep.go.cr

Colegio Académico Nocturno Sinaí, MEP-PROEDUCA-IDEAS / Costa Rica

Resumen

En la siguiente propuesta se analizó el tema de la deserción escolar en el Colegio Académico Nocturno Sinaí y las estrategias propuestas para la retención. Como parte de dicho análisis se discutirá los agentes que intervienen en el tema. Haremos referencia al estudio realizado para detectar los orígenes de esta problemática. Junto con dichos informes, se recoge valiosa información que identifica el perfil del estudiante desertor así como el discente en riesgo. También se recogen alternativas generales que sirvan de estrategias específicas para atender dicho problema.

Por años, la deserción escolar es uno de los problemas de mayor preocupación para todas las administraciones que han pasado por este centro educativo. A pesar de esto, cada año aumenta el número de estudiantes que abandonan el sistema sin completar su formación secundaria.

Investigaciones recientes sobre el tema de la deserción escolar en los colegios nocturnos de Costa Rica, coinciden en sus hallazgos con estudios realizados en años pasados. Este hecho debe preocupar, ya que si bien es cierto que el tema ha sido estudiado a profundidad con propuestas específicas para atender el mismo, la realidad es que hemos entrado al siglo XXI con el mismo problema de la deserción. Dicho problema sigue aumentando y las estrategias no han tenido los resultados esperados si comparamos las cifras del pasado con las cifras del presente. (Ver Cuadro 1)

Cuadro 1: Datos de matrícula del centro educativo en los últimos cinco años

Variabes	Año 2010	Año 2011	Año 2012	Año 2013	Año 2014
Matrícula inicial	434	456	508	639	635
Matrícula final	289	315	418	463	560
Porcentaje de deserción	36,63%	35,30%	24,80%	31,29%	17,48%

1.Introducción

El abandono escolar o la deserción son dos conceptos que se han utilizado para referirse a un fenómeno de la educación secundaria que tiene que ver con el hecho de que un gran número de jóvenes se retiran de las aulas y del sistema educativo. Corrientemente a este fenómeno se le denomina deserción. No obstante, como veremos más adelante, no parece ser un acto individual sino un acto inducido.

La idea del abandono de los estudios, que se puede encontrar en los textos transcritos de los grupos focales, es la forma como los y las estudiantes hablan de su salida del sistema educativo: “Cuando dejé los estudios”, “Cuando me retiré”; o como lo dicen los padres “el día que no quisieron ir más”. Esto nos conduce a pensar en que este problema es un fenómeno individual, es una decisión propia. Por otra parte, y contrario al sentido común de estudiantes y padres de familia, el sistema educativo denomina este fenómeno, el del abandono de los estudios, como un acto de deserción, como “el acto de abandonar las obligaciones o los ideales” (Diccionario de la Real Academia Española). En este caso el estudiante abandona sus ideales, y abandona el sistema que se los está proveyendo. Pero, ¿realmente podemos considerar al estudiante un desertor?, ¿es tan voluntario su acto de dejar tirado sus ideales, por ejemplo, los de estudiar, los de ascender socialmente?

El abandono escolar, es un fenómeno en el concurren muchos factores, unos que podemos determinar condicionantes del fenómeno y otros más estructurales considerados determinantes; diferencias que en el conjunto de opiniones de los participantes en este estudio también se destacan. En cuanto los factores condicionantes entendemos por condición -siguiendo al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en adelante DRAE la “Situación o circunstancia indispensable para la existencia de otra”, es decir, se trata de una situación en la que otros factores operantes producen cambios, pero tales cambios son resultado de la condición indispensable. ¿Cómo denominamos a aquellos factores que producen los cambios en el marco de una condición indispensable? Los denominamos determinantes, que deriva de determinar, que significa a su vez siguiendo nuevamente al DRAE “Fijar los términos de algo., 2. tr. Distinguir, discernir” (DRAE); entonces se trata de factores que en esas condiciones fijan los términos, explican el proceso ocurrido. De este modo, en cuanto este fenómeno, deberíamos establecer cuáles son las condiciones en las que factores determinantes producen cambios. En fin, se trata de explicar el abandono escolar, la decisión de un joven de abandonar los estudios, y comprender en qué condiciones toma esta decisión y qué factores los determinan para ello. Las respuestas dadas a lo largo del proceso de trabajo de investigación nos facilitan tal tarea así como los factores que inciden en que jóvenes abandonen el colegio.

El Colegio Nocturno Sinaí, ha presentado una deserción del 47% principalmente en los niveles séptimo y décimo, durante el año 2015. A raíz de esto se busca desarrollar esta estrategia para contrarrestar la situación desde sus orígenes.

2. Escenario actual de la institución

2.1. Antecedentes

El Colegio Académico Nocturno Sinaí nace en el año 2004 como respuesta a la necesidad de educación nocturna que experimentaban las comunidades de Sinaí, La Lucha, La Aurora, Las Brisas, Sagrada Familia, Cocorí, Pavones, La Ceniza, Rivas y otras.

Debido a que el único colegio nocturno ubicado en el liceo Unesco ya no tenía espacio para satisfacer la demanda, surgió la necesidad de abrir un anexo, que se instaló en la planta física de la Escuela Sinaí.

Fue tanta la demanda que para inicios del 2005 que el Ministerio de Educación Pública crea el Colegio Académico Nocturno Sinaí, código presupuestario 5851; empezando sus labores como un centro educativo independiente.

Durante tres años más, la institución laboró en la planta física de la Escuela de Sinaí. No obstante, para el año 2008 se trasladó para su planta física definitiva, la que comparte con el Liceo diurno de Sinaí.

En el 2011, bajo la Dirección del M.Sc. Roger Rojas Céspedes, se realizaron los trámites correspondientes, con una matrícula inicial de 554 estudiantes, para pasar de dirección I a Dirección II. Además, se tramitó el cambio de nombre de Colegio Liceo Nocturno Sinaí, San Isidro de Pérez Zeledón, para evitar atrasos de índole administrativo y financiero por un nombre más sencillo, por Colegio Académico Nocturno Sinaí. CANS.

El Colegio Académico Nocturno Sinaí se encuentra a un kilómetro al este del parque central de San Isidro de El General. Específicamente a 150 metros norte y 100 metros este de la Universidad Nacional, Sede Región Brunca, en Barrio Sinaí. Pertenece al distrito número uno del cantón de Pérez Zeledón, que pertenece a la provincia de San José.

En la actualidad, la institución cuenta con una matrícula inicial de 630 alumnos y 22 secciones. Además se brindan los servicios de comedor escolar y beca de transporte para el 90% de estudiantado.

Se están desarrollando proyectos de proyección estudiantil con el fin de mejorar el rendimiento académico y evitar la deserción estudiantil, como por ejemplo: Bandera Azul, Banda CANS, Convivios estudiantiles de deferente índole, entre otros.

2.2. Necesidades a cubrir

El departamento de Orientación y el Comité plan de intervención ante situaciones de ausentismo y deserción realizó un diagnóstico aplicado a la población estudiantil para detectar los factores que inciden en la deserción. Estos factores fueron suministrados para concretar este proyecto:

2.2.1. Dificultades socioeconómicas que provocan la exclusión

Situaciones: Las becas del Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) son insuficientes para la demanda. Dar seguimiento al ausentismo y rendimiento académico. Se considera de gran importancia reportar el número de estudiantes que matriculan y no se presentan a clases. Coordinar con el IMAS estrategias de aprobación, requisitos al inicio del curso lectivo. Detectar los estudiantes que son beneficiarios de dichas becas y sus resultados académicos.

Acciones: A nivel institucional establecer prioridad de atención y elaboración de estudios socioeconómicos para evacuar dicha necesidad. Prever que reciban la beca de transporte y alimentación.

2.2.2. Falta de Trabajo

Situaciones: Familias o individuos que pierden su trabajo. Estudiantes que el único sostén de económico familiar es la madre o el padre, y dejan el estudio para ayudarles. Estudiantes jefes de hogar.

2.2.3. Cambio de trabajo

Situaciones: Este es un factor que se dan de improviso. Presentan solicitudes de trabajo al inicio del curso lectivo y los llaman en el transcurso del periodo. Algunos por cambios de horario de trabajo o traslado geográfico.

2.2.4. Dificultades propias del aprendizaje que terminan por expulsar a los estudiantes que fracasan reiteradamente

Situaciones: Se detectan estudiantes que repiten el año; durante varios años presentan el mismo fenómeno. Cantidad de Adecuaciones y su atención apropiada.

Acciones: Determinar las razones de la exclusión del sistema.

2.2.5. Estudiantes con avanzada edad y con mucho tiempo de haber dejado de estudiar

Situaciones: Casos de transición por años de estar fuera del sistema.

Acciones: Elaborar material de seguimiento y atención individualizada para los casos detectados.

2.2.6. Desmotivación o desinterés por una formación que los jóvenes en algunos casos encuentran poco estimulante

Situaciones: Metodologías que no producen buenos resultados de aprendizaje. Los coordinadores de departamento solicitan los resultados de la pruebas por periodo. Análisis por nivel para determinar el nivel y docente de materia que tiene problemas y buscar soluciones o respuestas inmediatas.

Acciones: Consolidar buenas prácticas entre departamentos y compartirlas.

2.2.7. Situaciones conflictivas entre alumnos y profesores/as. Poco conocimiento de Androgogía

Situaciones: Sensibilización y propuestas de abordaje. Diagnosticar el nivel de dificultad del o la estudiante que se encuentra con una edad para lo cual la metodología utilizada en el aula no aplica, sin causar prejuicios y apertura al bullying.

Acciones: La palabra bullying define claramente el acoso o violencia sistemática en un contexto escolar. Y ese ámbito es justamente el valor agregado que "resume" la palabra. Que ocurra en la escuela es lo que brinda el carácter relevante y dramático al tema. El acoso escolar remite a toda forma de maltrato físico, verbal o psicológico que se produce entre alumnos, de manera reiterada y silenciosa, en un lapso de tiempo determinado. (Diccionario de la Real Academia Española)

2.2.8. Estudiantes embarazadas

Situaciones: Ficha de información Básica.

2.2.9. Estudiantes con hijos

Situaciones: Madres que no tienen quien le cuide los hijos, temporalmente.

2.2.10. Problemas emocionales, baja autoestima

Situaciones: inseguridad, consumo de drogas, agresiones intrafamiliares, falta de identidad propia, problemas entre pares, conflictos entre parejas, pleitos callejeros y poca tolerancia.

Acciones: Detectar el consumo de drogas, erradicar los focos de concentración y conflictos asociados al problema. Ejecutar el Protocolo institucional de seguridad. (Anexo 5)

2.2.11. Poca identidad hacia los valores

Situaciones: Poca formación en valores.

Acciones: Fortalecer valores: familiares, patrios, sana convivencia y ecológicos. Encuentros de participación entre familiares con los educandos y personal. Concurso de ranchos y feria académica. Implementar proyectos como: Banda CANS y Bandera Azul. Actividades propias del Comité Convivir.

3. Objetivo

Reducir en un 10% la deserción estudiantil al cierre del segundo periodo del año 2015 mediante la inserción de un protocolo de deserción y ausentismo, el cual será llevado a cabo por el personal docente y administrativo del Colegio Académico Nocturno de Sinaí, Circuito Escolar 01, Dirección Regional de Pérez Zeledón.

4. Desarrollo del proyecto

Analizados todos los factores este proyecto se enfoca en dos de mayor incidencia.

4.1. Problemas emocionales, baja autoestima.

Situaciones: inseguridad, consumo de drogas, agresiones intrafamiliares, poca identidad. Problemas entre pares, conflictos entre parejas, pleitos callejeros y poca tolerancia.

Acciones: Detectar el consumo de drogas, erradicar los focos de concentración y conflictos asociados al problema. Ejecutar el Protocolo institucional de seguridad. (Ver Anexo 5)

4.2. Poca identidad hacia los valores

Situaciones: Poca formación en valores.

Acciones: Fortalecer valores: familiares, patrios, sana convivencia y ecológicos. Encuentros de participación entre familiares con los educandos y personal. Concurso de ranchos y feria académica. Implementar proyectos como: Banda CANS y Bandera Azul. Actividades propias del Comité Convivir.

5. Acciones

Las siguientes acciones pretenden reinsertar al sistema educativo a los estudiantes con índices de ausentismo, desertores y posibles desertores. Además, incorporarlos en diferentes actividades y proyectos con el fin asegurar su permanencia definitiva. Como primer paso se da a conocer este proyecto al resto de personal docente en un Consejo de Profesores. Luego, se solicita la colaboración de los docentes, quienes serán padrinos de cada sección. Una vez determinados los padrinos, cada uno de ellos llamará por teléfono a aquellos casos que tengan niveles de ausentismo y deserción, principalmente para conocer las razones de estas conductas, y también para que el Departamento de Orientación dé seguimiento a cada caso. Una vez conocidos los factores que generan esta problemática, ejecutamos acciones para contrarrestarla, por ejemplo:

- Conformación de la selección de fútbol institucional.
- Convivios con temáticas variadas (liderazgo, autoestima, vocacional).
- Talleres enfocados en fomentar las habilidades artísticas (teatro, dibujo, baile).
- Inclusión de los estudiantes en proyectos institucionales como Bandera Azul y Banda CANS.

Las acciones del proyecto se dividen en tres etapas, a saber:

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

- a. Intervención: detección y reporte de ausentismo: En primera instancia, debido a la preocupación del personal docente y administrativo por el ausentismo generalizado, la institución asume el compromiso de identificar a los alumnos con índices de ausentismo relevantes. Ver Cuadro 1.
- b. Atención de estudiantes con ausentismo y desertores: Luego de ejecutarse la etapa 1 el equipo responsable del proyecto se da a la tarea de contactar a los jóvenes con niveles de altos de ausentismo siguiendo las etapas descritas en el Cuadro 2.
- c. Participación de los estudiantes en proyectos que promuevan la integración y contrarresten problemas emocionales, baja autoestima, inseguridad, consumo de drogas y agresiones; los principales factores que provocan la deserción estudiantil: En la etapa final del proyecto, luego de haberse detectado los factores que inciden en el alto índice de ausentismo, se implementan acciones específicas para involucrar al estudiante y motivar su permanencia definitiva. Además, los alumnos inmersos en el proceso reciben seguimiento en el proceso de permanencia efectiva. Ver Cuadro 3.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Cuadro 1. Intervención: detección y reporte de ausentismo

ACTUACIÓN	RECURSOS	RESPONSABLES	CRONOGRAMA	AVANCE	EVALUACIÓN
<p>1. Acuerdo de Consejo de Profesores.</p>	Personal docente y administrativo	Róger Céspedes Ana Quesada Jéssica Morales Araya	30/04/2015	Realizado	
<p>2. Reunión de departamento de Orientación.</p>	Róger Céspedes Ana Chacón Jéssica Morales Araya	Rojas Céspedes Quesada Chacón Morales Araya	07/05/2015	Realizado	Anexo 1: Boletas de entrevistas y llamadas telefónicas
<p>3. Reunión con los autores comprometidos por nivel, elaborar logística y estrategias de acción. Comité de Evaluación, Coordinadores de departamento, departamento de Orientación y padrinos</p>	Comité de Evaluación, Coordinadores de departamento, de Orientación y padrinos	Róger Céspedes Ana Quesada Jéssica Morales Araya	07/05/2015	Realizado	Anexo 2: Tabla informativa
<p>4. Se eligen dos docentes y administrativos que fungen como padrinos del proyecto investigativo.</p>	<p>Sección 10-1: Rojas</p> <p>Sección 10-2: Zúñiga</p> <p>Sección 10-3: Castro</p> <p>Sección 10-4: Cordero</p> <p>Sección 10-5: Adriana</p>	<p>Sección 10-1: Rojas</p> <p>Sección 10-2: Zúñiga</p> <p>Sección 10-3: Castro</p> <p>Sección 10-4: Cordero</p> <p>Sección 10-5: Adriana</p>	11/05/2015	Realizado	

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

ACTUACIÓN	RECURSOS	RESPONSABLES	CRONOGRAMA	AVANCE	EVALUACIÓN
<p>5. Identificar a los estudiantes con ausentismo.</p>	<p>Quirós Monge</p> <p>Antonio Arguedas Fonseca Sección 10-5: Adriana Quirós Monge</p>	<p>Roger Céspedes Ana Quesada Jéssica Araya</p> <p>Rojas Chacón Morales</p>	<p>11/05/2015</p>	<p>Realizado</p>	<p>.</p>
<p>6. Al tener establecida la lista de estudiantes con la condición de desertores se procede a la realización de parte de los padrinos de llamadas telefónicas para tener un contacto con el estudiante y un diagnóstico socio afectivo con el mismo. Esto con el fin de seleccionar casos de reincorporación. También simultáneamente estaremos preguntado su situación de</p>	<p>Nombres del personal encargado: Sección 10-1: Roger Rojas Céspedes Anabelle Garbanzo López Sección 10-2: Dennise Zúñiga Fernández Seilyn Garita Castro Sección 10-3: Jéssica Cordero Castro Sección 10-4: Antonio Arguedas Fonseca Sección 10-5: Adriana Quirós Monge</p>	<p>Sección 10-1: Roger Rojas Céspedes Anabelle Garbanzo López Sección 10-2: Dennise Zúñiga Fernández Seilyn Garita Castro Sección 10-3: Jéssica Cordero Castro Sección 10-4: Antonio Arguedas</p>	<p>Roger Céspedes Ara Quesada Jéssica Araya</p> <p>Rojas Chacón Morales</p>	<p>12/05/2015</p> <p>Realizado</p>	

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

ACTUACIÓN	RECURSOS	RESPONSABLES	CRONOGRAMA	AVANCE	EVALUACIÓN
<p>trabajo o económica y principalmente académica por materia, que nos indiquen sus dificultades con o algunas materias específicas. Finalmente, se le establecerá una cita para que el departamento de orientación y el coordinador académico entrevisten personalmente a los estudiantes y realicen el proceso de reincorporación.</p> <p>Al finalizar el proceso de llamadas los padrinos extenderán un reporte al departamento de orientación mediante el uso de la boleta de llamada telefónica ya suministrada a todos los participantes de este protocolo.</p> <p>Observaciones: Cada voluntario (padrino) tendrá un contacto directo con los estudiantes una vez terminado la investigación tendrá criterio suficiente para hacer sus recomendaciones.</p>	<p>Fonseca Sección Adriana Monge</p> <p>10-5: Quirós</p>				

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Cuadro 2. Atención de estudiantes con ausentismo y desertores

ACTUACIÓN	RECURSOS	RESPONSABLES	CRONOGRAMA	AVANCE	EVALUACIÓN
Se procede a entrevistar al estudiante según fecha establecida por quien lo contacta, se conoce motivo de deserción o ausentismo. Esta compilación debe contener descripción y recomendaciones u observaciones, así como la resolución lograda con la intervención ante la situación de ausentismo o deserción escolar, los cuales serán agregados al expediente del caso. Con la información poseída se abrirá un expediente de intervención de ausentismo o deserción, el cual contenga la documentación recopilada y los acuerdos llegados ante la conversación con el estudiante, padre, madre o encargado legal, el cual debe presentarse a la institución preferiblemente para iniciar su proceso de inserción.	Departamento de Orientación, Coordinador Académico.	Departamento de Orientación, Coordinador Académico.	Semana del 25 al 29 de mayo Semana 01 de junio al 05 junio	Realizado	Anexo 3: Boleta de entrevista.

Cuadro 3. Participación de los estudiantes en proyectos que promuevan la integración y contrarresten: problemas emocionales, baja autoestima, inseguridad, consumo de drogas y agresiones; los principales factores que provocan la deserción estudiantil

ACTUACIÓN	RECURSOS	RESPONSABLES	CRONOGRAMA	AVANCE	EVALUACIÓN
1. Incluir al alumno en proyectos como Banda CANS y Proyecto Bandera Azul	Comité de Banda CANS y Comité de Bandera Azul.	Róger Rojas Céspedes Quesada Chacón Morales Jéssica Araya	Semana del 08 al 12 de junio	Banda CANS Realizado Proyectos Bandera Azul en proceso	Anexo 5: Evidencia fotográfica
2. Talleres de motivación con estudiantes mayores de 25 años.	Recurso humano voluntario con conocimiento en psicología.	Comité Convivir-Orientación	Semana del 08 al 12 de junio	Realizado	Anexo 5: Evidencia fotográfica
3. Campeonatos de actividades deportivas, música, dibujo, pintura, murales.	Comité de Convivir. Profesor de Artes Plásticas y Róger Rojas Céspedes.	Róger Rojas Céspedes Quesada Ana Chacón Jéssica Morales Araya	Semana del 22 al 26 de junio	Realizado	Anexo 5: Evidencia fotográfica

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

ACTUACIÓN	RECURSOS	RESPONSABLES	CRONOGRAMA	AVANCE	EVALUACIÓN
<p>4. Campamentos, convivios, escuela de percusión y talleres con estudiantes que presentan un cuadro de baja autoestima y falta de identidad.</p>	<p>Comité de Convivir. Profesor de Artes Plásticas, Comité de Bandera Azul, Comité de Banda CANNS</p>	<p>Róger Céspedes Ana Chacón Jéssica Araya</p> <p>Rojas Quesada Morales</p>	<p>Semana del 20 al 24 de julio</p>	<p>Realizado</p>	<p>Anexo 5: Evidencia fotográfica</p>
<p>5. Taller sobre principios vocacionales y perfil de vida</p>	<p>Departamento de Orientación</p>	<p>Róger Céspedes Ana Chacón Jéssica Araya</p> <p>Rojas Quesada Morales</p>	<p>Semana del 27 al 31 de julio</p>	<p>Realizado</p>	<p>Anexo 5: Evidencia fotográfica</p>

6. Conclusiones

Se realizó la intervención de 36 casos detectados con ausentismo para lograr reincorporar efectivamente 26 de ellos en el sistema educativo del Colegio Académico Nocturno Sinaí es decir, de 47% de deserción se reincorporan al sistema un 72% de los casos, lo que equivale a disminuir un 55% de la deserción.

La atención integral a todos los estudiantes con ausentismo y desertores mejoró a tal grado que aún se mantiene las cifras de reincorporaciones exitosas.

Se logró la integración de los estudiantes que presenten alguna problemática que conlleve a la deserción, para contrarrestar los principales factores que interfieren en la deserción estudiantil, los cuales son principalmente problemas emocionales.

La forma más práctica de detectar los factores que influyen el abandono escolar es consultar directamente a las personas involucradas.

Los proyectos realizados alcanzaron márgenes de éxito de gran importancia. Ejemplos son la participación de la Banda CANS en desfiles alrededor del cantón. Hecho que generó admiración de parte de la población regional y la mejora de la imagen institucional. A tal punto, que la banda fue seleccionada para participar en el “El Desfile de las Luces del Valle” y en otras actividades fuera del cantón.

El proyecto Bandera Azul también implicó logros institucionales significativos. Mediante la realización de acciones con carácter ecológico los alumnos mejoraron su nivel de autoestima al sentirse útiles. Entre las acciones de más importancia se citan la creación de un muro de contención a base de desecho y el reciclaje de objetos de aluminio.

7. Referencias

- Acosta, J. A. (1997, mayo). La deserción escolar: problema educativo con implicaciones socio-económicas. *El Sol*, 40, 38-42.
- Aponte, E. (1988). Perfil del desertor escolar y estrategias para retenerlo. *Pedagogía*, 25 (No. 2.), 55-65
- Jiménez W. y Gaete M. (2010) *Informe de investigación Abandono (deserción) escolar en la enseñanza secundaria en Costa Rica, 2009- 2010.*

8.4. Anexo 4. Evidencias fotográficas

8.4.1. Bandera azul. Compromiso con el ecosistema



8.4.2. Reforestación y Construcción de un muro de contención con llantas de reciclaje



8.4.3. *Banda CANS, Convivir, campamentos y proyección Comunal*



8.5. Anexo 5. Protocolo de seguridad

El Colegio Académico Nocturno Sinaí se encuentra ubicado a un kilómetro al este del parque central de San Isidro de El General y específicamente a 150 metros norte y 100 metros este de la Universidad Nacional , Sede Región Brunca, en Barrio Sinaí. Pertenece al distrito Numero uno del cantón de Pérez Zeledón, de la provincia de San José.

En la actualidad la institución cuenta con una matrícula inicial de 672 alumnos distribuidos en 22 secciones.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Además se brindan los servicios de comedor escolar y beca de transporte para la gran mayoría del estudiantado.

El comité de protocolo de seguridad que esta conformados por los mismos docentes que están todas las noches impartiendo clases en las aulas en una labor en equipo junto con el Director se ha dado la tarea de realizar diagnósticos para lo cual hemos considerado la gran importancia de confeccionar este boletín informativo con el único objetivo que la comunidad este informada del quehacer institucional en materia de Seguridad.

Caracterización del Centro Educativo y de Población Estudiantil

Población de seiscientos setenta estudiantes con posibilidades de aumento, en el cual se atienden grupos de estudiantes de diferentes esferas sociales, cuyos diagnósticos revelan que dicha población es muy vulnerable y se requiere un trabajo en equipo con una gran entrega humanística y ecuménica de igualdad y equidad.

Adolescentes, jóvenes y adultos, que su realidad está enmarcada dentro de situaciones como:

- a. Mercado laboral: estos educando ejercen diferentes labores algunos se desempeñan en el campo como la agricultura, otros a nivel empresarial tiendas, fábricas, talleres, restaurantes y supermercados e industriales.
- b. Nuestros educandos se encuentran bien identificados en los siguientes grupos:
 - Población campesina.
 - Población estudiantil que llegan por traslado porque ya no calzan en ningún sistema diurno, por edad, repitencia o indisciplina.
 - Población Social marginal extrema pobreza.
 - Población de riesgo Social con **problemas de drogas.**
 - Población estudiantil con desintegración familiar.
 - Población estudiantil adolescentes que viven solos.
 - Población estudiantil padres y madres solteras.
 - Población estudiantil de iglesias evangélicas activas
 - Población estudiantil de católicos activos.
 - Población educandos jóvenes adultos que laboran todo el día en el sector empresarial
 - Población estudiantil de **veinticinco años en adelante**, algunos son casados con hijos.
 - Población estudiantil de padres profesionales. (empresarios, abogados, maestros, profesores, etc.).
 - Población estudiantil con necesidades especiales. Adecuaciones no significativas y las significativas.

Cada educando requiere una atención individualizada y grupal, con el ingrediente que cada ser humano necesita, motivación para hacerle frente a su situación particular.

Integrarse todos los días y las noches a compartir con esta población es un reto que nos permite sensibilizarnos y darse cuenta que a pesar de las grandes crisis que pasemos, el gran esfuerzo por sobrevivir a todas las dificultades que enfrentemos, nos hacen ser cada día mejor persona.

Entre las gestiones que hemos realizado:

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

- Un comité institucional que se reúne una vez a la semana y las veces que se activa el protocolo para atender una emergencia.
- Elaboración de plan estratégico rotativo donde los docentes pasan por los corredores para revisar e identificarlos, el encontrarse en una situación irregular se inicia el debido proceso disciplinario según lo establece la normativa interna institucional.
- Reuniones y recomendaciones adquiridas por el señor Danilo Director de la fuerza Pública de Pérez Zeledón.
- Presencia de la Brigada Canina para la detección y consumo y tráfico de drogas.
- Una labor con el Comité de transporte y transportistas, identificando con cuaderno de comunicaciones los estudiantes que gozan de beca para transportarse. Quien no porte dicho documento pierde sus credenciales.
- Conversatorio con vecinos de la institución para solicitarle sus sugerencias y unir fuerzas para erradicar, sujetos que se aprovechan de la vulnerabilidad de la zona para traficar y realizar bandos delictivos y comercializar la droga.

Actualmente se están desarrollando proyectos artísticos, tales como la escuela de banda de percusión, banda de garaje y de pintura además de promover el deporte con el fin de mejorar el rendimiento académico, que los jóvenes tenga una opción saludable para sus vidas y una motivación para evitar la deserción estudiantil.

Todas las recomendaciones, hacerlas llegar al correo que se le indica al pie de la pagina, además ocupamos recurso humano como voluntariado, para ser parte de dicho comité.

MSc. Roger Rojas Céspedes
DIRECTOR

Prof. Cristian Romero Bonilla
COORDINADOR, SEGURIDAD.

Capítulo 5. Conectándonos

Patricia Parra Vargas, pattripv@yahoo.com.mx

Sianny Montanaro Ching, siannymontching@hotmail.com

Jennifer Rodríguez Durán, jennyrodriguez17@gmail.com

Liceo Nocturno de Desamparados San José, Costa Rica

Resumen

El proyecto “Conectándonos” consiste en la creación de un sitio web como herramienta didáctica para los y las estudiantes con la finalidad de que puedan complementar sus estudios con nuevas opciones para trabajar sus materias.

Dentro de los objetivos de este proyecto, se pretende implementar el uso de las Tecnologías de la Información en el Liceo Nocturno de Desamparados como herramienta de reforzamiento y complemento curricular en las y los estudiantes para el mejoramiento académico y disminución del abandono escolar.

Intrínsecamente de las temáticas a trabajar dentro del proyecto, se encuentra la importancia de la motivación dentro del centro educativo como fuente vital para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se toma en cuenta la innovación como forma de mejorar la construcción de aprendizajes en los centros educativos desde la propuesta de alternativas diferentes donde se estimule la creatividad y la construcción del conocimiento por parte del profesorado y estudiantado, donde se adquiera un mayor sentido de pertenencia y arraigo con la institución

Las tecnologías de información y la comunicación (TIC) y su empleo en las estrategias de mediación pedagógica constituyen un nuevo campo de aprendizajes específicos relativos a su conocimiento y dominio.

La investigación del proyecto se realiza desde la metodología cualitativa donde se comprende la conducta humana y las técnicas utilizadas para la información fue el FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas) así como una entrevista semi-estructurada. Finalmente se hará el plan de evaluación que determine el grado de congruencia entre las acciones planeadas y los objetivos previamente establecidos.

1. Introducción

A raíz de la capacitación recibida de PROEDUCA sobre el proyecto IDEAS se estimula la creación de un proyecto innovador dentro de la institución educativa que beneficie a la población estudiantil y vele por la permanencia escolar.

Es así que a partir del diagnóstico institucional realizado por el departamento de Orientación, se establecen las líneas de trabajo institucional del Liceo Nocturno de Desamparados que conllevan a una serie de necesidades a abordar tanto en el personal docente como con el estudiantado para el mejoramiento de la actividad educativa.

Por tal motivo, se desarrolla la creación de un sitio web que permita facilitar material didáctico y herramientas educativas que beneficien a los y las estudiantes en su proceso de enseñanza-

aprendizaje dentro de la institución y en donde las y los estudiantes puedan complementar sus estudios con diversas estrategias que le permitan poder concluirlos.

En dicho sitio web se crea una ventana para cada una de las materias básicas en la cual se tenga acceso a información, temas, actividades con base a los temas que se revisen en clases.

Se resalta que para este proyecto se inicia con materias de Estudios Sociales e Inglés en el nivel de décimo año como forma de inauguración de la plataforma y de esta forma se visualizan los resultados que se van obteniendo para implementarlo a largo plazo a nivel institucional.

Dentro del proyecto por realizar se trabajarán temáticas importantes como la innovación, la motivación que se pueden desprender y generar con la utilización de este medio tecnológico, así como el impacto que pueda tener en el estudiantado.

Dicha investigación se realiza desde un enfoque cualitativo desde el ámbito fenomenológico ya que se pretende conocer la experiencia del personal docente y el estudiantado a partir de la utilización del sitio. Cabe mencionar que se cuenta con un plan de evaluación que en determinado momento permitirá medir resultados del proyecto.

Para finalizar se realizará un diseño de análisis de los resultados que permitan descubrir el progreso, relativización y construcción de los datos obtenidos, codificación en la cual se visualicen los alcances del proyecto.

2. Justificación

A partir del diagnóstico institucional realizado por el departamento de Orientación, se establecen las líneas de trabajo institucional del Liceo Nocturno de Desamparados que conllevan a una serie de necesidades a abordar tanto en el personal docente como con el estudiantado para el mejoramiento de la actividad educativa.

Es así que se establecen relaciones dialécticas con el Programa de Apoyo a la Educación para la Reducción del Abandono Estudiantil (PROEDUCA), para potenciar las mejoras y la implementación de proyectos que generen actividades motivacionales que a su vez se conviertan en ideas innovadoras y parte del quehacer educativo de la institución. Por esta razón, se instituyen las pautas a seguir para el proyecto de IDEAS que como su título lo indica, genera Iniciativas para el Desarrollo Educativo y Sociocomunitario.

Asimismo, a partir del diagnóstico de necesidades realizado y la iniciativa de desarrollo educativo que se pretende abordar como proyecto IDEAS, se determina que una actividad innovadora a nivel institucional es el uso de las TIC's con la intención de brindar a la comunidad educativa reforzamiento y complemento de conocimientos que se brindan en el aula, mediante la elaboración de un blog institucional con acceso del personal docente y administrativo para compartir material con las personas discentes. Todo esto con el fin de promover un mejor rendimiento escolar que a su vez genere el éxito escolar, y por ende, la permanencia en el aula de las y los estudiantes.

Es claro que rendimiento académico trata sobre la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, es decir, que la valoración de un o una estudiante depende de las calificaciones positivas que este tenga (Krauskopf, 2000). Desde la perspectiva anterior, se considera que si se mejora el rendimiento académico mediante el reforzamiento y complemento de información,

podría ser más factible que las y los estudiantes se encuentren con más motivación para permanecer en las aulas.

Tomando en consideración que el proyecto pretende que las y los estudiantes se encuentren con una herramienta complementaria para el éxito escolar, el uso de las TIC's pareciera una estrategia diferente a nivel institucional que podría generar la motivación para que la persona pueda vencer sus obstáculos y no sentirse solas y solos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Rojas y Solís, 2008).

Cuando un docente trasmite un conocimiento genera un estímulo en sus estudiantes que a su vez puede provocar un aprendizaje significativo; ese estímulo debe estar cargado de importancia emocional, debe ser novedoso, debe generar asociaciones con experiencia previas y debe ser motivante (Carazo y López, 2009); de esta manera, se generan los conocimientos que conducen no solo al mejoramiento académico, sino a una conceptualización constructivista del éxito escolar; así mismo, la experiencia del estudiante a nivel académico va a ser mayor que un aprendizaje magistral. A partir de lo anterior, se realiza el proyecto INNOVADOR para el Liceo Nocturno de Desamparados que en primera instancia abarcará el nivel de décimo año.

Con base a lo anterior se diseñara el proyecto que constará de los siguientes objetivos:

3. Diseño del proyecto

3.1. Objetivos

3.1.1. Objetivo general

Implementar el uso de las Tecnologías de Información y la Comunicación en el Liceo Nocturno de Desamparados como herramienta de reforzamiento y complemento curricular en las y los estudiantes para el mejoramiento académico y disminución del abandono escolar.

3.1.2. Objetivos específicos

- a. Elaborar un sitio web (blog) del Liceo Nocturno de Desamparados para la implementación de las TIC's como herramienta didáctica para las y los estudiantes.
- b. Reforzar mediante el uso de las TIC's los conocimientos adquiridos en las materias que participen en el proyecto.
- c. Generar un espacio de participación y motivación en las y los estudiantes mediante el uso de las TIC's.

4. Marco teórico

A partir del desarrollo del proyecto a realizar sobre la temática de los TIC's se determina realizar una revisión teórica sobre la importancia que tiene la motivación para el proceso educativo, además de la necesidad de que esta sea brindada a partir de la implementación de estrategias innovadoras. Es decir, estrategias que colaboren y sean llamativas para el estudiantado y que a su vez sean una herramienta para el desarrollo de este en las aulas.

4.1. Importancia de la motivación

En el ámbito educativo la motivación es vital en el proceso de enseñanza y aprendizaje como un factor condicionante, es por esto que tiene es un elemento fundamental para la educación. Autores como Miller y Brickman (2004) nombrado por Arce y Carranza (2015) indican que la

motivación impulsa y orienta a las personas hacia unos objetivos, unos logros, un resultado final deseado, es así que el estudiante tiene metas.

Existen dos tipos de motivación y diversos factores que la generan. Arce y Carranza (2015) indican que la motivación es personal pero también se da a niveles externos, es así que si se pretende una motivación eficaz el estudiante debe ser ayudado y estimulado desde afuera con estímulos, reconocimientos y apoyo.

Cuando se realizan desde el aula estrategias innovadoras, se trasmite un conocimiento genera un estímulo en sus estudiantes este su vez puede provocar un aprendizaje significativo; ese estímulo debe estar cargado de importancia emocional, debe ser novedoso, debe generar asociaciones con experiencia previas y debe ser motivante (Carazo y López, 2009).

De esta manera, se puede observar que la motivación es un proceso vital en el ser humano, y está estrechamente relacionado con los procedimientos y las experiencias llevadas a cabo dentro y fuera del ambiente escolar, que a su vez requiere de esfuerzos compartidos entre el y la docente y las y los estudiantes, con miras a promover un aprendizaje en el que se correlacionen los diferentes contenidos y se amplíen sin perder de vista el contexto sociocultural en que se desenvuelven los estudiantes. A partir de esto, surge la importancia de realizar estrategias diferentes como forma de innovar el aprendizaje dentro de la institución educativa.

Aunque, Alfaro y Chavarría (s.f) indican que por mucho que se motive, explique, repita, se enseñe a la o el estudiante aquello que se pretende transmitir, si éste no confía en sí mismo, en sus posibilidades, no va a tener ganas de aprender y por tanto, no llegará al dominio pleno de los contenidos.

4.2. Importancia de la innovación

La innovación es inherente a la actividad humana y es patrimonio de la inteligencia y del desarrollo humano, no de disciplinas específicas del conocimiento. El ser humano ha tenido que ser creativo y por tanto, innovador desde su más remoto origen pues de no ser así, quizás no habría sobrevivido ni llegado al estado de desarrollo actual.

Aguerrondo (1991, p.7) entiende la innovación como “todo intento de ruptura del equilibrio del sistema educativo, que puede ser un ajuste cuando no se altere la estructura básica y una transformación cuando si lo hace”.

La innovación educativa surge como una forma de mejorar la enseñanza en los centros educativos desde la reflexión y la propuesta de alternativas diferentes, para así satisfacer las necesidades de aprendizajes significativos donde se estimula la creatividad y la construcción del conocimiento por parte del profesorado y alumnado. Para innovar en una institución hay que aplicar las nuevas tecnologías, renovar los procesos y los modos de trabajar, de gestionar, de enseñar, de capacitar, de aprender, de manejar el tiempo, de tomar decisiones, de trabajar en equipo etc.

Cada innovación requiere una estrategia creativa. Cada estrategia creativa usa el pensamiento creativo como una variable evolucionario e introduce exitosamente innovaciones como impulso para el cambio social. Una persona innovadora debe caracterizarse por la búsqueda de nuevas oportunidades, realización de actividades y proyectos donde se obtengan resultados importantes.

4.3. El uso de las TIC's

Las TIC son el conjunto convergente de tecnologías, especialmente la informática y las telecomunicaciones, que utilizan el lenguaje digital para producir, almacenar, procesar y comunicar gran cantidad de información en breves lapsos de tiempo (Castells, 1997). Su empleo en las estrategias de mediación pedagógica constituyen un nuevo campo de aprendizajes específicos, relativos a su conocimiento y dominio.

Por otra parte se vuelven herramientas de utilidad transversal para el aprendizaje curricular, conduciendo a revisar las prácticas de enseñanza y aprendizaje para ajustarlas a nuevas prácticas sociales y culturales de aprendizaje a lo largo de la vida (Coll y Rodríguez, 2008).

Desde esta perspectiva cabe hablar de la usabilidad de las TIC en la mediación pedagógica como la forma de encontrar esa ruta que permita a los educadores y estudiantes aprovechar las potencialidades de las TIC al servicio del logro de los objetivos educativos.

En síntesis, el papel central que ocupan hoy en día las TIC en las dinámicas socio-económicas y para el desarrollo cognoscitivo de las personas, justifica la importancia de su urgente inclusión en los procesos educativos, simultáneamente como objetivo y herramienta de aprendizaje y aspectos a considerar como:

- Técnicas de mediación por mejorar u objetivo.
- Recurso o herramienta TIC a utilizar.
- Propuesta de uso de la herramienta.
- Propuesta de valoración de los resultados de la estrategia.

5. Marco conceptual

El Liceo Nocturno de Desamparados una institución educativa con más de 40 años de trayectoria la cual se ha dedicado a formar jóvenes en la Educación Media para poder sacar adelante sus estudios desde una malla curricular que le permita al alumnado poder cumplir sus obligaciones durante el día.

La educación en la actualidad requiere de una renovación que permita a los estudiantes ser críticos, reflexivos, analíticos mediante la propuesta de alternativas diferentes que permitan satisfacer la necesidad de aprendizajes significativos estimulando la creatividad y construcción del conocimiento.

El personal dentro de la Institución está conformado por la Directora, Asistente Administrativa, Coordinador Académico, Dos secretarías, Cuatro Orientadoras, Cuatro Docentes en el área de Español, Cinco Docentes en el área de Estudios Sociales y Cívica, Tres Docentes en el área de Ciencias, Cinco Docentes en el área de matemáticas, Cuatro Docentes de Inglés, Una Docente de Francés, Un docente de ética además de contar con docentes de Contabilidad, Inglés Conversacional, Música donde el estudiante decide con cuál de esas tres materias reforzar su malla curricular.

Dentro de la institución cabe mencionar que se cuenta con aproximadamente 1000 estudiantes en la cual la población es muy heterogénea con estudiantes adolescentes desde los 15 años hasta adultos mayores de 85 años.

De aquí el reto importante del profesional en educación de tener una mente abierta, nuevos conocimientos, a las diferentes formas de formarse de cada estudiante y la gran diversidad de fuentes de aprendizaje.

En la institución se trabaja cada materia por pabellones. Se cuenta con un equipo de fútbol, una banda, el servicio del comedor para los y las estudiantes. Dentro de la institución hay un gimnasio para las diversas actividades del centro educativo, así como una soda y bazar para que el personal de la institución, el estudiantado tenga acceso y pueda cubrir parte de sus necesidades mientras estudia.

Actualmente, se imparten las materias de: Español, Estudios Sociales, Ciencias, Matemáticas, Cívica, Ética, Música, Contabilidad, Inglés Conversacional y la existencia de comités entre ellos el de Evaluación, Apoyo, Nutrición, Becas que colaboran y refuerzan el trabajo que se realiza día a día en beneficio del estudiantado.

Se ha creado un club de robótica y espacios de recreación para los y las estudiantes con el fin de que puedan desarrollar sus talentos, ocupar su tiempo en el desarrollo de actividades de manera sana. “Innovar es hacer extraordinario lo cotidiano, es construir aportes significativos en búsquedas que, no por propias dejan de ser universales, ni por tomarse de otros ámbitos dejan de ser pertinentes” García Márquez.

5.1. Visión y Misión del Liceo Nocturno de Desamparados

5.1.1. Visión

Brindar una opción formativa que satisfaga las expectativas de los(as) jóvenes y adultos de la comunidad desamparadeña y comunidades aledañas.

5.1.2. Misión

Favorecer la inserción de los educandos, al sistema educativo nocturno; para que logren sus metas académicas.

6. Aspectos metodológicos

6.1. Enfoque cualitativo

Este proyecto se plantea desde la metodología cualitativa en el sentido de que se comprende la conducta humana desde el propio marco de referencia de quién actúa según Barrantes (2009), además se pretende profundizar en los datos obtenidos con una perspectiva desde adentro. Fernández, Hernández y Batista (2006, p. 9) definen el enfoque cualitativo como: “Un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos .Es naturalista e interpretativo”.

Cuando se habla una metodología cualitativa se habla de investigaciones o proyectos según Hernández, Fernández, y Baptista, (2006) que son a profundidad desde un ámbito fenomenológico, cualquiera que sea el método a utilizar para entender el problema de trabajo, además genera mucha información para futuras investigaciones en el campo educativo.

Lo anterior hace referencia a la importancia que tiene el descubrir información mediante lo que se vaya encontrando durante el proyecto de innovación del centro educativo, ver el significado que le dan las estudiantes a los nuevos aprendizajes e interpretar la información a nivel teórico.

También, es importante tomar en cuenta los criterios de validez y confiabilidad que este enfoque desde adentro, la confiabilidad según Barrantes (2009) tiene que ver con el criterio de las categorías, en este caso del proyecto, y la validez se da como una estrategia total y holística que se interpreta de acuerdo a las vivencias participativas al tema, al ser el proyecto “Conectándonos” un proceso participativo es de vital importancia que se analice desde el enfoque cualitativo, desde las implicaciones fenomenológicas.

Es de esta manera que este proyecto se interpretará de manera cualitativa, por lo cuál la evaluación se llevará a cabo mediante la interpretación y la teoría que ampara el proyecto y los aprendizajes visibles en las estudiantes de la Institución.

6.2. Técnicas utilizadas para recabar información

Estrategias del programa para el análisis de necesidades:

Análisis FODA mediante entrevista con las Profesoras Guías: Según Barrantes (2009) esta es una herramienta para el análisis de una situación actual de una organización, departamento, sección, producto o servicio, su metodología es participativa, como sus siglas lo indican permiten identificar las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas externas al asunto de estudio, esto permite crear estrategias para consolidar las fortalezas, obtener provecho de las oportunidades, crear planes de mejora sobre las debilidades, combatir los efectos de las Amenazas.

Este instrumento fue de vital importancia para determinar la necesidad que se va a trabajar en la institución, en donde se consulta por parte del departamento de Orientación las necesidades de la población estudiantil, una de ellas era el reforzamiento mediante técnicas de estudio.

Entrevista semiestructurada con las y los estudiantes: se pasa un instrumento tipo cuestionario, según Hernández, Fernández y Batista (1998) la entrevista semi-estructurada cumple con esas características, como se dijo anteriormente se cubren áreas como la personal, grupal y académica, por parte del departamento de Orientación, del cuál se determinan los criterios de trabajo institucional, una de esas necesidades era el reforzamiento de conocimientos en las y los estudiantes.

7. Desarrollo del proyecto

El Proyecto IDEAS surge como parte de uno de los proyectos de PROEDUCA y el TEC junto con la UAB lo cual se contempla en el proceso de apoyo al desarrollo de proyectos para la mejora de los centros educativos.

Cabe mencionar que dentro de la institución se están realizando diversos proyectos de PROEDUCA para beneficio de la institución que ayudan a complementar el proyecto “Conectándonos” para velar por la permanencia del estudiantado en las aulas.

El proyecto “Conectándonos” como se ha mencionado con anterioridad consiste en la creación de una plataforma tecnológica, un sitio web como herramienta didáctica que complemente los estudios de las y los estudiantes de la institución.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

La plataforma que se ha creado cuenta con su propio espacio para cada materia, acceso a redes sociales como *Facebook*, *YouTube*, *Instagram* y puede ser utilizada desde cualquier dispositivo que tenga acceso a internet.

En dicha plataforma se incluirán fotos, videos, actividades realizadas con las y los estudiantes de la institución que les permita adquirir mayor sentido de pertenencia y arraigo al colegio.

Es fundamental hacer mención a la importancia que llega a tener el sentido de pertenencia en cada uno de los y las estudiantes con el centro educativo con el fin de facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentar un ambiente de estudio más atractivo donde el joven tenga diferentes herramientas para llevar a cabo sus estudios.

El Liceo Nocturno de Desamparados trabaja arduamente y participa en once proyectos del programa PROEDUCA, repartándose el liderazgo entre las diferentes orientadoras, asistente administrativa, directora de la institución y colaboración de los y las docentes para la realización de cada proyecto.

Como parte del proceso realizado se inició por la revisión de un Diagnóstico realizado en el Centro Educativo con la finalidad de indagar algún tipo de necesidad que no estuviera abordada dentro de la institución.

Dentro de una de las necesidades mencionadas en dicho Diagnóstico fue la falta de medios tecnológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la institución. Por tal motivo surge la idea novedosa de realizar el proyecto “Conectándonos” de IDEAS.

Cabe mencionar que parte del proceso en la realización de este proyecto corresponde a un arduo trabajo de investigación en la cual se propusieron objetivos para abarcar una necesidad en el centro educativo. Se trabajaron diversas temáticas como la motivación, innovación, sentido de pertenencia con la finalidad de respaldar la investigación con fundamentación teórica así como el enfoque bajo el cual se llevará a cabo el proyecto.

Se procedió a la creación de un sitio web dividido por materias, actividades, videos, conexiones a diversas redes sociales con la finalidad de brindar esta herramienta a la población estudiantil. Se dio a conocer el sitio web al departamento de Orientación para complementar el proyecto con las labores de PROEDUCA que las colegas realizan.

Se realizó un recorrido por las aulas donde se les explicaba a los y las estudiantes de décimo nivel en qué consistía PROEDUCA y el proyecto que se iba a desarrollar, el cual se llamaba “Conectándonos”, proyecto que pretende beneficiar a los décimos años para lo cual se les brindó el link de la página <http://lndesamparados.blogspot.com/>

Es de suma importancia mencionar que dentro del proyecto se ha contado con la colaboración de la Bibliotecóloga, la cual ha facilitado material didáctico, lectura, libros para acceso del estudiantado. Entre el material brindado se encuentran libros como:

- a. Concherías.
- b. Quijote de la Mancha
- c. En una Silla de Ruedas
- d. La Iliada
- e. La odisea
- f. Los amorosos
- g. Mamita *Yunai*

Se dio a conocer la plataforma a la asesora de Orientación con la finalidad de distribuir a futuro la creación de la misma a demás centros educativos que de alguna forma les puede servir implementar la idea.

Dentro de los resultados parcialmente obtenidos se ha visualizado el beneficio que adquieren los y las estudiantes de tener acceso al sitio web desde su celular, lo cual facilita que realicen las lecturas facilitadas por la Bibliotecóloga y docentes los cuales se encuentran el sitio web.

Se han brindado diversas lecturas por medio del sitio web, lo que abarata los costos económicos de los y las estudiantes que les ahorra la compra de libros y material fotocopiado, además de más acceso al uso de antologías de lecturas de Español.

Se dio a conocer el link del sitio web a todos los y las estudiantes de décimo año y posteriormente se realizó una capacitación con aproximadamente 30 estudiantes para explicar el funcionamiento del sitio web y que los mismos difundieran la información al grupo.

Las TIC tiene una fuerte demanda en las generaciones más jóvenes y se adaptan con más facilidad a ellas. El uso de las TIC permite que el estudio de las materias tenga una mayor accesibilidad a la población estudiantil así como la optimización de sus recursos económicos y tiempo.

Existe interés por varios docentes para empezar a utilizar la plataforma para facilitar sus temáticas a los y las estudiantes por medio del sitio web.

Se visualiza el crecimiento que va adquiriendo la página al brindar desde el área de Español información para que los jóvenes puedan tener acceso a la biblioteca de forma virtual.

8. Actividades realizadas

Con la finalidad de llevar a cabo el cumplimiento de cada uno de los objetivos durante el la investigación se llevan a cabo las siguientes actividades.

La primera actividad que se llevó a cabo fue la determinación de la necesidad mediante un diagnóstico institucional realizado por el departamento de Orientación en el Liceo Nocturno de Desamparados tomando en cuenta los componentes de la orientación los cuáles son: Vocacional, Educativo y personal-social para visualizar y conocer la situación real de la comunidad educativa. En dicho diagnóstico se elaboraron instrumentos, una investigación a profundidad de la cual se determinan varios objetos de trabajo primordiales para la institución educativa, entre ellos la implementación y utilización de las tecnologías de información. Esta necesidad genera la idea innovadora de crear un sitio web para brindar acompañamiento, reforzamiento y complemento de estudios para la comunidad estudiantil; además de la atención a situaciones específicas y de acceso del estudiantado

Como segunda actividad se busca información para la creación del sitio. Se determina que debido a la facilidad económica y de implementación se iba a realizar un blog institucional, por lo cual, las personas involucradas investigan y ponen en práctica la elaboración del sitio nivel teórico y práctico durante un periodo de tres meses, de mayo del 2015 a julio del 2015. El sitio es Indesamparados.blogspot.com

El viernes 3 de julio del 2015 se realiza la presentación del blog al profesorado, las y los docentes se sintieron identificados y les pareció una idea interesante. Este sitio fue presentado por las gestoras de la idea innovadora. Como primeros involucrados del proyecto se determinan a

estudiantes de 10° y profesores de Inglés y Estudios Sociales de ese nivel. Además, se establece una participación y colaboración activa de la Bibliotecaria de la Institución.

El sitio web es presentado el 20 de julio del 2015, a los gestores del programa IDEAS, recibiendo buenos comentarios. De esta forma se termina la primera parte del proyecto y se procede a hacer las mejoras pertinentes.

Se realizan capacitaciones a las y los docentes implicados en el proyecto sobre el uso del blog, las pautas a seguir, como la elaboración de material didáctico para sus materias. Además, se capacita a la bibliotecóloga de la institución y esta comienza a subir libros y materiales que no eran suficientes en físico para cubrir a toda la población estudiantil.

Durante la primera semana de agosto del 2015 se difunde el sitio web a la población estudiantil, se les entrega la dirección del blog por escrito y se les comenta el objetivo del mismo, por lo cual el blog a partir de este momento ya está en uso por parte de los 10° años y forma parte de las herramientas didácticas institucionales del Liceo Nocturno de Desamparados.

Se ha subido material de Estudios Sociales elaborado por la profesora a cargo para el tercer trimestre del año. Además, libros nacionales que no se encontraban en digital. Se han elaborado materiales exclusivos de la institución y hasta la fecha se le ha dado seguimiento al uso de la herramienta didáctica. También, otros profesores ven la posibilidad de subir antologías específicas como la que se ha desarrollado en español por parte de las profesoras a cargo de la materia. Por consiguiente se han realizado diversas actividades en el colegio las cuáles se agregarán a la plataforma dentro de las actividades y videos que se realizan en la institución

Entre los recursos para el desarrollo de esta propuesta se utiliza el recurso humano desde la parte administrativa con la colaboración de la Dirección de la institución y dos Orientadoras del Liceo Nocturno de Desamparados. En primera instancia, con la elaboración teórica del proyecto desde el desarrollo del concepto de motivación, innovación y el uso de las TIC's desde el ámbito educativo. Y en la parte práctica en la elaboración del sitio de internet que no tuvo un costo significativo para la institución.

Para el desarrollo y uso del sitio web, se requiere del personal docente y técnico docente que aporten materiales específicos de acuerdo a su área de especialidad. Por el momento se cuenta con el apoyo de los docentes de inglés, Estudios Sociales y Biblioteca.

Además, el otro recurso es el estudiantado de décimos, de los cuáles se requiere una participación activa para el éxito del proyecto y su continuidad o bien mejoramiento.

9. Problemáticas consideradas

Se corre el riesgo de la desunión del estudiante del resto de compañeros y docentes por una impersonalización de la enseñanza.

Es una manera totalmente diferente y novedosa de organizar las materias, temáticas lo que puede generar rechazo en algunos docentes adversos al cambio, resistentes al uso de la tecnología debido a que no todo el personal docente tiene los conocimientos, habilidades para el uso del sitio web. No es su área fuerte por lo que se debe buscar la ayuda de personal que tenga más desarrollada esa habilidad.

La institución no cuenta con laboratorio de cómputo, ni clases de computación que facilite el acceso al uso de esta plataforma.

La falta de tiempo dentro de la institución y las diversas labores hacen difícil darle un mejor seguimiento al proyecto.

El uso del sitio web podría reducir la interacción social entre compañeros y docentes.

Una desventaja que podría presentarse en el proyecto es que el estudiante tenga la materia en el sitio web y no asista a lecciones por tal motivo. De aquí la importancia de reiterar en el proyecto que el sitio web es un complemento del estudio pero que las clases son presenciales y el profesor es una figura fundamental para que los jóvenes estudien y se formen en la educación.

10. Tareas por cumplir

Se pretende darle seguimiento a la página, estar en constante interacción con el estudiantado y motivarlo a complementar sus estudios con esta herramienta.

Se pretende llevar el uso de esta herramienta a todas las áreas de la enseñanza con la finalidad de ir abarcando todas las materias y el estudiante tenga un mayor bagaje de opciones y material de estudio que amplíe su conocimiento.

Se pretende capacitar a los y las docentes que deseen ser parte del proyecto “Conectándonos” para empezar a dar a conocer el proyecto en la institución y esta forma colaborar por el beneficio de la institución y velar por la permanencia del estudiantado en el centro educativo.

Se debe asignar una persona que tenga habilidades, destrezas de informática Para subir y bajar la información al sitio web, ya que la propuesta desde un principio se pretende institucionalizar.

Los insumos que proporcionan las TIC pueden apoyar al trabajo colaborativo, intercambio de ideas, opiniones en los y las estudiantes que accesan al sitio web lo que les permitirá cultivar sus actitudes sociales si usan la herramienta de manera adecuada.

11. Aprendizajes realizados

Importancia de conocer el contexto educativo: el Liceo Nocturno de Desamparados cuenta con un diagnóstico institucional que determina cuáles son las necesidades del estudiantado y de la comunidad educativa en general. Una de esas necesidades del proyecto institucional es la carencia de habilidades y técnicas de estudio, la falta de reforzamiento y el complemento en las materias. Por esta razón se determina buscar un método de gran alcance para la comunidad, como idea de innovación para el centro, ya que nunca se había implementado un sitio web. De esta forma, el estudiante puede sentir un acompañamiento y la existencia de apoyo desde el área administrativa, el personal docente y el personal técnico docente en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Las TIC's se convirtieron en una oportunidad para el centro debido a las características tan particulares de la población y la necesidad de acceso de esta.

El gran alcance que tienen las tecnologías de la información si se utilizan de una manera positiva: Las tecnologías de información pueden ser una oportunidad si se utilizan de una manera interactiva para la enseñanza. Los discentes tienen acceso a diario a diversos medios que los conectan con el mundo. Como institución educativa nocturna se visualiza la importancia de las TIC's y se pretende obtener el mayor provecho posible de un recurso que no es caro y que promueve el mejoramiento de la educación.

La importancia del trabajo en equipo: para la construcción de la idea se requirieron esfuerzos de tiempo; asimismo para la construcción de un referente teórico que brindara validez al proyecto se

necesitó de trabajo en equipo. El apoyo de la dirección y el departamento de Orientación son vitales para el arranque de un proyecto tan ambicioso. Sin embargo, se requiere el apoyo del personal docente para que el proyecto se institucionalice. Se ha notado que cada vez son más los y las docentes que se interesan por participar del sitio.

Una sola estrategia no soluciona la problemática del abandono escolar: Se deben reunir esfuerzos para efectuar y poner en práctica diversas estrategias para luchar contra el abandono escolar, se debe motivar y acompañar al estudiante en su desarrollo académico, sin dejar de lado sus necesidades como persona. El llevar a cabo diversos proyectos de participación activa del estudiante en el centro educativo genera pertenencia y motivación. Se deben hacer planes institucionales con la participación de todas las personas involucradas en el centro educativo.

Es importante creer en los proyectos: Particularmente, con el proyecto “Conectándonos”, existieron muchos miedos, en primera instancia por el desconocimiento en la realización del sitio web. Pero se creyó que se podía realizar y actualmente se cree que va a tener un alcance importante. Se está trabajando para difundirlo en la comunidad educativa como una herramienta didáctica. Ha significado trabajo extra pero con la convicción de que va a ser de gran ayuda para el estudiantado.

Apoyo de la dirección: Con la participación activa de la Dirección se pueden lograr muchos objetivos institucionales, es básicamente el motor de arranque de cualquier proyecto. En este caso particular, hubo y hay apoyo de la Dirección para llevar a cabo todas las actividades del proyecto.

La comunidad educativa agradece que se preocupen por ella y los y las estudiantes sienten más pertenencia: A través de este año se han realizado proyectos que denotan una preocupación por la comunidad educativa. No se debe olvidar que como educadores trabajamos con personas y el objetivo es humanizarlas. En cada una de las estrategias y proyectos realizados se manifiesta que el estudiante visualiza los esfuerzos que se hacen para que se queden en las aulas. “Conectándonos” es uno más de esos esfuerzos.

12. Plan de evaluación

El plan de Evaluación se va a realizar según las etapas del modelo de Stufflebeam en Álvarez et al (2001), el término de evaluación es el siguiente:

“La evaluación es el proceso de determinar el grado de congruencia entre las acciones planeadas y objetivos previamente establecidos.” Stufflebeam en Álvarez et al (1993) menciona a Tyler (1950, p. 64), “la acción de juzgar o inferir juicios sobre cierta información recogida directa o indirectamente de la realidad evaluada, atribuir o negar calidades y cualidades del objeto evaluado” (Cerdeña, 2000, p.16).

Por ello debemos de utilizar las dimensiones evaluativas seguidamente mencionadas por Stufflebeam (1993):

12.1. Evaluación del contexto

El autor Stufflebeam (1993) habla en términos generales que el contexto es vital ya que afecta el planteamiento de muchas maneras y determina la cultura, por ello es capaz de afectar el proceso, este identifica las virtudes y los defectos de los objetivos, además del fundamento teórico y el establecimiento de metas y detecta los factores que obstaculizan la ejecución del programa.

De esta manera se puede evaluar las estrategias y metas en común y lo que se podría cambiar, por ejemplo la elaboración de este proyecto en el cuál se llevó a cabo mediante el diagnóstico institucional elaborado y realizado por el departamento de Orientación. El paso 2 sería la evaluación de insumo o entrada.

12.2. Evaluación de insumo o entrada

El autor Stufflebeam (1993) señala que son los requerimientos que se utilizarán durante el proceso, en donde se determinan los recursos y se puede explicar la razón del diseño del proyecto con ella se pueden tomar decisiones con respecto a los procedimientos.

12.3. Evaluación del proceso

El autor Stufflebeam (1993) señala la evaluación de las actividades que se llevan a cabo, funciona como guía de un plan y determina lo que se puede lograr o es viable y también potencia la toma de decisiones, para esta evaluación se realiza un instrumento en donde las estudiantes determinan que hasta el momento el proceso va de buena manera pero que se pueden implementar actividades más o material más atractivo para las y los estudiantes, para lo cuál se cambian algunas estrategias.

12.4. Evaluación del producto

El autor Stufflebeam (1993) señala que son los resultados del proceso. Se determinan los logros y analiza el éxito del programa para modificarlo o eliminarlo.

13. Evaluación del contexto

Cuadro 1. Evaluación del contexto

Nombre de la Institución Educativa	Coherencia y Pertinencias entre las necesidades, los planeados y las metas propuestas	Factores del contexto que obstaculizan el planeamiento y ejecución del programa de Orientación y Administración	Factores del contexto que favorecen el planeamiento y ejecución del programa	Cambios en el planeamiento
<p>Liceo Nocturno de Desamparados</p> <p>Población Todas las secciones de décimo del LND con las materias de inglés y estudios sociales. Además la colaboración de la biblioteca para material</p>	<p>Análisis de necesidades</p> <p>La necesidad detectada es: ‘Necesidad de fortalecer los conocimientos en clase’</p>	<p>Objetivos</p> <p>Elaborar un sitio web (blog) del Liceo Nocturno de Desamparados Reforzar mediante el uso de las TIC's los conocimientos adquiridos en las materias que participen en el proyecto. Generar un espacio de participación y motivación en las y los estudiantes mediante el uso de las TIC's.</p>	<p>Metas</p> <p>Que se logre un la implementación de una plataforma tecnológica que sirva para fortalecer los conocimientos adquiridos en clase. Qué sea una herramienta para el profesorado y las y los estudiantes</p>	<p>El tiempo con el que se cuenta para finalizar. La aceptación del blog por parte de las y los estudiantes. Participación activa de las y los docentes contemplados para el proyecto.</p> <p>El apoyo de la institución. Disposición de las estudiantes para trabajar en el programa. Apoyo del Departamento de Orientación.</p> <p>Por el poco tiempo con que se cuenta. Otras formas de utilizar el blog.</p>

14. Cronograma de trabajo

Cuadro 2. Resumen del cronograma

Actividad	Junio				Julio					Agosto				Septiembre				Octubre			Noviembre					
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Elaboración del Blog funcional para el colegio.	X	X	X	X	X	X																				
Subida de material complementario para las y los estudiantes del Liceo				X		X				X					X					X						
Subida de material del departamento de Orientación						X					X				X					X						
Evaluación del proceso																						X	X			
Evaluación del producto																							X	X		
Presentación del proyecto																							X	X		X

Fuente: Elaboración propia

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Cuadro 3. Resumen de actividades realizadas

Actividad	Junio				Julio					Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre				
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Elaboración del Blog funcional para el colegio.	x	x	x	x	x	x																				
Presentación del proyecto a las y los docentes				x	x																					
Presentación del proyecto a IDEAS										x	x															
Capacitación a profesores y personal involucrado en el proyecto											x	x	x													
Difusión del blog al estudiantado															x	x										
Subida de material complementario para las y los estudiantes del Liceo				x		x					x				x						x					
Entrega del proyecto																					x					
Presentación del proyecto																									x	x
Seguimiento y planteamiento de mejoras	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Fuente: Elaboración propia

15. Diseño de la presentación de análisis de resultados. Taylor, S y Bogdan, R (1996)

Según Taylor y Bogdan (1990) este proceso consta de tres fases:

Primera fase: Descubrimiento en progreso: está ligado con la recolección de información en busca de términos y conceptualización y tema por abordar, cuando se realiza el análisis de la necesidad, se busca información relativa a la misma y de ahí se va notando un progreso y avance teórico y práctico en la labor.

A partir del análisis institucional y de los criterios a trabajar se determina implementar una plataforma interactiva para las y los estudiantes del Liceo Nocturno de Desamparados.

Segunda fase: Codificación: Según Taylor y Bogdan (1998, p. 166), “la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos en esta fase se realiza una codificación de las categorías y se analizan”, de acuerdo a los datos obtenidos.

Tercera fase: Relativización de los datos: Taylor y Bogdan (1998) indican que en esta fase final se deben relativizar los descubrimientos, es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos. Implica el análisis e interpretación de los mismos.

16. Rol y aporte de la disciplina de orientación (Proyecto de IDEAS)

Es importante conocer el papel que juega el profesional en Orientación dentro del Proyecto de IDEAS en la creación de la plataforma tecnológica con el fin de brindar una herramienta de fácil acceso a los y las estudiantes para facilitar su proceso de enseñanza-aprendizaje en sus materias.

Ante esto Mora (1998) menciona que:

La orientación, al ser sinónimo de toma de conciencia, un saber dónde se está, a donde se va, y porque caminos y medios, capacita al individuo para conocer sus rasgos personales, habilidades, aptitudes e intereses, y por consiguiente es casi sinónimo de educación, ya que toda educación comporta un sentido orientacional, sin el cual quedaría esencialmente truncada (p.9)

Como se puede ver en el texto anterior, la Orientación juega un papel importante en esta educación del adulto así como también la labor de guiar a la persona en este proceso.

Por otro lado Navarro (1995), define la orientación como: “una ayuda prestada a un sujeto para lograr su desarrollo personal” (p.19)

La Orientación es una disciplina aplicada, proceso de interacción entre dos o más personas. Es un proceso de desarrollo vocacional cimentado en el autoconocimiento, oportunidades, características, construcción de conocimientos, adquisición de destrezas para tomar decisiones, aprendizajes que las personas necesitan para planificar su vida y mejor en las diversas áreas de su vida entre éstas la académica, personal, emocional, social.

Por último, (Navarro 1995; p.20 cita a Kelly 1961) quien menciona que la orientación educativa viene a ser:

Una fase del proceso educativo que consiste en el cálculo de las capacidades, intereses y necesidades del individuo para aconsejarle sobre sus problemas, facilitarle la formulación

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

de planes, buscando aprovechar al máximo sus facultades y ayudándole a tomar decisiones que le producen bienestar en la escuela y en la vida. Por tanto, como proceso que ayuda al individuo en su adaptación presente y en la planificación posterior de su vida, la Orientación no puede ser un aspecto independiente de la educación.

La Orientación desde el ámbito educativo propicia que las personas creen sus propias herramientas, tomen sus propias decisiones que les permita desarrollarse personalmente desde las diversas áreas de la personalidad que le permitan al ser humano enfrentarse a un mundo de retos y desafíos.

La labor de ser orientador ser ese facilitador que ayude al estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la labor preventiva que promueva actividades que faciliten y fortalezcan el desarrollo integral dentro del ámbito educativo.

17. Cronograma de trabajo Institucional a partir del diagnóstico realizado en la institución y la detección de necesidades

Cuadro 4. Cronograma PROEDUCA LDN

Actividades	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
1.TALLER DE HÁBITOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO							
1.1 Asesoramiento							
1.2 Desarrollo del taller							
2. ESTRATEGIAS PARA OBTENER ÉXITO ESCOLAR							
2.1 Formación y Tutorías de Reforzamiento							
2.2 Reuniones, premiaciones, análisis e interpretación de rendimiento académico							
3.SENTIDO DE PERTENENCIA							
3.1 Robótica							
3.2 Práctica de Deportes							
3.3 Bailes Folclóricos							
3.4 Convivencias							
3.5 Charlas y Talleres							
3.6 Prevención de situaciones psicosociales.							
4.CONSTRUCCIÓN DE MURALES							
4.1 Batalla de Rivas							
4.2 Semana de Orientación							
4.3 Anexión de Guanacaste							
4.4 Semana Cívica							
4.5 Encuentro de Culturas							
4.6 Materias Especializadas							
5. ESTRATEGIAS PARA							

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Actividades	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
SUBSANAR NECESIDADES ECONÓMICAS							
5.1 Becas de Junta Administrativas.							
5.2 Servicio de Comedor							
5.3 Donaciones de camisetas y material didáctico							
6. CAPACITACIONES A DOCENTES							
6.1 Ley de Hostigamiento y Acoso Sexual							
6.2 Código de Trabajo							
6.3 Ley de Carrera Docente							
6.4 Reglamento Interno							
6.5 Normativas del Reglamento de adecuaciones curriculares.							
6.6 Ley 7600							
6.7 Asesoramiento sobre Evaluación							
6.8 Taller de Andragogía.							
7. BIENESTAR INTEGRAL DEL EDUCADOR							
7.1 Charlas durante el año							
8. REALIZACIÓN DEL PROTOCOLO DEL AUSENTISMO							
9. TIC'S							
9.1 Creación de plataformas tecnológicas							
9.2 Creación de antologías por algunas materias.							
10. PROCESO DE TRANSICIÓN PARA SÉTIMO Y DÉCIMO AÑO							

18.Referencias

- Alfaro, A; Chavarría, G (s.f.). *La Motivación: Una actividad inicial y un proceso permanente*. Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica,
- Bautista, J. (2007). *Importancia de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Obtenido de Blog Comunidades Virtuales. Recuperado de <http://comunidadesvirtuales.obolog.com/>. 5-08-2015.
- Carazo, V; López, L (2009) *Aprendizaje, Co evolución Neuroambiental*.1ª. ed. – San José, C.R: *Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2009*. 166 p: il; 28 x 21 cm. – (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica; N° 43)
- Chóliz, M (2004): *Psicología de la Motivación: el proceso motivacional*. Recuperado de <http://www.uv.es/~choliz>. 15-06-2015.
- Gairín, J. et. Al (2015). *Manual Integrado de Acción Tutorial*. IDEAS, Editorial Tecnológica: Cartago, Costa Rica.
- Goñi, J (1999). *El cambio son personas. La dirección de los procesos de cambios*. España: Díaz de Santos.
- Hernández R., Fernández C., Y Baptista P (2006). *Metodología de la Investigación (4ª ed.)*, México: Editorial McGraw-Hill.
- Hernández R., Fernández C., Y Baptista P., (2006). *Metodología de la Investigación (4ª ed.)*, México: Editorial McGraw-Hill.
- Krauskopf (2000). *Plan de vida y rendimiento académico en adolescencia y educación*. San José, Costa Rica: EUNED
- Mora, J. (1998). *Acción tutorial y Orientación educativa*. España: NARCEA.S.A.
- Navarro, J. (1995). *La Orientación educativa*. España: COMPOBELL.S.L
- Palomo, R., Ruíz, J. y Sánchez, J. (2006). *Las TIC como agentes de innovación educativa*. Sevilla: Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado
- Palomo, R., Ruíz, J. y Sánchez, J. (2006). *Las TIC como agentes de innovación educativa*. Sevilla: Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado
- Rojas, G y Solís, N (2008) *Propiciando el éxito escolar*. San José: MEP
- Rojas, G y Solís, N (2008). *Propiciando el éxito escolar*. San José: MEP
- Solís, N. y Rojas, G. (2004). *Las innovaciones en el Contexto Educativo Costarricense*. San José, Costa Rica. MEP.
- Stufflebeam D y Shinkfield (1993) *Evaluación Sistemática, guía teórica y práctica*. Ediciones Paidós. Barcelona, España.
- Taylor, S; Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós

Zúñiga, M. (2010). *Usabilidad de las TIC en los procesos de mediación pedagógica*. Costa Rica, FLACSO.

19. Anexo Construcción del blog

Figura 1. Primera esta de construcción del blog

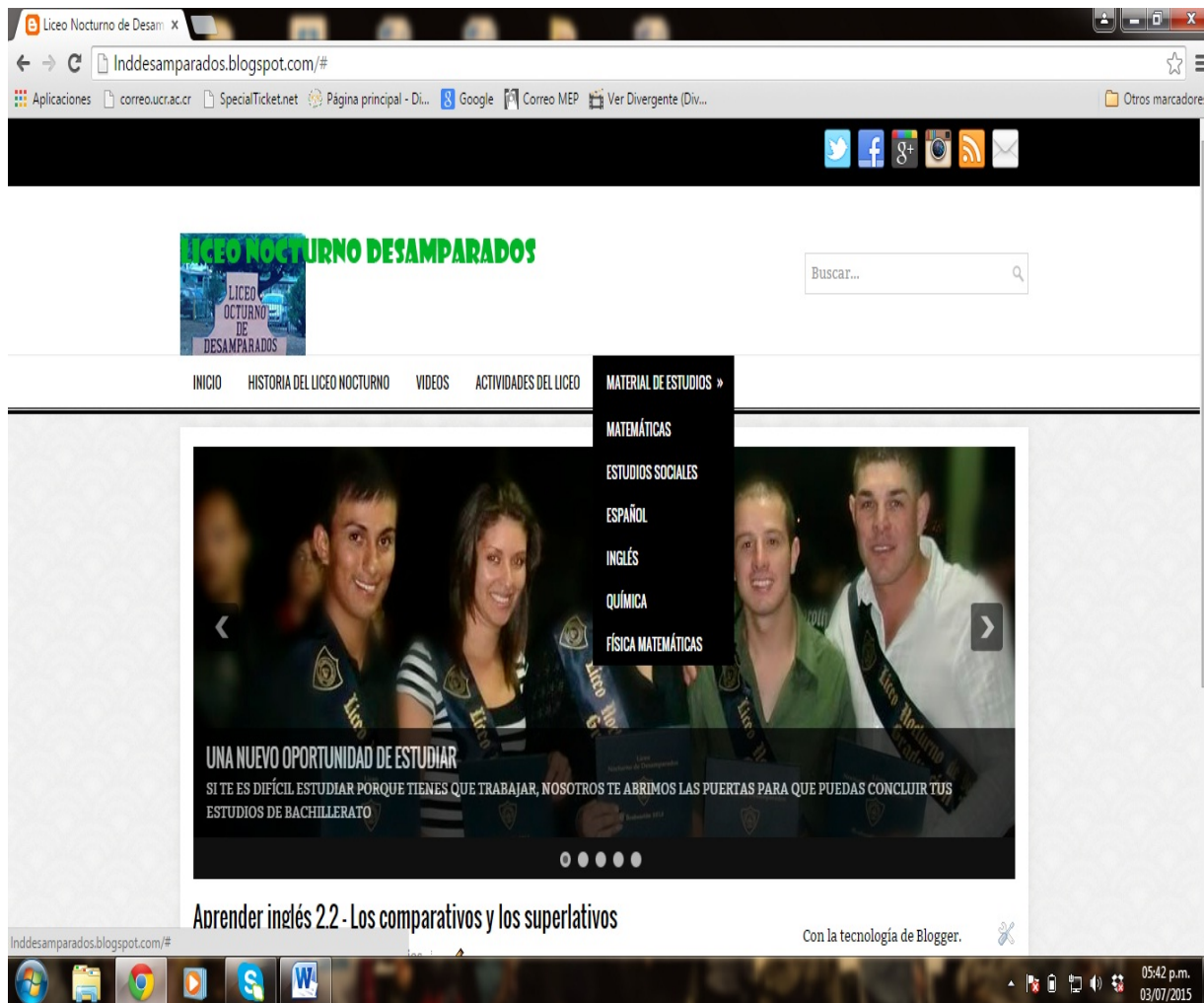


Figura 2. Segunda etapa de construcción del blog



Capítulo 6. Acciones de desarrollo educativo y acción socio comunitaria

Marlen Alvarado Morales, alvarado.marlen@gmail.com

Isabel C. Vargas Portuguez, beli286@hotmail.com

Juan Orozco Gamboa, jfterra28@gmail.com

Lorena Segura Abarca, seglore@hotmail.com

Sección Nocturna Liceo de Paraíso / Costa Rica

Resumen

La Sección Nocturna del Liceo de Paraíso es parte de la Red Tierra de Volcanes, creada por el programa PROEDUCA, que es un convenio de cooperación entre la Unión Europea y el MEP, para apoyar a la educación costarricense en la reducción del abandono estudiantil.

Pertenecer a esta Red ha expuesto al liceo, en todas sus áreas, a un proceso de sensibilización y capacitación, que busca crear una cultura institucional donde se establezcan múltiples estrategias y acciones concretas tendientes a reducir el abandono estudiantil.

Este proceso llevó a establecer mecanismos para recolectar información, con el objetivo de conocer a la población estudiantil. Lo que permitió conocer una serie de características de los estudiantes (perfil) e identificar necesidades de la población y algunos segmentos específicos.

La acción de diagnóstico permitió identificar la necesidad de alimentación, transporte, empleo y guardería como prioridades para los estudiantes. Estos elementos son considerados como factores que pueden ser detonantes de la deserción. El presente proyecto se enfoca en dar respuesta a la necesidad de implementar un comedor y una ruta de transporte para los estudiantes de la Sección Académica Nocturna del Liceo de Paraíso.

Con esta evidencia la administración junto con su cuerpo docente y administrativo - docente, ejecuta diferentes acciones ante las instituciones pertinentes, para solventar ambas necesidades, buscando lograr una cultura de permanencia en el sistema educativo.

1. Introducción

Hoy en día, la educación exige mayores retos por parte de los individuos en continuo desarrollo para poder incorporarse a un mundo competitivo y en constante cambio. Sin embargo, pueden verse afectados por una serie de obstáculos que no les permiten su eficiencia a plenitud. La seguridad y el bienestar integral de los y las estudiantes son de suma importancia.

El proyecto que se desarrolla a continuación, trata acerca de las necesidades que presentan los estudiantes del colegio con respecto a la ausencia de servicios complementarios, como son el caso de transporte y alimentación estudiantil. Debido a la importancia que estos tienen para el desarrollo eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de los estudiantes, así como para el favorecimiento de su permanencia en la institución, se tiene como objetivo

primordial fomentar un sistema de transporte que beneficie a los estudiantes que lo necesiten, así como el servicio de comedor para la mayor cantidad posible de alumnos.

En la actualidad, la sección nocturna del Liceo de Paraíso, cuenta con 636 estudiantes, 28 docentes y 3 funcionarios de personal administrativo.

Según el diagnóstico (ver Anexo) realizado a los estudiantes de la Sección Nocturna del Liceo de Paraíso se desarrolla el siguiente escenario, tomando dos aspectos de mucha influencia en el buen desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje:

2. Escenario actual de la institución

2.1. Problemática transporte

Los estudiantes de la Sección Nocturna Académica del Liceo de Paraíso en un porcentaje del 70% se desplaza a pie a la hora de la entrada a la Institución, como lo refleja el Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD), al verificar la procedencia de los mismos. Esto provoca que muchos de ellos viajen hasta 4 km a pie para llegar a la institución. El problema se presenta a la salida, pues a las 9:45 pm cuando los estudiantes concluyen lecciones, no existe servicio de transporte público, lo cual los expone a asaltos, intentos de violaciones e incluso hasta poner en peligro su vida.

Ellos han solicitado a la administración en varias ocasiones que se les ayude con esta problemática, por lo que se estuvo gestionando la ayuda necesaria con las autoridades ministeriales pertinentes.

2.2. Problemática comedor

Los estudiantes de la Sección Nocturna Académica del Liceo de Paraíso laboran un promedio de diez horas diarias. Muchos de ellos, alrededor de un 75%, salen de sus casas en horas tempranas del día (5:30 am) y salen del trabajo tipo 5:00 pm, según encuesta de trabajo aplicada a los estudiantes por parte del Ministerio de Educación a inicio del ciclo lectivo.

En su mayoría llevan en su bulto, no sólo el almuerzo del medio día, sino que también los cuadernos para asistir al Colegio Nocturno junto con su uniforme oficial. Llegan en los buses que provienen de Cartago Centro, Orosi, Cachí y Birrisito; muchos sin haber logrado siquiera tomar un café o pasar a sus casas para comer algo y venirse para el colegio.

La administración al ver esta situación, solicitó al Ministerio de Educación Pública que se abra el servicio de alimentación para los estudiantes del Nocturno, máxime que la institución cuenta con la infraestructura necesaria para dar el servicio.

El estudiantado y los padres de familia presionan ante el peligro que representan desplazarse en las noches hasta sus hogares; han solicitado en varias ocasiones la apertura de las rutas para los estudiantes. Así mismo, han presionado para que se les ayude con el asunto del comedor estudiantil pues muchos de ellos trabajan durante todo el día y vienen con hambre a estudiar.

Esta presión se realiza porque existen carencias de servicio que los discentes necesitan, pues los estudiantes de la sección diurna sí cuentan con los servicios y los de la nocturna no, con lo cual el trato no es igualitario, teniendo ambas poblaciones estudiantiles el mismo derecho ya que todos son parte del sistema educativo nacional.

En muchas ocasiones, las solicitudes realizadas ante los entes encargados superiores o unidad presupuestaria correspondiente por parte de la institución para contar tanto con transporte como comedor para los estudiantes, no han sido escuchadas ni tomadas en cuenta por no haber presupuesto destinado a dichos propósitos por parte del gobierno.

El MEP puede apoyar mediante la asignación de recursos, la Junta Administrativa puede hacer modificaciones presupuestarias con fines específicos, los docentes son actores relevantes que pueden apoyar iniciativas, sea por sus mismos medios o involucrando a los estudiantes, que son los más vulnerables en esta problemática, ya que la inexistencia de estos servicios compensatorios los afecta directamente en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. Escenario deseable de la institución

Una mejora en la asistencia a la institución, eventualmente, favorecerá la permanencia del estudiantado y mejorará el rendimiento académico. Por un lado, el estudio y la buena alimentación son dos cosas que deben ir muy de la mano. La última provee las condiciones físicas necesarias para responder a las exigencias del estudio.

Por otro lado, la implementación de un programa de Transporte Estudiantil en nuestra institución tiene como objetivo proveer beneficios económicos a favor de las y los estudiantes, que cuentan con una baja condición socioeconómica. Un segundo logro, es garantizar al estudiante accesibilidad al sistema, que por factores de distancia y horario al centro educativo, ponen en riesgo su seguridad, con lo cual se ayuda a concluir exitosamente su proceso educativo. Por este mecanismo, se garantiza el derecho fundamental a la educación, en el marco del principio del interés superior de la niña, del niño y del adolescente. En referencia el Artículo 5° del Código de la Niñez y Adolescencia (1998):

Toda acción pública o privada concerniente a una persona menor de dieciocho años, deberá considerar su interés superior, el cual le garantiza el respeto de sus derechos en un ambiente físico y mental sano, en procura del pleno desarrollo personal. La determinación del interés superior deberá considerar: a) Su condición de sujeto de derechos y responsabilidades. b) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales. c) Las condiciones socioeconómicas en que se desenvuelve. d) La correspondencia entre el interés individual y el social.

Basado en lo anterior, el presente Plan de Mejora responde a implementar las políticas de equidad, que permiten avanzar hacia una cobertura universal de acceso y permanencia, en un sistema educativo público de calidad.

4. Necesidades a cubrir

La utilización del servicio de comedor y transporte favorece la permanencia del estudiante en el aula y aumenta las posibilidades de su participación en la mediación pedagógica, lo cual influye directamente en su rendimiento académico. Con el desarrollo de estos dos proyectos se pretende lograr una mejora entre un rango de 8 a 10% en su rendimiento, contrastado con la situación previa donde se carecía de los servicios.

4.1. Transporte estudiantil

A mediano plazo (1 año) se pretende implementar un sistema de transporte consolidado que solvente la necesidad de 142 estudiantes (22%) que solicitan el servicio, pues provienen de zonas alejadas y peligrosas.

Si cubrimos parte de esta necesidad, los estudiantes tienen una mayor oportunidad de asistir regularmente a su proceso educativo, promoviendo una mejor calidad en su formación.

Según la UNICEF (s.f.):

Mayor acceso a infraestructura, equipamiento u otros aspectos que mejoren la equidad: actividades dirigidas a fomentar una mayor equidad y mejores condiciones para el aprendizaje, mediante la dotación de nuevas o mejores condiciones de infraestructura, mejor equipamiento, mayor uso de equipos y tecnologías digitales en 3 los centros seleccionados para el proyecto y otras posibles opciones –cuando fueran necesarias– como becas o transporte. (p. 2)

4.2. Comedor estudiantil

Alrededor de un 32% de la población estudiantil de la Sección Nocturna del Liceo de Paraíso necesitan contar con alimentación básica durante su estancia en la institución, pues esto contribuye a lograr una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes.

Debido a la importancia que tiene una buena comida para nuestros estudiantes, que tras un día de labores y cansancio llegan a estudiar, es que nace la idea de ofrecerles la oportunidad de contar con alimentación durante su período lectivo, tal y como lo menciona Jesús Arturo Alejos Noriega (2005), en su artículo El Bajo Rendimiento Escolar por la Mala Alimentación:

Hoy en día, los estudiantes atraviesan un momento que marcara en sus vidas, la presión de la escuela que por cierto ocasiona una disminución en el rendimiento físico y mental. Para evitar el cansancio o el bajo rendimiento físico y mental, es necesario contar con una fuente de energía adecuada en base a una alimentación sana que ayude a los estudiantes en su desempeño escolar. (p. 2)

5. Objetivos

5.1. Objetivos generales

- a. Promover el desarrollo de un sistema de transporte que contribuya a una mejora en el logro de los objetivos educacionales del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la Sección Nocturna del Liceo de Paraíso.
- b. Gestionar la apertura de un comedor estudiantil que contribuya a una mejora en el logro de los objetivos educacionales del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la Sección Nocturna del Liceo de Paraíso.

Ambos objetivos se desarrollan a través de la ejecución del Plan de Mejora, dándole seguimiento y monitoreo a través de las actividades de proceso. A largo plazo, se pretende incrementar la permanencia de los estudiantes en la institución, mejorando la calidad de vida e integración al desarrollo socioeconómico y político del país.

Según el Ministerio de Educación de Argentina (2001):

En la comprensión de la mejora escolar es necesario tener en cuenta que se ponen en juego procesos que involucran a la institución toda, sin aislarla de su contexto. Repensar las prácticas implica partir de un problema concreto y asumir colectivamente una alternativa de resolución que se valore como la mejor para ese momento institucional y ese contexto particular y se oriente a elevar la calidad de los aprendizajes. (p. 10)

5.2. Objetivos específicos

5.2.1. Para objetivo general transporte

- a. Garantizar el uso del servicio constante de transporte a los estudiantes mediante un contrato.
- b. Gestionar el porcentaje de presupuesto que pueda ser utilizado para el servicio de transporte.
- c. Asegurar la calidad del servicio de transporte brindado a los estudiantes por medio de la elaboración de instrumentos de verificación.

5.2.2. Para objetivo general comedor

- a. Garantizar el servicio de alimentación básica y constante para los estudiantes que califiquen para su uso con el apoyo de oficina de Comedores estudiantiles del MEP
- b. Gestionar el porcentaje de presupuesto que pueda ser utilizado para el servicio de comedor.
- c. Fomentar el uso de una normativa operativa que involucre a los prestatarios y usuarios del servicio de comedor, bajo las normas de calidad y transparencia.

6. Plan de mejora

6.1. Levantamiento de datos para el objetivo general transporte

- a. Estrategia de recolección de datos
Diagnósticos, entrevistas, encuestas y estadísticas institucionales periódicas.
Cotizaciones de servicios.
- b. Análisis de fuentes de información utilizadas
Fuentes primarias y sus instrumentos: Entrevistas y encuestas de campo realizadas a estudiantes en la institución
Fuentes secundarias y sus instrumentos: Información sobre la implementación de este servicio en otros colegios con condiciones similares.
- c. Confiabilidad de la información
Datos recaudados de fuentes primarias como los mismos estudiantes.
- d. Posibles dificultades
Falta de información fidedigna de datos socio-laborales de los estudiantes, que permitan demostrar ante las instituciones pertinentes la necesidad de este servicio.

6.1.2. Levantamiento de datos para el objetivo general Comedor

- a. Estrategia de recolección de datos
Diagnósticos, entrevistas, encuestas y estadísticas institucionales periódicas a los posibles estudiantes que necesitan alimentación dentro de la institución, con el fin de establecer un perfil del usuario del servicio de comedor.
- b. Análisis de fuentes de información utilizadas

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Fuentes primarias y sus instrumentos: Entrevistas y encuestas de campo realizadas a estudiantes en la institución.

Fuentes secundarias y sus instrumentos: Información sobre la implementación de este servicio en otros colegios con condiciones similares.

c. **Confiabilidad de la información**

Datos recaudados de fuentes primarias como los mismos estudiantes.

d. **Posibles dificultades**

Falta de información fidedigna de datos socio laboral de los estudiantes que permitan demostrar ante las instituciones pertinentes la necesidad de este servicio.

7. Programa de implementación, seguimiento e institucionalización

Cuadro 1. Matriz cadena de resultados: objetivo general transporte

Objetivo	Nombre y Tipo de Indicador	Meta	Período Temporalidad
<i>Objetivo general:</i> Promover el desarrollo de un sistema de transporte que contribuya a una mejora en el logro de los objetivos educacionales del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la Sección Nocturna del Liceo de Paraíso.	Porcentaje de estudiantes que aprobaron el nivel académico satisfactoriamente y utilizaron el servicio de transporte.	50%	Al finalizar el año
<u>Objetivo específico 1:</u> Garantizar el uso del servicio constante de transporte a los estudiantes mediante un contrato.	Número de estudiantes que asistieron a lecciones constantemente.	142	Semanal
<u>Objetivo específico 2:</u> Gestionar el porcentaje de presupuesto que pueda ser utilizado para el servicio de transporte.	Número de documentos dirigidos y contestados a instancias superiores correspondientes del MEP	8 documentos	Trimestral
<u>Objetivo específico 3:</u> Asegurar la calidad del servicio de transporte brindado a los estudiantes por medio de la elaboración de instrumentos de verificación	Número de instrumentos para verificar la calidad del servicio	2 instrumentos	Diario

Cuadro 2. Matriz cadena de resultados: objetivo general comedor

Objetivo	Nombre y Tipo de Indicador	Meta	Período Temporalidad
<i>Objetivo general</i> Gestionar la apertura de un comedor estudiantil que contribuya a una mejora en el logro de los objetivos educacionales del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la Sección Nocturna del Liceo de Paraíso.	Porcentaje de estudiantes que utilizaron el servicio de comedor y aprobaron el nivel	60%	Anual
<u>Objetivo específico 1:</u> Garantizar el servicio de alimentación básica y constante para los estudiantes	Número de estudiantes que utilizaron el comedor estudiantil.	80%	Semanal

Objetivo	Nombre y Tipo de Indicador	Meta	Período Temporalidad
que califiquen para su uso con el apoyo de PANEA.			
<u>Objetivo específico 2:</u> Gestionar el porcentaje de presupuesto que pueda ser utilizado para el servicio de comedor.	Número de documentos dirigidos y contestados a instancias superiores correspondientes del MEP	8 documentos	Trimestral
<u>Objetivo específico 3:</u> Fomentar el uso de una normativa operativa que involucre a los prestatarios y usuarios del servicio de comedor bajo las normas de calidad y transparencia	Porcentaje de involucrados en el conocimiento de la normativa operativa	80%	Semanal

7.1. Descripción de la ejecución del proceso

7.1.1. Transporte

A raíz de que algunos profesores se identificaron grandemente con la problemática de la inseguridad que afecta a la comunidad de Paraíso, ante acontecimientos violentos ocurridos tales como asaltos y riñas, se eleva la propuesta de conseguir un bus que transporte a los estudiantes por lo menos a la hora de su salida (9.50 p.m.). Esta situación conlleva a la realización de un censo con los estudiantes para identificar los interesados en el uso del autobús. Se logra determinar que 120 discentes estarían utilizando el transporte. De manera inicial, el servicio empieza a operar pagando cada estudiante su pasaje.

Además, mediante diferentes oficios, listados y estudios socioeconómicos, dirigidos a la oficina de Programas de Equidad del MEP, (oficina encargada de transporte estudiantil) durante el año 2014 y principios del 2015, se solicita establecer una ruta pagada mediante presupuesto gubernamental. Sin embargo, no se había recibido respuesta afirmativa alguna sino hasta el día 30 de setiembre del 2015, donde se comunica la aprobación del trámite correspondiente a la solicitud de subsidio para 65 estudiantes, con la limitación de que el fondo monetario se deposita hasta el mes de diciembre del 2015.

7.1.2. Comedor

La iniciativa para la apertura del servicio de comedor, en primera instancia, es de la profesora Ana María González, que desde el año 2014 recurre a la Administración, haciendo ver la necesidad de alimentación existente en aquellos estudiantes que en su mayoría vienen de trabajar. Se solicitan los requisitos a PANEA (Programa de alimentación y nutrición del escolar y del adolescente del MEP), lo que incluye solicitar al área de Salud de la comunidad una tabla sobre el estado nutricional de la población a cubrir. Esta entidad comunica que en Paraíso no se cuenta con esos registros. Por lo tanto, se recurre a enviar cartas dirigidas al Director del Área de Salud de Paraíso, solicitando un informe que contenga dicha información.

Este informe se nos facilita hasta en el mes de marzo de 2015, con lo que se inician los trámites en la instancia antes mencionada. Mientras tanto, se les empieza a servir alimentos que quedaban del comedor diurno a los estudiantes de la Sección Nocturna del Liceo de Paraíso; cabe recalcar que esta situación no se daba diariamente. Es de suma importancia aclarar que esto tuvo

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

que darse debido a que ningún ente estatal, comercial, familiar u otro, donaran productos o trabajaran voluntariamente para poder ofrecer el servicio de comedor en la institución.

Después de varios oficios enviados a la oficina competente sin recibir respuesta alguna durante los siguientes meses, fue hasta el mes de junio del presente año que contestan afirmativamente. Gracias a las diversas e insistentes gestiones realizadas por el personal Docente y Administrativo se logra concretar la apertura del comedor estudiantil, iniciando únicamente con un presupuesto para solventar la alimentación de 400 estudiantes, sin tomar en cuenta el salario devengado de una cocinera. Sin embargo, con la ayuda de la Junta Administrativa se contrata los servicios de dicha servidora.

Cuadro 3. Cronograma de actividades realizadas y por realizar

Actividades	Realizadas	Por realizar	Mes de ejecución
Reunión con estudiantes	X		MARZO
Reunión con padres y madres de estudiantes necesitados	X		MARZO
Cartas a entes encargados del MEP (Programas de Equidad, Transporte y Comedor)	X		MARZO
Reunión con personeros de Programas de Equidad	X		MARZO
Reuniones con empresarios interesados en brindar servicio de transporte	X		ABRIL
Confección documentos informativos sobre normas de transporte estudiantil		X	OCTUBRE
Elaboración de instrumentos informativos y de selección sobre normas de la beca para el uso de los servicios de comedor	X		JULIO
Confección de documentos informativos sobre comida sana para el desarrollo integral	X		AGOSTO
Conformación de comisiones de trabajo pro comedor	X		AGOSTO
Estudio socioeconómico de los estudiantes que presentan solicitud	X		AGOSTO
Creación de comisiones para cubrir la distribución de alimentos en el comedor	X		AGOSTO
Diseño boletín informativo de normas de comportamiento para el uso del comedor		X	OCTUBRE

8. Conclusiones

La Sección Académica Nocturna del Liceo de Paraíso, después de múltiples gestiones, culminó de manera exitosa la apertura del servicio de comedor para todo el estudiantado.

Con respecto al servicio de transporte, se logró establecer algunas rutas que benefician a una parte de los estudiantes, pues las demás rutas están en proceso de gestión.

Del análisis del diagnóstico se resaltan las siguientes conclusiones:

- a. Existen factores externos al proceso propiamente educativo que inciden en la permanencia del estudiante en la institución.
- b. Los estudiantes de la sección nocturna presentan una serie de necesidades materiales, de convivencia y acompañamiento diferentes a los estudiantes de otras modalidades.

- c. Las instituciones deben asumir un rol de gestión en aspectos de convivencia, integración y solución de necesidades de la población para fomentar la vinculación del estudiantado.
- d. La aplicación de una maya curricular y un sistema que no es propio de la población estudiantil de la Sección Nocturna que fueron diseñados para la sección diurna inciden en la deserción.
- e. Los aspectos de motivación interna que maneja un estudiante adulto donde las prioridades tales como familia y trabajo están por encima de las propias académicas, incide notablemente como un factor de deserción.

9. Referencias

Alejos, J. A. (2005). El bajo rendimiento escolar por la mala alimentación. Retrieved 27 de setiembre de 2015 from http://www.google.co.cr/?gws_rd=ssl#q=%E2%80%9CHoy+en+d%C3%ADa%2C+los+estudiantes+atravesan+un+momento+que+marcara+en+sus+vida

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (6 de febrero de 1998). Código de la niñez y la adolescencia. Retrieved 1 de octubre de 2015 from <http://www.tse.go.cr/pdf/normativa/codigodelaninez.pdf>

Ministerio de Educación de Argentina. (octubre de 2001). Buenas prácticas de gestión escolar. Retrieved 1 de octubre de 2015 from <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/Cuadernillo%20%20-%20Buenas%20practicas%20de%20gestion%20escolar.pdf>

UNICEF. (s.f.). Términos de referencia. Consultoría para la elaboración para una línea basal sobre la situación de la deserción de los estudiantes de secundaria en 100 colegios. Retrieved 1 de octubre de 2015 from http://www.unicef.org/costarica/cr_hr_TOR_Consultoria_Linea_Basal_desercion_estudiantes_secundaria.pdf

10. Anexos

10.1. Diagnóstico realizado para detectar necesidades y contexto de los estudiantes.

10.1.1. Introducción

La presente es una investigación de tipo mixto, que se aplicó a los y las estudiantes de la sección nocturna del Liceo Paraíso-Cartago. La investigación fue factible ya que se contó con el apoyo de los docentes guías y del interés de las jefaturas del Liceo.

Se elaboró un instrumento que consta de seis categorías con 2 preguntas abiertas y 4 cerradas, con las cuales se explora la opinión del discente en relación al colegio y sus puntos de mejora.

Como variables de investigación se establecieron: la opinión del estudiante con respecto a si le gusta o no el colegio; esto con el fin de conocer la pertenencia con la institución. Como segunda variable se formuló identificar debilidades de la institución tanto en planta física como situaciones psicosociales, además de temas de interés para la planificación de futuros talleres impartidos por las profesionales en Orientación educativa. Como tercer variable se profundizó sobre la problemática dentro de la institución, y finalmente, se trató de identificar a aquellos

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

estudiantes que reciben adecuación o beca como apoyos educativos que favorezcan la pertenencia institucional.

La investigación se aplicó a una muestra de 189 estudiantes de un total de 423. Es decir, a un 45% de la población, distribuido en los niveles de séptimo, octavo, noveno, décimo y undécimo.

A continuación las preguntas de la encuesta según categoría:

Categoría 1. Opinión del estudiante con respecto a si le gusta o no el colegio. La conforma las preguntas

¿Qué te parece el colegio?

¿Te sientes cómodo en el grupo en el que estás?

Como resultado de la primera interrogante, un total de 86 personas se refieren a que les parece bien, que tiene buenas instalaciones. Se rescatan algunas frases que conforman la categoría:

- “El ambiente es bonito pero hay que mejorar los baños.”
- “Los profesores se preocupan por nosotros, son excelentes y muy humanos.”
- “Ayudan mucho a las personas que trabajan.”
- “Brindan la oportunidad para superarse.”
- “El ambiente es bonito pero hay problemas de drogas.”

De la segunda pregunta, 160 estudiantes contestaron que sí les gusta o se sienten bien en el grupo actual, 17 estudiantes contestaron que no les gusta, y 12 personas no opinaron.

Categoría 2. Debilidades de la institución tanto en planta física como en situaciones psicosociales. Está conformada por la pregunta 3, la cual corresponde a:

Cite 4 temas que le gustaría que se trabajaran desde Orientación

54 de los que contestaron respondieron que les gustaría que se trabaje el tema de las drogas, 49 el tema de la sexualidad, 26 estudiantes les gustaría prevención de la violencia.

Otros temas señalados son: técnicas de estudio, seguridad, valores, leyes y finalmente actividades deportivas y culturales.

Categoría 3. ¿Qué situaciones son las que más les afectan para estudiar?, conforma la pregunta 4. Sobresalen algunas frases como:

- “Vienen de trabajar con hambre por lo que solicitan se abra un comedor para los que trabajan”
- “Que el Director haga cumplir las reglas de disciplina”
- “Hay mucha droga”
- “Hay estudiantes que visten un poco vulgar”
- “Que se arreglen los baños”
- “Que se incremente la vigilancia, ya que han ingresado personas ajenas a la institución”
- “Que nos ayuden a buscar trabajo”
- “Que nos den servicio de transporte por nuestra seguridad”

Categoría 4 y Categoría 5. Se refieren a los apoyos educativos que reciben de beca socioeconómica y la adecuación curricular.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

¿Recibe adecuación curricular? SI () NO ()

15 personas cuentan con adecuación no significativa.

¿Recibe beca del IMAS? SI () NO ()

Dos estudiantes tienen la beca que otorga el IMAS.

10.1.2. Análisis de resultados

Cuadro 4. Datos generales de la población encuestadas

Lugar	Cantidad
OROSI	35
PARAÍSO	82
CACHÍ	8
BIRRISITO	14
LLANOS STA. LUCÍA	34
UJARRÁS	6
CARTAGO	7
DULCE NOMBRE	2
CABALLO BLANCO	1
TOTAL	189

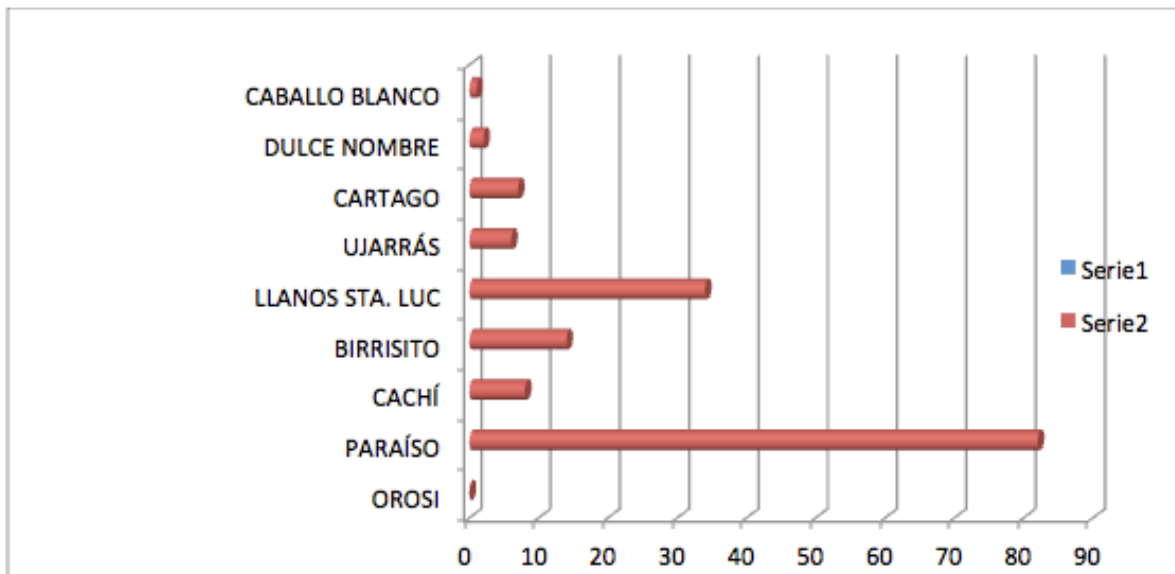


Figura 1. Cantidad de estudiantes según lugar de procedencia

Cuadro 5. Rango de edad de los estudiantes

Intervalo de edad	Cantidad
15 a 19 años	95
20 a 24 años	44
25 a 29 años	29
30 a 34 años	9
Más de 35 años	12

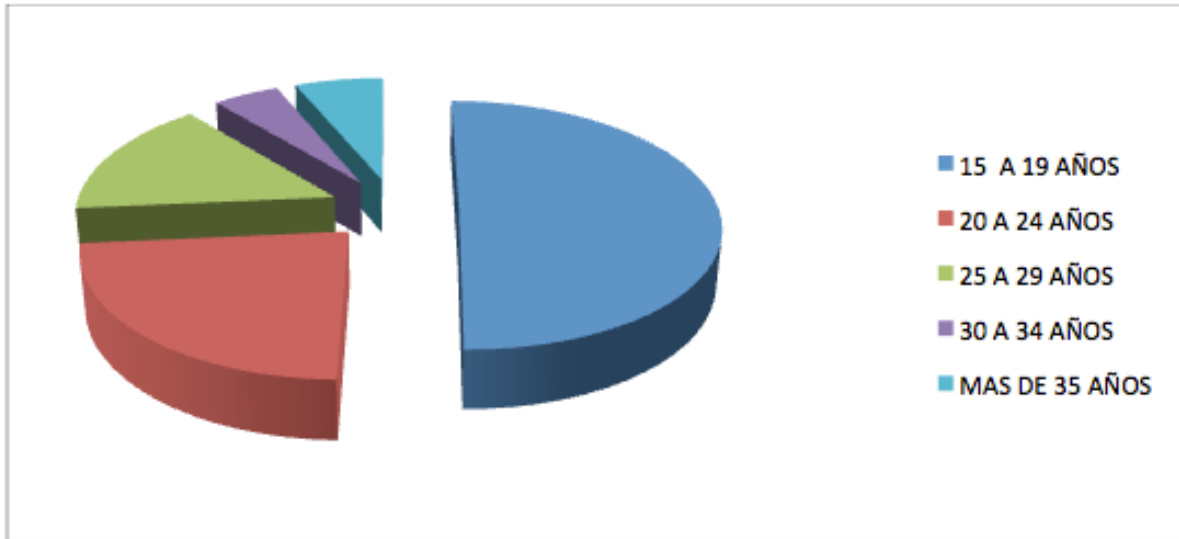


Figura 2. Cantidad de estudiantes según intervalo de edad

Cuadro 6. Estado civil de los estudiantes

Estado civil	Cantidad
CASADO	24
SOLTERO	150
UNIÓN LIBRE	10
DIVORCIADO	5

Con respecto a los datos obtenidos, los y las estudiantes son en su mayoría procedentes de Paraíso de Cartago, esto facilita el transporte de los mismos a sus hogares. La edad de la mayoría de la población oscila entre los 15 a los 24 años. Esto nos ha obligado a dividir la población en dos tratos para su atención; los que son menores de edad se le aplica los protocolos de atención respectivos, pues tenemos la obligación de acercar a los encargados de familia al colegio, pues se ha notado un desligue en dicho aspecto a pesar de ser menores de edad.

Se hace complicado el informar de situaciones a sus familiares, pues no dan el número correcto, y con la apertura en comunicaciones cambian fácilmente de número. Con esta limitación nos enfrentamos día a día cuando tratamos de retener algún joven en las aulas, en pocos casos se siente el respaldo de los encargados. Otra situación que hemos tenido es que al parecer

consideran el colegio nocturno como la última oportunidad de estudio, y cuando se remite alguna información al hogar, optan por sacarlo del colegio. Algunas frases que manifiestan los encargados son “está pasando lo mismo que cuando estaba en el colegio de día”, “era la última oportunidad, porque no pegó en el día”.

La población estudiantil en su mayoría es soltera, sólo 34 de los entrevistados mantiene una familia. Según lo que han manifestado los docentes cuando los estudiantes son jefes o jefas de familia hay una motivación extra en terminar los estudios, pues la familia les da un impulso y se consideran personas con un nivel alto de compromiso, y los docentes son más empáticos ante ciertas situaciones que ameriten apoyos curriculares extras.

También se considera a las personas mayores de edad con mayor compromiso, pues en la mayoría de los casos, el terminar los estudios es una elección propia y no un mandato de los padres.

Con respecto a las categorías de análisis se puede interpretar que existen observaciones por parte del estudiantado, solicitando la mejora de los servicios sanitarios, pues consideran que es un aspecto que los molesta; manifiestan no sentirse en un ambiente confortable, ni en buenas condiciones. Esto es algo que en general no es gustado por la comunidad educativa.

En relación al gustarles la sección en la que se encuentran, señalan que el Departamento de Orientación ha hecho ajustes en este tema, con el fin de mejorar el ambiente en el grupo y evitar la desmotivación estudiantil. Se ha hecho observaciones para cambios de sección y se ha trabajado con el grupo en temas de prevención.

Los estudiantes señalan como fortaleza el apoyo de los docentes; los y las estudiantes se sienten respaldados por ellos y se consideran importantes, perciben a los docentes como personas sensibles y empáticas ante los problemas de la población adulta.

Aunque señalan una problemática generalizada de drogas, perciben que no hay control en este tema. Este flagelo al parecer es un común denominador en los centros educativos. La administración del Liceo se ha preocupado por el tema y ha intervenido con la K 9, sin embargo es un tema que hay que revisar constantemente con los límites dentro de la institución y el apoyo real de redes comunitarias como la policía.

Otro tema que señalan importante es la necesidad de contar con una administración exigente en temas de disciplina, y que se cumplan con las medidas correctivas.

Además señalan que por tener que trasladarse de sus trabajos al colegio sin tiempo de poder ingerir alimentos sería muy necesario que se abra un servicio de comedor.

Otra problemática que señalan, es la inseguridad existente en la comunidad, y que les afecta a la salida, por lo que sugieren se contrate un autobús para trasladarse a sus casas.

Y finalmente, existe un descontento con respecto a las ayudas económicas, pues por ser mayores de edad no los toman como prioridad en el IMAS. Respecto a las adecuaciones curriculares, se ha conformado un comité que vela por este tema, aunque es necesario mencionar que es responsabilidad del Comité de Evaluación informar, capacitar y actualizar las adecuaciones no significativas, y el Comité de Apoyo cumple con el seguimiento de las adecuaciones significativas, que actualmente no hay en el Liceo.

10.1.3. Conclusiones

Entre las principales conclusiones rescatamos el gran trabajo que se ha hecho por parte de la Institución, el Departamento de Orientación y Personal Docente en este tema.

Nos hemos preocupado por contemplar las observaciones que hemos recibido por parte de la Asesoría de Adultos en tema de adecuaciones curriculares, tomando en cuenta las particularidades de la población e identificando factores de riesgo en algunos estudiantes.

Se ha hecho planes para atacar la problemática de la deserción, abriendo espacios para las actividades recreativas, aplicando instrumentos para conocer las opiniones de los y las estudiantes y sobre todo haciendo mejoras.

La Dirección empezó con el mejoramiento de los baños para brindar más comodidad.

Es urgente implementar la apertura de un comedor nocturno que brinde alimentación sobre todo a los estudiantes que provienen de sus trabajos, así mismo una ruta de transporte que los traslade hasta sus casas por los casos de inseguridad conocidos.

Se está tratando de implementar la visita de personal de la Fuerza Pública para establecer antecedentes en la prevención de las drogas.

Además se incentiva a los docentes para que refieran casos de estudiantes a tiempo y por escrito al Departamento de Orientación, para la intervención oportuna.

Y también se motiva en fomentar que el tema de la deserción compete a todo el personal.

Capítulo 7. Creación de blogs para las diferentes asignaturas, ligando con la página web institucional

Marlene Solórzano Soto, msolorzano@uned.ac.cr

Nancy La Rosa Toro, nanymu@hotmail.co.uk

Hellenn Reyes Díaz, hellenn_reyes@hotmail.com

Jaime Salas Solano, jaime.salas.solano@mep.go.cr

Colegio Nocturno Miguel Obregón Lizano

Resumen

Los Centros Educativos Nocturnos en Costa Rica, experimentan una realidad intrínseca con el alto grado de deserción, realidad que se ve agravada por razones como: cambios de horarios en el trabajo, falta de dinero para pagar los pasajes al colegio, madres que no tienen con quien dejar a sus niños, o simplemente las clases les resultan aburridas, ya sea por cansancio físico y mental o por el desfase cognitivo a causa de periodos de tiempo fuera de los procesos educativos formales.

Las razones anteriores despiertan el interés por parte del cuerpo docente para incluir en su mediación andragógica el uso de la TIC's, de manera que se ofrezca a los estudiantes opciones metodologías capaces de satisfacer las necesidades del estudiantado en nuestra institución.

Este proyecto busca diseñar e implementar blogs de las diferentes asignaturas del currículo educativo ligados a la página web institucional, blogs mediante los cuales los docentes puedan interactuar con mayor agilidad y eficiencia con los estudiantes, no solo con aquellos que asisten regularmente al colegio, sino también aquellos quienes por diversas situaciones justificadas no mantienen una asisten asiduidad a las lecciones.

Con la implementación de estos blogs, se pretende motivar a los docentes a crear actividades más dinámicas e interactivas capaces de generar un aprendizaje significativo, por ejemplo, recurrir a video-tutorías mediante las cuales se puedan fortalecer los contenidos propios del programa educativo que han sido desarrollados durante las lecciones, lo cual no solo beneficiaría a los aprendientes dentro del aula, sino también a aquellos a quienes se les imposibilitó hacerse presente ese día.

Este tipo de sustento tecnológica en los procesos andragógicos, mediante el cual los aprendientes pueden repasar lo estudiado en clase o ponerse al día, de forma ágil, con la materia desarrollada ese día, puede motivar la permanencia en Sistema de Educación Formal, evitando engrosa los índices de deserción educativa producto del ausentismo involuntario generado por la pérdida de explicaciones y la dificultad de conseguir el material teórico de los contenidos desarrollados por el docente.

Así mismo, en estos blogs, el aprendiente tendrá acceso a videos, páginas interactivas, los trabajos extraclase, prácticas de repaso para exámenes, y otros, que el profesor considere un

apoyo a la materia desarrollada oportuno, de igual forma, el docente se garantiza satisfacer las necesidades educativas de sus aprendientes aunque no haya asistido a clases.

Por otro lado, la página web institucional no solo sería utilizada con fines académicos sino también contendrá la informar relevante para los aprendientes en lo referente a los requerimientos administrativo institucional, tales como:

- a. información relevante de los diferentes apoyos existentes en el Sistema Educativo Formal ofrecidos en la institución,
- b. información acerca de las actividades extracurriculares,
- c. información relevante para el proceso de matrícula,
- d. reglamentos y debidos procesos
- e. calendarización de fecha de exámenes,
- f. circulares cuyo contenido le es sustancial como aprendiente ,
- g. vínculos con las diferentes instancias del Ministerio de Educación Pública y la Dirección Regional de Enseñanza de Alajuela.

1. Realidad actual

En los últimos años la deserción estudiantil se ha convertido en un desafío para el Ministerio de Educación Pública y en todo un problema sociedad-cultural costarricense, por esta razón este Ministerio ha realizado investigaciones para determinar las causas y posibles soluciones a la problemática en mención, sin embargo, no se han visto grandes avances en este campo. Los Colegios Nocturnos no son la excepción, por el contrario, se ha convertido en uno de los principales focos que agudizan la problemática, con mayor complejidad al intervienen factores externos que hacen más complejo el asunto.

El último Informe del Estado de la Nación 2013 indica que “Sólo 46,3% de jóvenes entre los 17 y 21 años completa la educación secundaria, Costa Rica se sitúa entre las naciones de Latinoamérica con los niveles más bajos de logro educativo en secundaria”, cifras alentadora cuando se reduce al análisis a una simple comparación con el resto de países centroamericanos, pero insuficiente cuando se examina esta cifra desde el análisis sociológico referente a la calidad de vida familiar en donde sus cabezas, poseen niveles bajos de escolaridad, denotándose la polarización social entre ricos y pobres, siendo estos últimos la mano de obra mal pagada que mediante sus trabajo engrosa las cifras bancarias de quienes poseen en poder económico, político y social de los países, y en gran medida, esto se debe procesos educativos inconclusos e deficientes ante las exigencias internacionales del mercado.

En las últimas dos décadas la situación económica del país ha ido en detrimento de las clases más desposeídas lo que significa que en muchos hogares de Costa Rica, la educación de sus hijos no constituye un aspecto importante, todo lo contrario se convierte en un gasto y esto lo pone de manifiesto el Informe del Estado de la Nación (2013) cuando pone de manifiesto que:

A 102.380 personas asalariadas (un 6,7%) no se les reconoce un solo derecho laboral, 50.864 no tienen garantías laborales ni reciben el salario mínimo y 19.317 presentan un incumplimiento triple: ninguna garantía laboral, no pago del salario mínimo y jornadas de trabajo no apropiadas (subempleo o sobrecarga). La posibilidad de pertenecer a alguno de estos grupos se eleva si la persona está en extrema pobreza, es joven o es migrante.

En nuestro país la Constitución Política establece que “La educación preescolar, general básica y diversificada son obligatorias y, en el sistema público, gratuitas y costeadas por la Nación” (artículo 78), afirmación que no es verás en su totalidad, pues si bien es cierto el Estado paga los funcionarios y aporta la infraestructura, y asume gran parte de los gastos del hecho educativo, lo referente a la compra de uniformes, útiles escolares, entre otros, constituyen en un gasto para la familia que en muchos casos no se puede afrontar, más si tomamos en cuenta que la mayoría de los hogares costarricense están conformados por más de un hijo en edad escolar. A pesar de que el Estado brinda becas a muchos estudiantes de escasos recursos, pareciera que esta solución no llega a todos los hogares pobres de este país. Por otro lado, no se establece un idóneo control sobre las becas, muchos estudiantes se mantienen en el sistema educativo únicamente por mantener este aporte económico, aunque su rendimiento académico sea deplorable y sin ningún avance en su proceso de aprendizaje, muchas veces estos aportes económicos son utilizados en la comprar de celulares modernos u otros artículos superfluos en su proceso educativo.

A los estudiantes que gozan del privilegio de una beca, se les debería exigir un rendimiento académico adecuado, pues no se trata únicamente recibir un aporte económico por estar en el colegio, sino que se trata de una ayuda en favor del aprendizaje de los menores, llevándoles a construir un futuro digno y dignificante. El IMAS (Instituto Mixto de Ayuda Social) creado con el objetivo de ayudar a las familias con pocos ingresos económicos; y en la actualidad, administrador de las becas a estudiantes, debería velar por que este aporte económico se constituya en incentivos para los niños, jóvenes y adultos jóvenes satisfagan su deseo superación.

En otro punto, según datos del MEP, divulgados en el Informe de la Nación del 2014 , “entre 2010 y 2012 la variable de “deserción” en secundaria pasó de 10,2% a 10,7% a nivel nacional, cifra similar a la registrada a inicios del siglo XXI” , lo cual evidencia que el problema de la no permanencia en el sistema educativo de los jóvenes también está asociado a otros aspectos como lo poco atractivo que se constituyen los programas educativos para los estudiantes, o la afinidad que establecen con los profesores y compañeros, riesgos relacionadas con el género o conductas discriminatorias y violentas. En este sentido las investigaciones realizadas por el MEP en el año 2013 evidencian que:

...es muy distinto el proceso de los jóvenes de 12 años que el de los adultos jóvenes de 18 años que aún permanecen en secundaria y que las capacidades y riesgo están muy relacionadas con el género, por ejemplo el embarazo adolescente, o la exposición a conductas violentas o de riesgo.

Para considerar la situación en los Colegios Nocturnos es necesario analizar el perfil del alumno que opta por este tipo de educación formal. Según la experiencia, este sistema está acaparado por estudiantes que en su mayoría son mayores de dieciocho años que dejaron sus estudios años atrás, y que han tomado conciencia de la necesidad un título de bachillerato para mejorar su condición laboral, personal y familiar y por ende social; son personas que hacen grandes esfuerzos físicos, emocionales y hasta económicos para poder asistir de nuevo al colegio; son adultos que comparten las aulas con jóvenes mayores de quince años con muy pocas aspiraciones que desertan del colegio diurno y que llegan a este sistema enviados por sus padres. Algunos de estos jóvenes provienen de zonas marginadas, con problemas de drogas y violencia e incluso jóvenes que cumplen medidas cautelares por parte del Sistema Judicial. La evidencia práctica permite concluir que en los colegios nocturnos se reúnen aprendientes con diferentes realidades y

características pero que luchan, unos más que otros, por mantenerse en el Sistema Educativo Formal para mejorar su situación socioeconómica.

En el caso concreto del Colegio Nocturno Miguel Obregón Lizano, ubicado en el centro de Alajuela, los estudiantes provienen en su mayoría de pueblos aledaños al cantón central, son mayores de quince años y en su mayoría trabajan. Según información suministrada por el Departamento de Orientación prevalece personas de clase media baja y baja; cerca del 25% de los estudiantes necesitan de una beca del Gobierno para mantenerse estudiando.

Según la estadística aportada por el mismo Centro Educativo, este colegio inició en el 2014 con una matrícula de 836 estudiantes y al mes de octubre contaba con 625 alumnos, lo cual implica una deserción del 25,23%. En la investigación de las posibles causas de deserción, el departamento de Orientación indicó haber realizado una encuesta en el mes de octubre a veinticinco estudiantes desertores del sistema durante el presente año. La encuesta evidencia que un 34,6% de los estudiantes entrevistados abandonaron el sistema por factores económicos y/o trabajo, un 28,8% lo hicieron por problemas personales y emocionales y un 36,5% por motivos académicos. Como se demuestra en la información, uno de los factores que más genera deserción es la situación laboral, en donde es común horario rotativo o la necesidad de laborar horas extras, o por poseer trabajos inestables, situaciones ponen en una disyuntiva al estudiante quien termina optando por abandonar el Colegio. Otro aspecto que se resalta dentro de los factores personales, es la necesidad de cuidado de los niños durante las noches para que las madres puedan estudiar y así puedan optar por una mejor calidad de vida para ellas y sus hijos.

Todo lo anterior pone de manifiesto que el origen multicausal de los problemas de abandono escolar requiere de un abordaje integral que direccionada a la superar la situación. Las soluciones deben apuntar a solucionar / neutralizar cada una de la causas. Así, el proyecto MEP-ProEDUCA ha diseñado una estrategia que intenta transformar el círculo vicioso del abandono escolar en un círculo de permanencia y excelencia de la labor andragógica en los centros educativos”. En este contexto se pretende dotar al Colegio Nocturno Miguel Obregón Lizano de recursos tecnológicos (computadoras portátiles, acceso a internet de banda ancha), deportivos (bolas para voleibol, futbol, basquetbol y juegos de mesa) y culturales (proyector e instrumentos musicales) dimensionados a la permanencia del aprendiente en el Sistema Educativo Formal.

Sin embargo, no se abordan factores importantes detectados en las encuestas como son la necesidad de una guardería y recursos económicos para ayudar a los estudiantes con la compra de recursos académicos como son los libros, cuadernos, lapiceros, calculadoras entre otros. Según el Informe del Estado de la Nación (2013) las “debilidades de los Colegios nocturnos son los problemas de infraestructura: carencia de aulas, servicios sanitarios, laboratorios, bibliotecas y equipo tecnológico, así como deficiencias de iluminación, entre otros, situaciones que se pusieron en el Cuarto Informe del Estado de la Educación. Falta personal de apoyo especializado y administrativo, problemas por instalaciones compartidas y en mal estado, escasez de programas de apoyo a estudiantes, falta de capacitación sistemática y permanente de los docentes, la permanencia del problema de inestabilidad laboral del docente sustentado con “profesores interinos” con una realidad inconstante así como educadores que trabajan en otros colegios y son absorbidos por las exigencias de éstos, ausentismo de docentes y alumnos, problemas económicos de los estudiantes”, son problemas que aquejan al Colegio Nocturno Miguel Obregón Lizano, realidades difíciles de resolver para la administración.

Sin embargo, el Ministerio de Educación en conjunto con proyectos como: IDEAS (Iniciativas de desarrollo educativo y acción sociocomunitaria), el Tecnológico de Costa Rica y PROEDUCA tratan de abordar la problemática en forma integral.

2. Objetivos del plan de mejora

2.1. Objetivo general

Diseñar blogs ligados a la página web institucional como estrategia para facilitar a los estudiantes material actualizado de las diferentes asignaturas que contribuya al desarrollo del currículo educativo.

2.2. Objetivos específicos

- Capacitar y motivar a los docentes de las diferentes áreas académicas del colegio en el uso de la página y del uso de las TIC's.
- Capacitar y motivar a los estudiantes en el aprovechamiento de la página web y blogs como apoyo del proceso educativo.
- Inducir al estudiante al uso de las actividades interactivas, propuestas en los blogs por parte de los docentes de las diferentes asignaturas, para reforzar materia vista en clase o ponerse al día cuando de forma justificada no se presente al colegio.
- Lograr que la Junta Administrativa del Colegio proporcione a los estudiantes el acceso a una banda más ancha de internet para que tanto ellos como los docentes puedan interactuar con mayor facilidad en la página web.
- Proponer a la Junta Administrativa Institucional que dentro del presupuesto anual incluya un rubro para el mantenimiento.

3. Plan de mejora

Cuadro 1. Cronograma del Plan de Mejoras del Colegio Nocturno Miguel Obregón Lizano

Acciones	Recursos	Responsables	Cronograma	Evaluación
Creación de la página web y blogs de Matemáticas y Estudios Sociales	Computadoras Internet	Comisión institucional ProEduca. Técnico profesional en el área.	Junio-julio 2015	Durante el proceso
Implementación piloto de la página web y blogs, a una muestra de la población del colegio.	Computadora Internet	Comisión institucional ProEduca.	Agosto, setiembre, octubre y noviembre.	Encuesta a estudiantes participantes noviembre. Comparación de estadística de resultados académicos antes y después del uso de los blogs.
Presentación del proyecto a los compañeros docentes	Computadoras, internet y video - proyector	Comisión institucional ProEduca.	Último Consejo de profesores del curso lectivo 2015 (noviembre)	Se escucharán las opiniones y sugerencias de los compañeros de diferentes asignaturas, para mejoras del proyecto en el curso lectivo 2016.
Capacitación sobre uso de la página web institucional y	Computadoras Internet y video - proyector	Comisión institucional ProEduca. Técnico profesional en	Diciembre 2015 (cumplimiento de los 200 días	En el proceso

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Acciones	Recursos	Responsables	Cronograma	Evaluación
blogs para los docentes		el área. Junta administrativa Institucional COLYPRO	lectivos)	
Implementación de recursos dentro de la página web	Computadora Internet	Personal docente y administrativo	Desde diciembre 2015 y durante todo el curso lectivo 2016	En el proceso
Capacitación sobre el uso de la página web a los estudiantes	Computadoras, Internet y video - proyector	Comisión institucional ProEduca. Personal docente por materia	Inicio del curso lectivo 2016 (Febrero-marzo)	En el proceso
Uso de la página web profesores-estudiantes-administración	Computadora Internet	Personal docente, administración y estudiantes.	Todo el curso lectivo 2016	A finales de cada trimestre. (mayo, agosto y noviembre) Realimentación y mejoras
Evaluación de los resultados de la página web y uso de blogs del curso lectivos 2016	Computadora Internet	Comisión institucional ProEduca. Dirección Junta Administrativa	Diciembre 2016	Encuesta a los estudiantes. Estadísticas de los resultados de las encuestas. Exposición de experiencias y realimentación para solventar las dificultades y mejorar el proyecto para el curso 2017, con base en las opiniones de compañeros docentes y administrativos.

4. Programa para la implementación, seguimiento e institucionalización

Actualmente, el Colegio cuenta con una página web piloto y no oficial, la cual se debe perfeccionar para ser presentada ante el personal docente y administrativo del Colegio Nocturno Miguel Obregón Lizano. En su mejora trabajará la comisión institucional ProEduca, con el apoyo económico de la Junta Administrativa de la institución (para contratar los servicios de un profesional en programación y página web de ser necesario).

El proyecto, se está llevando a cabo por parte del personal docente involucrado, quienes están implementando el uso de la página y los blogs en sus clases y motivando a sus estudiantes para su uso, desde el mes de agosto del año en curso. Durante este período los estudiantes han mostrado gran interés en el uso de los blogs, esto se manifestó en el uso de las prácticas para el segundo examen del segundo trimestre. Sin embargo, los resultados obtenidos sería prematuro decir que están ligados al uso de estos recursos del blog.

Luego se recogerán los resultados de su implementación en sus clases a través de diversas técnicas de recopilación de información (encuestas formales e informales, entrevistas abiertas y estructuradas y otros) a los estudiantes involucrados y a través de los resultados académicos

presentados por los mismos. Dichos resultados académicos y de las encuestas se tabularán y serán presentados en Consejo al resto de la población docente y administrativa con el fin de motivarlos a que la implementen en sus clases. El objetivo principal será que por voto de Consejo quede aprobado su uso para el próximo curso lectivo.

Posteriormente se ejecutará con la capacitación respectiva a los docentes, durante el cumplimiento de los 200 días lectivos, de tal forma que se familiaricen con ella e implementen los blogs en el curso lectivo 2016. Con estos talleres se pretenderá también recoger impresiones y sugerencias por parte del personal involucrado, con el fin de hacerle mejoras a la página web y blogs y optimizar de esta manera su aprovechamiento. Se solicitará al COLYPRO la capacitación para la elaboración de blogs y diferentes TIC's .

Al inicio del curso lectivo 2016, en reunión general en el gimnasio como también en sus respectivas aulas, se capacitará a los estudiantes sobre el uso de la página web institucional y blogs, para que conozcan los beneficios que les ofrece y la forma de ingresar a ella y hacer uso de los recursos proporcionados por cada profesor de materia.

La evaluación del proyecto se dará en forma paulatina, cada mes durante el primer trimestre, como un punto de agenda en Consejo de Profesores, para compartir experiencias y recoger resultados obtenidos. Para el segundo y tercer trimestre dicho punto se discutirá en agenda de Consejo de profesores al final de cada trimestre.

En el último Consejo de Profesores del año, se retomarán las experiencias y evaluarán las mejoras que se le puedan hacer a la página web institucional y los blogs para implementarlas en el próximo curso lectivo.

5. Expectativas del proyecto

La página web institucional, en la cual se condensa información importante para los estudiantes como lo es la calendarización de pruebas, horarios y distribución de aulas de las mismas, circulares de interés para los estudiantes, información relevante sobre lo que acontece en la institución. Esto no vendría a sustituir la divulgación física de los antes mencionados, sino lo reforzaría, para que los estudiantes y padres de familia puedan consultar en el momento que lo deseen.

Aunados a la página web institucional se hipervincularán los blogs en las diferentes asignaturas del componente curricular dispuesto para los Colegios Nocturnos, con lo cual se pretende facilitar una realimentación en los aprendientes con relación a los contenidos vistos en clase, que no solo ayudará a los estudiantes que estuvieron presentes, sino también a los que por razones justificables no asistieron a esa lección.

El blog en su estructura contendrá divisiones por nivel. Cada división presentará videotutorias, resúmenes, mapas interactivos, esquemas, mapas conceptuales y prácticas interactivas.

También se pretende que cada blog contenga foros de dudas para que el estudiante le plantee al docente inquietudes sobre ejercicios o tema y foros para la discusión de temas definidos por el docente, en donde participarán activamente todos los estudiantes.

Asimismo, cada docente tendrá la oportunidad de plantear “gadgets” con la finalidad de publicar anuncios, recordatorios de fechas académicas importantes, repasos de contenidos, ejes transversales u otros aspectos que el docente considere importantes específicos de su materia.

Teniendo en cuenta que la población de colegios nocturnos, en su gran porcentaje, presenta pobreza y no cuentan con una computadora y mucho menos acceso a internet en sus hogares, la institución debe facilitar el uso de computadoras y una banda ancha de internet a la disposición de la comunidad estudiantil, para que antes de entrar a sus lecciones (antes de las 6:00 pm) o en espacios libres dentro del horario lectivo, puedan disponer de ellas para realizar sus consultas y trabajos.

Estas computadoras, claro está, bajo la vigilancia del bibliotecólogo, para que sea el encargado de velar por el buen uso de las mismas, asimismo la señal de internet con las respectivas restricciones para evitar que su uso no sea para fines educativos.

Es importante para el seguimiento del proyecto que la computadoras de la institución siempre estén en buen estado, por lo que se requiere que la Junta Administrativa de la institución incluya dentro de presupuesto anual un rubro destinado al pago de banda ancha de internet y mantenimiento continuo de las computadoras así como apoyo técnico y capacitación a docentes.

6. Referencias

Barrera Corominas, Aleix (2015). *Manual integrado de Acción Tutorial (MIAT)*. EDO-SERVEIS.

C.R. Constitución (1949). *Constitución Política de la República de Costa Rica*. San José: Imprenta Nacional, 1978.

Programa Estado de la Nación (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José, Programa Estado de la Nación.

7. Anexos

7.1. Dirección de la página web institucional

colegionocturnomiguelobregon.jimdo.com

7.2. Direcciones de los blogs

profemarlensol.blogspot.com

profenancylarosa.blogspot.com

profehellenn.blogspot.com

eticacristiana.jimdo.com

Capítulo 8. Proyecto para mejorar el rendimiento académico y la permanencia del estudiantado en el Colegio Nocturno de Ciudad Neily

Roger Rivera Ríos, Roger.rivera.rios@gmail.com

Jame Rebeca Calvo Gutiérrez, Jame.calvo.gutierrez@mep.go.cr

Maribel Marchena Vargas, Maribel.marchena.vargas@mep.go.cr

Darío Piñar Sequeira, Fabridario_84@hotmail.com

Margel Enrique Valverde Solís, kikeii@costarricense.cr

Colegio Nocturno de Ciudad Neily

Resumen

La no permanencia educativa no es una decisión individual, sino está condicionada por factores contextuales que se identifican en el presente trabajo y se analizan en el estudiantado de educación secundaria, propiamente en la modalidad académica del Colegio Nocturno de Ciudad Neily, Corredores, Puntarenas. El proyecto brinda un enfoque más cercano de las realidades de la modalidad nocturna con el fin de presentar una propuesta coherente y apropiada a las condiciones de la institución. Las estadísticas muestran que, en promedio, cada año aproximadamente un 25% de los estudiantes matriculados al inicio del curso lectivo, abandonan el colegio al terminar el primer periodo. Las principales razones las constituyen aspectos laborales y económicos, familiares y de rendimiento académico.

El Proyecto de Mejora propone estrategias claras, sencillas y concretas de intervención para fortalecer aspectos fundamentales relacionados con la disminución de la tasa de deserción, a través del fortalecimiento de valores y desarrollo de liderazgos; a los que se apuesta como técnica de retención y motivación individual y entre pares, y la mejora del rendimiento académico.

La realización periódica de actividades culturales, deportivas y académicas, enfocadas en el desarrollo de habilidades, la integralidad, el liderazgo y valores, figura como uno de los ejes principales del proyecto. Torneos deportivos, conformación de equipos, grupos de teatro, de canto y de apoyo espiritual, corresponden a algunos ejemplos de la concreción de esas intencionalidades. Con la estrategia de convivios en las comunidades aledañas, los estudiantes encuentran una opción de involucrarse en la proyección social de la institución y continuar con el proceso de reforzamiento de valores y habilidades, a través de la interacción con niños y jóvenes mediante juegos, dinámicas, piñatas, canastas de víveres, en la promoción de la solidaridad y las buenas costumbres. Los círculos de estudio representan una opción para el seguimiento del proceso educativo, apoyado en la tutoría entre pares y de docentes, a través del uso de las TICs, y en específico, el uso de grupos de Whatsapp. Otro aspecto vital, es la motivación del estudiantado mediante talleres, espacios de lectura y reflexión. Por último, la estrategia de un certamen institucional que busca una competencia sana, basada en el rendimiento académico y la

participación en las distintas actividades institucionales, constituye otro motor importante del proyecto.

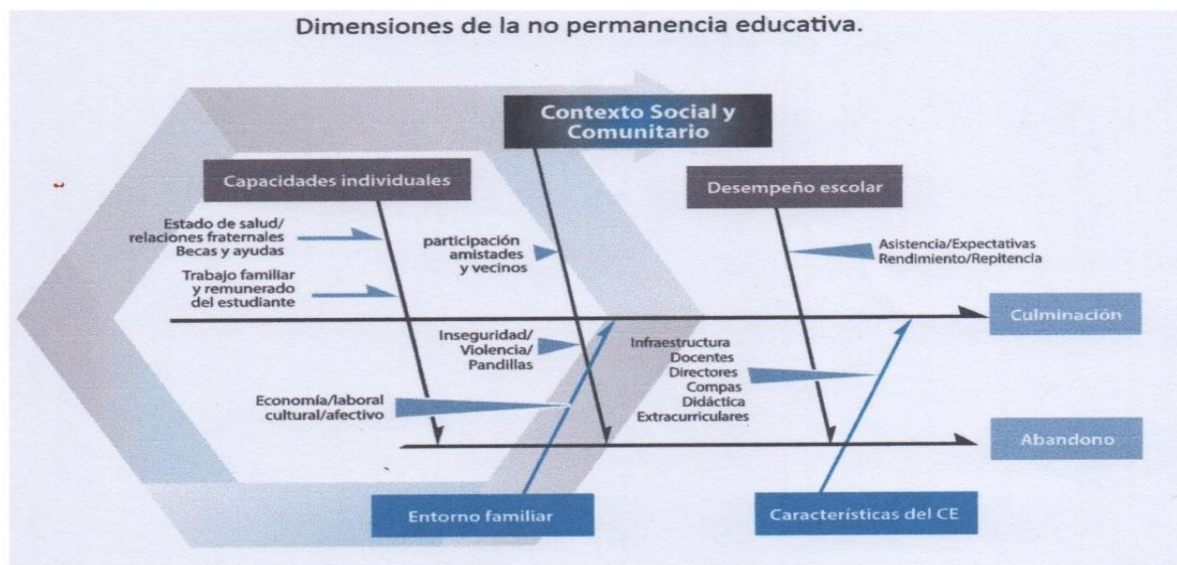
1. Introducción

Uno de los grandes inconvenientes del Colegio Nocturno de Ciudad Neily y de los centros educativos del país es el bajo rendimiento académico y la deserción estudiantil. (Gobierno de Costa Rica, 2013) Se ha buscado mejorar esta situación aplicando estrategias para motivar al estudiantado a que permanezca en el centro educativo y mejore su rendimiento académico, pero siempre se presenta.

El escenario actual de la institución nos muestra factores que causan estos dos grandes problemas institucionales, entre los que podemos mencionar: el aspecto laboral, donde los estudiantes por buscar una mejor situación de trabajo y económica, deben abandonar el centro educativo. Así mismo, la parte familiar es fundamental porque son padres y madres de familia que anteponen la prioridad de sus hijos ante el deseo de superación que ellos tengan; o se encuentran con problemas de salud de algún pariente de primer grado de consanguinidad: padre, madre o hijos, y se ven obligados a dejar la institución.

De manera que entendido el problema de la no permanencia educativa desde un punto de vista de multicausalidad, la realidad del Colegio Nocturno de Ciudad Neily es congruente con la analizada por la firma SAAL para el proyecto MEP-PROEDUCA. (Socioanálisis América Latina, 2012) Se estableció que las principales causas se ubican en las capacidades individuales y en el entorno familiar, como se detalla a continuación.

Figura 1. Dimensiones de la no permanencia educativa. Módulos de Capacitación: Redes de Innovación y Crecimiento Pedagógico para la Permanencia Escolar



Otra causa individual, es el rendimiento académico, el cual se debe reconocer que no es una prioridad para los estudiantes de instituciones nocturnas, ya que ellos buscan tener al menos una nota mínima para pasar trimestre a trimestre, debido a que tienen que atender sus responsabilidades laborales y familiares. Existen momentos en que se frustran debido a lo complicado de sus jornadas laborales y el poco tiempo para atender a sus familias, pero una de

las iniciativas del colegio es motivarlos para que, a pesar de todos los problemas que enfrentan, continúen sus estudios. De modo que la institución prioriza el hecho de aplicar una serie de estrategias, tales como el apoyo en lo académico, talleres motivacionales, convivios, actividades deportivas, culturales y recreativas, entre otros, que ellos no se sientan tan presionados en la parte académica y por ende no deserten.

Coherentemente con los procedimientos mencionados entonces, se busca fortalecer aspectos fundamentales como la disminución de la tasa de deserción, el fortalecimiento de valores o liderazgos que son estratégicos para el desarrollo personal, de la institución y de las comunidades, ya que de forma indirecta se forma un semillero de líderes que son necesarios en nuestras comunidades para su desarrollo. Al fortalecer estos aspectos dejamos de tener estudiantes conformistas que, por querer ser mejores, buscan mejorar su rendimiento académico.

Se considera entonces, que sólo el trabajo conjunto, articulado, planificado y sobre todo comprometido, podrá llevar a buen puerto esta y cualquier iniciativa de la institución, en pro de la mejora educativa; pero sobre todo en la disminución de los índices de deserción, y por supuesto en las condiciones individuales del estudiantado.

2. Escenario actual de la situación

El Colegio Nocturno de Ciudad Neily inició labores para este 2015 con una población de 830 estudiantes de los cuales 485 eran hombres y 445 mujeres. Sólo durante el primer periodo han desertado aproximadamente 114 estudiantes, de los cuales 70 son hombres y 44 mujeres para un porcentaje aproximado de 13%. Además, se han trasladado a otras instituciones cerca de 66 alumnos, representados por 38 hombres y 28 mujeres para un porcentaje aproximado de 7%.

En el curso lectivo 2014, la situación no fue distinta. La matrícula inicial de nuestra institución fue de 838 estudiantes de los cuales 428 eran hombres y 384 eran mujeres. Para el final del curso lectivo, esta matrícula disminuyó hasta 577 estudiantes, representando ello un porcentaje de deserción de aproximadamente 25%.

Estos números son repetitivos desde años atrás. Es visible que el primer periodo no es la excepción ya que se puede observar alrededor de un 13% de deserción, lo que es una cifra alarmante pero que se quiere sostener.

Los factores que más influyen en ese porcentaje de deserción son situaciones relacionadas en orden de prioridad con aspectos laborales y económicos, familiares y rendimiento académico. Esto es debido a que nuestra población estudiantil, en su mayoría, labora durante el día y estudia durante la noche.

En el aspecto laboral y socioeconómico, la realidad de los estudiantes del Colegio Nocturno de Ciudad Neily no difiere de la realidad encontrada y descrita en el estudio realizado por el Ministerio de Educación Pública y UNICEF. (Ministerio de Educación Pública, 2013). Se describe un panorama poco alentador, puesto que se deja en claro que existe un alto porcentaje de los padres de los estudiantes que manifestaron no trabajar, y un poco más bajo pero no menos preocupante, el porcentaje de las madres que tampoco lo hacen, lo que incide en el limitado desempeño de las responsabilidades proveedoras.

A fin de explorar la situación socioeconómica del hogar, se indagó por el porcentaje de los padres/madres o encargados que trabajan. En el caso de los padres, el 44% de los que

contestan (n.656) respondieron que no trabaja, proporción que se reduce al 5% en el caso de las madres y, aunque alta también, es menor en el caso de los encargados con 25%. La alta proporción de padres que no trabaja se debe considerar como un aspecto relevante en la situación familiar de los estudiantes entrevistados, puesto que con independencia del significado otorgado a la expresión “trabajo”, lo cierto es que denota el incumplimiento de un rol proveedor tradicionalmente asociado a la figura paterna. (p. 39)

Así mismo y no menos preocupante, el panorama de los y las estudiantes que asumen su rol de adultos, muchos de ellos madres y padres de familia proveedores del hogar, los cuales se ven obligados en muchas ocasiones a anteponer sus necesidades y las de sus familias al estudio. Muchos de ellos deciden abandonar las aulas, para cumplir con ese rol de proveedor y otros simplemente para aportar a la economía familiar.

Con relación al contexto familiar, se destacan aspectos relacionados con el apoyo integral que los jóvenes reciben de sus familias. De acuerdo con Martínez González y Álvarez Blanco (2005), se cuenta con numerosa evidencia que constata la existencia de una relación directa entre el nivel educativo de los padres y la disponibilidad de recursos para apoyar el proceso educativo, así como el desempeño escolar y el abandono educativo. De manera que al ser una población heterogénea en cuanto a grupo etario, la parte de esa población que depende de sus padres, se ve afectada, puesto que no cuenta con el apoyo requerido para desarrollar un elevado concepto de la importancia de la preparación académica, sino más bien se priorizan los aspectos relacionados con el ingreso económico familiar. Esto debido a la brecha directa en el nivel educativo de los familiares, lo cual marca las intencionalidades sobre el estudiantado.

Además, la parte de la población estudiantil que son mayores de edad o ya no dependen de sus padres, generalmente, han adquirido responsabilidades familiares que les influyen para priorizar la consecución de los recursos para el sustento, sobre todo para los demás. Esta situación incide entonces, en los índices que elevan el abandono, en razón de la falta de oportunidades que les permitan resolverlas más favorablemente.

Hace referencia el estudio MEP-UNICEF a la valoración de la situación socioeconómica que se realiza sobre la base de indicadores de bienestar subjetivo y un índice socioeconómico basado en la tenencia de bienes materiales. En relación al primero, se determinó que casi una tercera parte de los entrevistados manifestó que los recursos no eran suficientes y que cuentan con grandes dificultades económicas. En cuanto al segundo, el estudio arrojó que en general un gran porcentaje de los entrevistados se sentían bastante satisfechos, pero hace hincapié en que este porcentaje varía notoriamente en la modalidad nocturna. (Ministerio de Educación Pública, 2013)

Importante rescatar las conclusiones que respecto a lo anterior realizó SAAL (2012) en el estudio mencionado:

Realizar actividades laborales, remuneradas o no, aumenta el riesgo de abandono estudiantil, debido al efecto que tiene sobre el tiempo y las energías disponibles para hacerse cargo de las tareas educativas, por una parte. Por otra parte, porque en entornos sociales y familiares con importantes necesidades económicas o donde se presenta una limitada valoración frente a la educación, el ingreso prematuro al mercado laboral puede convertirse en un potente estímulo para el abandono escolar. Del total de estudiantes entrevistados, 14 declaró realizar actividades laborales, esta situación incrementa

conforme aumenta la edad y disminuye el nivel socioeconómico. Entre quienes realizan actividades laborales, es notablemente mayor la población de estudiantes en la modalidad académica nocturna. Los motivos para trabajar están relacionados, en primera instancia, con la necesidad de cubrir gastos personales, seguidos por la responsabilidad de apoyar para el sustento financiero del hogar. El 37% considera que el trabajo interfiere algo o mucho con sus estudios, debido a que “no le alcanza el tiempo, se cansa mucho o tiene que faltar a clases. (pag.51)

Otro aspecto preponderante en el tema de deserción lo constituye el rendimiento académico, que no deja de influir en las decisiones de continuar o desertar del sistema. No obstante, no se posiciona como primera causa. De acuerdo, con las estadísticas educativas, la educación nocturna sigue mal posicionada en este tema. El Colegio Nocturno de Ciudad Neily no es la excepción, con un porcentaje por debajo del cincuenta, cifra que preocupa y motiva a la creación de estrategias innovadoras para combatir el tema.

De manera que, ante tal panorama, la institución se propone concretar una estrategia integral con acción interventora y correctiva frente a la problemática existente y así, proveer un servicio equitativo y de calidad al estudiantado.

2.1. Aspecto laboral y económico

Una de las principales fuentes de ingresos de nuestros estudiantes es el trabajo agrícola (sector primario de la economía), generado por el cultivo de la Palma Africana, realizando labores propias de la actividad como la cosecha, la corta de la fruta y su recolección para el procesamiento. Otro nicho importante de trabajo se encuentra en el sector terciario, es decir, los servicios que se le brindan a la población tales como el comercial, el cual provee de limitados puestos de trabajo, mayormente en la zona fronteriza y en la cabecera del cantón, Ciudad Neily. No obstante, la oferta no satisface la demanda actual de la zona. Otra actividad que genera algún tipo de ingresos a una parte de nuestro estudiantado son los servicios formales e informales, los cuales dan oportunidades de empleo como servicios domésticos, jornales, construcción, mecánica, cuidado de niños, ventas por catálogo, ventas ambulantes, entre otros.

Sin embargo, actualmente en la región se carece de suficientes fuentes de empleo y las que surgen son temporales, lo que afecta enormemente la situación social y económica causando, por ende, daños colaterales a nuestra institución pues genera de una u otra manera exclusión, junto a situaciones de limitados recursos económicos para afrontar las expensas del proceso educativo y el impacto que produce en esta población. Decisiones tales como seguir estudiando o mantener a mi familia son el día a día de muchos de nuestros estudiantes.

La institución ha canalizado múltiples estrategias para combatir esta situación. Una de ellas consistió en gestar los recursos necesarios para brindar el servicio de comedor a nuestros estudiantes bajo un régimen de dieta balanceada, siendo que muchos de ellos llegan a clases sin haber siquiera almorzado o cenado y sin recursos económicos para comprar. Esta estrategia ha causado un impacto positivo, puesto que disminuye los costes para ellos.

Asimismo, nos preocupamos por gestionar con prontitud el servicio de becas de transporte, pues al menos un 80% de nuestra población proviene de los pueblos aledaños. Esta beca, que cubre en casi un 100% a los estudiantes que viajan de lejos, permite también mejorar las condiciones de gastos, para transportarse, puesto que no deben invertir recursos para ello.

Es así, que durante los últimos tres años que se ha provisto del servicio de comedor ha sido notable la mejora en la asistencia del estudiantado y por ende el nivel de satisfacción, al sentirse atendidos y como prioridad de la institución.

2.2. Aspecto familiar

Considerando que el aspecto familiar es un factor determinante para la deserción de nuestros estudiantes, destacamos entre los principales condicionantes familiares los siguientes:

- Una gran mayoría son padres y madres de familia deben considerar las necesidades del hogar como una prioridad (atender familiares enfermos padres, madres e hijos, anteponer la educación de sus hijos a las de ellos mismos) y deben dejar de lado sus estudios.
- Emocionalmente es la misma familia la que impide su desarrollo porque los desmotivan y no les brindan el apoyo necesario para que sigan adelante. Véase, principalmente, la relación de parejas o cónyuges donde influye la falta de seguridad en su relación. En estos casos, la institución trata de brindar el apoyo no sólo psicológico (escuchándoles y aconsejándoles), sino también académico.
- Con relación al embarazo adolescente, la institución educativa se convierte en una segunda oportunidad para las jóvenes que vienen de sistemas diurnos, ya que encuentran una opción para continuar con sus estudios al mismo tiempo que con su embarazo y por ende, las responsabilidades conexas que conlleva.

Los mencionados constituyen aspectos fundamentales para el desarrollo integral del estudiante. El apoyo familiar, no solo le brinda seguridad y confianza, sino que potencia las capacidades del individuo hasta proporcionarle un panorama claro de sus metas y el camino de la consecución de las mismas.

De igual forma, es importante destacar que muchas de las estudiantes de nuestra institución son madres de familia que dejan a sus hijos con familiares y amigos para poder asistir al colegio. Muchas tienen que afrontar las obligaciones propias de la maternidad y además, trabajan para contribuir a la economía del hogar, lo cual hace que su proceso educativo se torne aún más cansado que para otras. No obstante, siguen adelante y de ahí la importancia del apoyo institucional a través de estrategias claras y, sobre todo, que les brinden oportunidades de conseguir sus objetivos a partir de una perspectiva andragógica.

2.3. Aspecto rendimiento académico

Las bajas calificaciones no dejan de ser un factor sobresaliente, sobre todo en materias tales como Estudios Sociales, Cívica, Inglés y Matemáticas. Asimismo, las estadísticas realizadas en la institución del primer periodo 2015 reflejan el más bajo rendimiento académico en Tercer Ciclo, constituyéndose así esta población en la más vulnerable. En el Ciclo de Educación Diversificada la situación mejora notablemente, en virtud que el rendimiento mejora en estos niveles por variadas razones, como son la edad, la madurez, el sentido de responsabilidad desarrollado, entre otros.

El Colegio Nocturno de Ciudad Neily ha realizado esfuerzos en el planteamiento de estrategias institucionales para mejorar el rendimiento académico como el seguimiento de casos específicos de estudiantes en riesgo, reuniones de información con estudiantes y padres de familia, controles de asistencia, entre otras. Además, en el ámbito cultural y deportivo, se desarrollan actividades como campeonatos, festivales, exposiciones artísticas y celebración creativa de efemérides que

promueven el desarrollo de liderazgos, valores, sentido de pertenencia e identidad, puesto que se abre la oportunidad a la participación y desarrollo de destrezas y habilidades.

No obstante, aunque todas estas acciones han logrado detener el impacto de los factores antes mencionados en nuestra población en materia de reducción de los factores que provocan exclusión, seguimos como institución trabajando en la búsqueda de soluciones integrales.

Todos estos aspectos constituyen una gran amenaza para la institución, pues generan exclusión. En algunos casos se puede incidir y generar algún tipo de estrategias aún más pertinentes pero en otros es sumamente difícil debido a la naturaleza de las condiciones individuales de los y las estudiantes.

Sin embargo, la institución se preocupa y compromete ante todas esas realidades, para buscar soluciones que, dentro del rango posible de acción, nos permitan incidir de manera positiva y mejorar las condiciones para el estudiantado. Se propone así la institución impactar positivamente no sólo en el estudiantado sino también en el personal, promoviendo un cambio que permita a la población nocturna más oportunidades para el éxito escolar y por ende, la reducción de los índices de abandono.

3. Escenario deseable de la institución

3.1. Necesidades a cubrir

3.1.1. Disminución de la deserción a un 15% anual

Durante el curso lectivo 2014, la matrícula inicial de nuestra institución fue de 838 estudiantes y para el final del curso lectivo, esta matrícula disminuyó hasta 577 estudiantes, representando ello un porcentaje de deserción de aproximadamente 25%. Se puede considerar este porcentaje bastante alto.

La iniciativa del proyecto a desarrollar es disminuir este porcentaje de deserción a un 15% durante el curso lectivo 2015, fortaleciendo aspectos académicos al aplicar estrategias por parte de cada docente según asignatura y nivel correspondiente, que motiven la permanencia de los estudiantes y fortalezca el conocimiento en las asignaturas. Además, el área de biblioteca se está fortaleciendo para dar una mayor apertura a los estudiantes, donde ellos encuentren materia actualizada que les permita obtener la información para realizar distintos trabajos de investigación.

En la parte personal y social se pretende tener un mayor acercamiento con los estudiantes y padres de familia, que exista una mayor comunicación para conocer las necesidades y las problemáticas que viven. Se trata de brindar un apoyo más significativo con tal de que permanezcan en el centro educativo, aplicando estrategias como, por ejemplo, apoyar a los alumnos que por motivos laborales o familiares no pueden asistir regularmente a clases. A ellos se le puede brindar asesoría utilizando los medios electrónicos como Whatsapp, Facebook y el correo electrónico. Además, algunos docentes han empezado a brindar los sábados centros donde se retoman temas analizados durante la semana.

Con respecto al tema de las madres adolescentes y las no adolescentes llevar un mayor control para brindarles el apoyo al momento del nacimiento del bebé, para que no sientan que deben abandonar el colegio porque no pueden presentarse a la institución educativa. Para esto, se

confeccionará una tarjeta para cada madre con la información necesaria para dicho control, con el apoyo de las orientadoras y los docentes.

De manera que con estas estrategias, se desea lograr una disminución notable del porcentaje de deserción, en una primera fase y poco a poco ir disminuyendo hasta que se convierta en no significativo.

3.1.2. Mejoramiento del rendimiento académico general

Para final del curso lectivo del 2014, la media general de rendimiento académico se registró en 55% aproximadamente, lo cual generó preocupación en la institución. El más bajo rendimiento se registró en Tercer Ciclo, en donde se nota el mayor fracaso en las asignaturas de Estudios Sociales, Cívica, Inglés y Matemáticas, con un porcentaje de logro de cerca del 48%.

Ante este panorama, la institución, no se ha cruzado de brazos, sino que ha propuesto mejoras en la mediación docente, donde se aplican estrategias por asignatura para fortalecer la parte académica y por ende el rendimiento: el trato más personalizado al estudiantado. Se busca ver al estudiante como el recurso más valioso de la institución; a la vez se trata de inculcar al estudiante que, a pesar de todas sus obligaciones, ellos pueden aplicar distintas técnicas de estudio trabajando, por ejemplo, en grupos de estudio; la ausencia de los mismos son un factor del bajo rendimiento académico.

3.1.3. Desarrollo de liderazgos entre el estudiantado

La necesidad de desarrollar liderazgos es un punto fundamental que surge a partir del análisis de la dinámica de la institución. Descubrir, formar y empoderar líderes que se involucren y logren contagiar a otros para la participación en las actividades institucionales, es un elemento fundamental para la mejora. Además, que sean propositivos de nuevas ideas y estrategias institucionales, que lideren procesos y sean capaces de multiplicar esas conductas. Es en ese sentido, que se hace palpable la necesidad de jóvenes que lideren grupos deportivos y culturales, además de otros que se puedan desarrollar en función del estudiantado.

Al desarrollar liderazgos se fortalece y motiva a los estudiantes para que deseen permanecer en la institución, ya que se motivan al ver que se les toma en cuenta para desarrollar distintas actividades.

3.1.4. Fomento de valores

La pérdida de valores es una problemática que no sólo se observa en la institución, sino en la misma sociedad actual y, a su vez, también se refleja en los centros educativos. Jóvenes sin límites, ni respeto, ni empatía son producto de dinámicas sociales negativas, llenos de miedos, angustias y problemas, que desatan situaciones penosas, en que el irrespeto y el detrimento de los valores se hacen palpables. De manera que es prudente tratar de influir de forma positiva en los estudiantes, fortaleciendo valores fundamentales al involucrarse en proyectos que reflejan y fortalecen la relación con el otro.

De acuerdo con Parra (2003):

...desde una perspectiva estrictamente pedagógica, los valores aparecen formulados de forma prescriptiva en los currículos oficiales, reformulados en los proyectos educativos y en los idearios de cada centro educativo, dónde se acomodan a la cosmovisión de cada comunidad educativa, y se concretan y materializan en el proceso de intervención

educativa que emprende cada profesor en el aula. La construcción del currículum está, por tanto, sujeta a una opción por determinados valores, a su jerarquización, y a su sistematización y estructuración de los mismos. (p.71)

En cuanto a la praxis educativa, nos menciona Llopis y Ballester (2001) en Parra (2003), que se deberá posibilitar la recreación y creación de valores, y la propia jerarquización por parte del educando.

Es a partir de ahí que el centro educativo debe preparar espacios en que los estudiantes puedan compartir y ser parte del entorno que los rodea. Comprender la importancia de su implicación de una manera más amplia, para la concreción del pensamiento empático y, sobre todo humanista, que le permita fortalecer a su vez valores, a través de diversas actividades tales como la relación estrecha con las comunidades de los alrededores al centro educativo. Ello permite desarrollar la solidaridad, el respeto, el aprecio, el trabajo en equipo, la empatía y sobretodo valores como el compartir sin interés de recibir nada a cambio, bajo la premisa de que a mayor involucramiento mayor sentido de pertenencia e identidad.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Implementar estrategias que promuevan la permanencia y el mejoramiento del rendimiento académico del estudiantado del Colegio Nocturno de Ciudad Neily.

4.2. Objetivos específicos

- Fortalecer valores como el respeto, la lealtad, la honestidad, la puntualidad, el compañerismo, o el trabajo en equipo.
- Desarrollar liderazgos institucionales en temas de deportes y actividades culturales artísticas y deportivas que ayuden a mejorar la convivencia entre el estudiantado.
- Mejorar el rendimiento académico de los y las estudiantes mediante la aplicación de estrategias académicas, personales y sociales para disminuir el porcentaje de deserción escolar.

5. Plan de mejora

Cuadro 1. Plan de mejora

Acciones	Recursos	Temporalización	Responsables	Evaluación
Propiciar espacios de motivación y reflexión para elevar el interés del estudiantado en la permanencia de la institución	Tiempo: lecciones Humanos: Docentes, orientadoras y director. Equipo de trabajo. Económico: Para la compra de materiales didácticos para talleres, compra de cámara fotográfica Espacio físico: Plantel institucional, gimnasio	Durante el curso lectivo, es una acción para desarrollar a largo plazo	Director: Permite desarrollar los espacios Docentes de asignatura: Propicia espacios durante el desarrollo de su lección para motivar al estudiante Orientadora: Realiza talleres de motivación	Memoria de actividades Fotos de aplicación de talleres , levantado de listas, documentos de evaluación
Motivar la creación de Círculos de Estudio por comunidad o afinidad para fortalecer el rendimiento académico, y en la institución, en momentos libres	Tiempo: El dispuesto por cada grupo de estudio. Lecciones para organizar en una etapa inicial Humanos: Docentes en una etapa inicial. Estudiantes. Espacio físico: espacios seleccionados por los estudiantes	Durante el curso lectivo, es a largo plazo	Docentes de asignatura: Enseña técnicas de estudio. Organiza los círculos de estudio. Líderes de Círculo.	Se presentan lista de círculos de estudio, lugares de reunión. Cronograma de trabajo. Entrevistas a estudiantes.
Propiciar espacios para la ejecución de actividades (culturales, deportivas) para el desarrollo de la sana convivencia	Tiempo: lecciones Humanos: Docentes, orientadoras y director. Equipo de trabajo. Económico: para la compra de materiales para las distintas actividades Espacio físico: Plantel institucional, gimnasio	Durante el curso lectivo, es una acción para desarrollar a largo plazo	Director: Permite desarrollar los espacios Docentes de asignatura y orientadoras motivan al estudiante para que participe en las distintas actividades culturales y deportivas. Levantam listas de participación. Organizan las actividades	Se presentan planes de trabajo Banco de datos

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Acciones	Recursos	Temporalización	Responsables	Evaluación
Facilitar espacios de coordinación entre docentes por asignatura para el desarrollo de estrategias para el mejoramiento del rendimiento académico.	Tiempo Lecciones de Coordinación de Departamento Humano Docentes Espacio Físico Plantel institucional	Ejemplo: día del estudiante, día del deporte, día de las culturas, semana de orientación, festivales estudiantiles, campeonatos internos e intercolegiales, convivios intercolegiales.	Director: Brinda los espacios Docentes: Elaboran estrategias. Realizan un banco de datos de prácticas para desarrollar temas de dificultad.	Se presentan lista de círculos de estudio, lugares de reunión. Cronograma de trabajo.
Promover espacios de convivencia entre la institución y las comunidades para fortalecer la formación de valores como la solidaridad, respeto y aprecio a través de la organización y trabajo en equipo para realizar visitas programadas a comunidades de escasos recursos económicos, para compartir actividades lúdicas con niños y niñas, llevar víveres, ropa y juguetes y un mensaje de solidaridad.	Tiempo: Lecciones para organizar Humano: Docentes Estudiantes Espacio físico: Salones comunales y escuelas de las comunidades como espacio de reunión Económicos: Presupuesto autofinanciado por el equipo de trabajo y patrocinadores para compra de regalos, piñatas y alimentos. Viveres Ropa Juguetes	Reuniones mensuales durante todo el curso lectivo	Personal docente y administrativo, estudiantes. De forma conjunta recolectan víveres, ropa, juguetes para llevar a la comunidad del centro educativo que se visitará. En la visita ejecutan actividades en equipos de trabajo para realizar las distintas actividades programadas.	Memoria de actividades : fotos, videos

El plan propuesto promueve acciones integrales que coadyuven en la intervención oportuna e integral de los aspectos que inciden en el abandono escolar así como el bajo rendimiento académico, que aqueja actualmente a la institución. Se apuesta sobre la propuesta, con el único interés de lograr una mejora congruente y eficaz.

6. Programa de implantación

6.1. Etapa I: Presentación del proyecto

La presentación inicial del proyecto se realizará ante el Consejo de Profesores, Personal Administrativo y Comunidad Estudiantil. Para el primer y segundo grupo, mediante una sesión de sensibilización, presentación y plenaria del proyecto; sus alcances, limitaciones, objetivos y procedimientos de implementación, de manera que se logre una plena comprensión del mismo y las responsabilidades que, como equipo y grupos de trabajo, se asignen a cada uno. Esta presentación la realizarán los responsables de este proyecto, para lo cual se realizarán las coordinaciones pertinentes en cuanto a tiempo y recursos a utilizar.

La presentación a la comunidad estudiantil se realizará mediante talleres por nivel, se buscará sensibilizar y motivar a los estudiantes en la participación del mismo, se expondrá la forma de implementación de manera que ellos la comprendan y entiendan su importancia, y que comprendan que sin su participación el proyecto no se podría realizar, de esta forma se les demuestra el papel preponderante que tienen en la institución educativa.

El proyecto se caracteriza por el trabajo en equipo para la consecución de los objetivos, además de un alto énfasis en la promoción de los valores y liderazgo, como herramientas fundamentales para el desarrollo del sentido de pertenencia e identidad, lo cual converge en permanencia, que es el fin último y principal.

De modo que realizando una correcta presentación del proyecto se logrará la sensibilización del personal docente y administrativo, para realizar un trabajo conjunto y comprometido.

6.2. Etapa II: Ejecución del proyecto

6.2.1. Objetivo general

Implementar estrategias que promuevan la permanencia y el mejoramiento del rendimiento académico del estudiantado del Colegio Nocturno de Ciudad Neily.

Cuadro 2. Objetivos Específicos

OBJETIVO ESPECÍFICO 1: <i>Desarrollar liderazgos institucionales en temas de deportes, actividades culturales, artísticas y deportivas que ayuden a mejorar la convivencia entre el estudiantado.</i>				
Acciones generales	Acciones específicas	Responsables	Metas	Cronograma
Propiciar espacios para la ejecución de actividades (culturales, deportivas) para el desarrollo de la sana convivencia	Organización de las distintas actividades culturales, deportivas y certámenes:	Se establecen grupos de trabajo.		
	Feria científica	Docentes del Departamento de Ciencias	Participación en 1 Feria Científica Institucional, 1 Feria Científica Circuital, 1 Regional	Junio Julio Agosto
	Festival Estudiantil de las Artes	Grupo de trabajo: bibliotecaria, una orientadora, un docente de cada departamento (Español, Ciencias, Matemáticas, Inglés, Estudios Sociales, Sociolaboral)	Participación 1 el Festival Estudiantil de Artes Institucional, 1 Circuital y 1 Regional	Junio Julio Agosto Octubre
	Semana de Orientación	Coordina Departamento de Orientación con apoyo del cuerpo docente	1 actividad motivacional tipo convivio para estudiantes y docentes	Junio
	Campeonatos internos de Fútbol 5 de hombres	Coordina Comité de Deportes	3 campeonatos deportivos	Abril Julio Octubre

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

	y mujeres Celebración del Día del Estudiante	Grupo de trabajo bibliotecaria, una orientadora, un docente de cada departamento (Español, Inglés, Matemáticas , Ciencias , Estudios Sociales, Sociolaboral)	1 convivio estudiantil	Setiembre
Motivar al estudiantado por medio de la sana competencia a participar de las actividades culturales y deportivas en un Concurso denominado Copa de Oro	Asignar puntajes a las secciones que participen de las actividades institucionales y representaciones estudiantiles en certámenes educativos. Reconocer la participación del estudiantado con certificados y menciones públicas en 1 acto honorífico por trimestre. Premiar la participación con un reconocimiento público a la sección más participativa en un acto oficial anual de la institución con la entrega de un Trofeo simbólico de la Copa de Oro, medallas honoríficas y certificados.	Comité de Copa de Oro (3 Orientadoras y 3 Docentes) Profesores Guías	23 secciones participando 3 actos de reconocimiento al año 1 acto Oficial de entrega de Copa de Oro	Todo el curso lectivo Junio Setiembre Diciembre Diciembre
OBJETIVO ESPECÍFICO 2: <i>Fortalecer valores como el respeto, la lealtad, la honestidad, la puntualidad, el compañerismo, o trabajo en equipo.</i>				
Acciones generales	Acciones específicas	Responsables	Metas	Cronograma
Promover espacios de convivencia entre la institución y las comunidades, para fortalecer la formación de valores como la solidaridad, respeto y aprecio, a través de la organización y trabajo en equipo para realizar visitas programadas a comunidades de escasos recursos	Realización de convivios Institución - Comunidad: Organización general Realización de tómbola (recolectar fondos económicos)	Grupo de trabajo de coordinación: coordinadora académica, orientadoras, un funcionario administrativo, 3 docentes académicos, 5 líderes estudiantiles (uno por nivel) Se trabaja por grupo guía, al profesor guía se le entregarán unas tómbolas para	2 convivios anuales 1 comité organizador 2 tómbolas generando recursos económicos	Junio y Octubre Marzo Abril

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

económicos para compartir actividades lúdicas con niños y niñas, llevar víveres, ropa y juguetes y un mensaje de solidaridad.	Recolección de víveres, ropa, juguetes	venderlas con el grupo guía. Se trabaja por grupo guía, se solicita la colaboración a los estudiantes para que traigan víveres, juguetes y ropa usada pero en buen estado. Cada estudiante líder motiva constantemente a sus compañeros.	Viveres, ropa y juguetes	Mayo
	Organizar y realizar actividades recreativas durante el convivio	Los estudiantes organizan actividades recreativas y lúdicas para compartir con los niños y niñas de la comunidad en visita y se encargan de realizar diferentes actividades recreativas con los niños y padres de familia que asistan a la actividad	10 actividades recreativas y lúdicas	Mayo
	Organizar alimentación para la actividad	La organización estará a cargo del grupo de coordinación, y durante la actividad los docentes que asistan conjuntamente con estudiantes, se encargarán de servirles a todos los asistentes	Alimentación para 150 personas.	Junio

OBJETIVO ESPECÍFICO 3:

Mejorar el rendimiento académico de los y las estudiantes mediante la aplicación de estrategias académicas, personales y sociales para disminuir el porcentaje de deserción escolar.

Acciones generales	Acciones específicas	Responsables	Metas	Cronograma
Propiciar espacios de motivación y reflexión para elevar el interés del estudiantado en la permanencia de la institución	Realizar un espacio de 10 minutos para lectura de reflexión Realizar talleres motivacionales y de reflexión donde los estudiantes comprendan	Cada docente programará un día en la semana para realizar 10 minutos de reflexión y motivación. La idea es que pueda darse tiempo para tener más comunicación y pueda motivar al estudiante para que no abandone la institución El Departamento de Orientación realizará	4 charlas de reflexión con 4 grupos distintos al mes, reflejados en el planeamiento didáctico planeamiento docente Un taller por cada	Un día por semana durante cada mes

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

	la importancia del estudio y desarrollen el interés de permanecer en la institución para lograr su proyecto de vida	talleres de motivación y reflexión sobre temas de proyecto de vida, autoestima con sus grupos asignados Coordinar con distintas instituciones gubernamentales y no gubernamentales para realizar talleres motivacionales y de reflexión: INAMU, Fuerza Pública, Movimiento de Vida Independiente, PANIAMOR	Orientadora con sus respectivos grupos 3 talleres o charlas con instituciones gubernamentales y no gubernamentales en el año	Marzo Mayo Agosto Octubre
Motivar la creación de Círculos de Estudio por comunidad o afinidad para fortalecer el rendimiento académico, y en la institución, en momentos libres	Desarrollar talleres para enseñar técnicas de estudio Organizar los círculos de estudio Coordinar el trabajo de los círculos de estudio	Se conformará un grupo de trabajo de cinco docentes por nivel, quienes presentarán u organizarán a la comunidad estudiantil sobre técnicas de estudio, organizados por niveles Los docentes por nivel buscan líderes para organizar los círculos de estudio. Organizan los círculos de estudio por afinidad de lugares de residencia, niveles u otros a criterio de los estudiantes. Los docentes por nivel coordinarán el trabajo de los grupos de estudio incluidos los temas que van a estar trabajando Los docentes por medio del uso de las TICs (Whatsapp) forman grupos de estudio por nivel, orientan a los estudiantes en el desarrollo del proceso de aprendizaje .	Realizar al menos un taller por nivel 5 líderes identificados 5 círculos de estudio conformados 5 círculos de estudio organizados y autónomos 5 círculos de estudio organizados y autónomos	Febrero Marzo Marzo Abril Todo el curso lectivo
Facilitar espacios de coordinación entre docentes por asignatura para el desarrollo de	Realizar reuniones por departamento para desarrollo de estrategias de aprendizajes	Por medio del Coordinador de Departamento, los docentes se reunirán una vez al mes (2	1 reunión por departamento al mes 1 banco de datos por departamento de	Todo el curso lectivo Cada mes

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

estrategias para el mejoramiento del rendimiento académico		lecciones) para analizar estrategias de aprendizaje para mejorar el rendimiento académico	estrategias para el mejoramiento del Rendimiento Académico, actualizado y mejorado mensualmente
--	--	---	---

Cuadro 3. Cronograma de actividades

Acciones a realizar	Mes										
	Feb	Mar	Abril	Mayo	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Oct.	Nov.	Dic.
Feria científica					x	x	x				
Festival Estudiantil de las Artes (FEA)					x	x	x		x		
Semana de Orientación			x			x			x		
Campeonatos internos de futsala								x			
Día del estudiante								x			
Actividades de la Copa de Oro		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Realización de convivios Institución -Comunidad		x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Espacios de lectura y reflexión	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Talleres motivacionales		x		x			x		x		
Desarrollar talleres para enseñar técnicas de estudio	x	x									
Organizar círculos de estudio		x	x								
Coordinar el trabajo de los círculos de estudio	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Realizar reuniones de departamento	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

6.3. Etapa III: Seguimiento

Las reuniones periódicas constituyen un factor fundamental para el seguimiento del proyecto. De manera que el Comité Ejecutor organiza y se reúne con el personal para la distribución de responsabilidades y, posteriormente, evalúa. Además, mediante las distintas evidencias que se obtengan de las acciones ejecutadas durante el desarrollo del proyecto se logra dar acompañamiento a la implementación de las actividades. Los responsables de cada una de las

acciones específicas ejecutan en comunicación con el Comité Ejecutor del Proyecto, quienes dan seguimiento y ayudan en la coordinación de actividades.

Algunas de las acciones a ejecutar en cuanto al proceso son: revisión periódica de planes de trabajo y métodos donde se evidencie el trabajo realizado, revisar cronogramas de trabajo, solicitud de informes, realizar un análisis y valoración de la información suministrada por los diferentes grupos de trabajo y reconocimiento del trabajo realizado.

6.4. Etapa IV: Evaluación

La evaluación se realiza de acuerdo a las distintas acciones específicas realizadas y está orientada hacia el análisis de funcionalidad del proyecto y mejora del mismo. Algunas estrategias de calificación consisten en aplicar rúbricas de calificación de los talleres o charlas por medio de la implementación de instrumentos cuantitativos y cualitativos, así como la aplicación de entrevistas a estudiantes para evidenciar la opinión de los mismos al respecto de la ejecución de las distintas actividades.

Acciones a evaluar:

- Ejecución de convivios, actividades culturales, deportivas y certámenes.
- Conformación de grupos de trabajo.
- Ejecución de charlas y talleres motivacionales y técnicas de estudio.
- Conformación y organización de Círculos de Estudio.
- Creación de una base de datos por departamento con estrategias para el mejoramiento del Rendimiento académico.

7. Resultados deseados y alcanzados

Con la aplicación de este proyecto y en virtud de la búsqueda de la mejora institucional, se pretende lograr los siguientes resultados:

- Disminución del porcentaje de exclusión.
- Mejoramiento del rendimiento académico.
- Funcionalidad de las charlas y talleres realizados reflejados en el fortalecimiento de valores en el estudiantado.
- Aumento de participación de los estudiantes en las actividades realizadas en la institución.
- Desarrollo de liderazgos.
- Motivación del estudiantado para participar en el quehacer institucional.

Considerando los puntos anteriores durante el curso lectivo se han cumplido algunas actividades que forman parte del Plan de Mejora. Estas incluyen:

- a. La realización de talleres motivacionales organizados por el departamento de orientación:
 - Para personal administrativo, administrativo -docente y docentes: Tema La Familia y mi proyecto de vida, realizado por el Padre Agustín Arbaiza Hernández de la Parroquia Santa Marta de Ciudad Neily. Asiste todo el personal de la institución.
 - Para estudiantes: Tema La Familia y mi proyecto de vida, realizado por el Pastor y motivador Cristian Espinoza de la Iglesia Casa de Oración y Alabanza de Ciudad Neily. Se le considero a toda la población estudiantil.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

- Para estudiantes: Tema 360°, realizado por el motivador Mario Mohedam. Se le considera a toda la población estudiantil.
- b. Participación en el Festival de las Artes: Institucional, Circuital y Regional.
 - A nivel institucional se participa en las categorías: Dibujo, Dibujo Manga, Pintura, Representación espacial, Baile Coreográfico, Coreografía Conceptual, Canción Popular, Poesía.
 - A nivel circuital se participa en las categorías: Dibujo, Pintura, Coreografía Conceptual, Canción Popular, Poesía.
 - A nivel regional se participa en las categorías: Dibujo, Pintura, Coreografía Conceptual.
- c. Participación en la Feria Científica: Institucional y Circuital.
 - A nivel de Feria Científica Institucional se participa en dos categorías: Monografía y Monografía Demostrativa. Participan un total de 20 proyectos entre los cuales se desarrollaron temas como: Generador de Corriente, Etapas del Embarazo, Reciclaje, La Diabetes, entre otros.
 - A nivel de Feria Circuital se presenta el proyecto de Monografía Demostrativa con el tema Papel hecho a mano de un grupo de octavo nivel.

La participación de los estudiantes en los distintos festivales es un gran logro porque los participantes trabajan, tienen sus familias, y a pesar de eso y de lo limitante del tiempo, se esfuerzan y piden permiso en sus trabajos para poder asistir a las distintas actividades a representar a la institución educativa.

- d. Festival de Inglés
 - A nivel del certamen de inglés se participa en dos categorías: deletreo y oratoria; con un total de 18 estudiantes participantes en el nivel institucional, de los cuales pasan al siguiente nivel uno por cada categoría.
 - En el nivel Circuital, se obtienen los primeros lugares en cada categoría respectivamente y se queda pendiente para la participación en el Festival a nivel regional.

Se rescata dos presentaciones artísticas de carácter participativo de estudiantes de 9° y 10° nivel tanto en el nivel institucional como Circuital.

- e. Festival de Español
 - Se participa en Deletreo para los niveles de séptimo (7°), Octavo (8°) y Noveno (9°) y Ensayo para el nivel de Undécimo (5°). Por ser el primer año hubo poca participación; se espera que aumente para el próximo año.
 - Se rescata la participación de un estudiante de Noveno, el joven Genier Esquivel, el cual participa en los festivales de Inglés y Español en la categoría de deletreo, y resulta ganador observando la gran habilidad lingüística del estudiante.
- f. Realización de actividades deportivas, recreativas y juegos tradicionales.
 - El Comité de Deportes con el apoyo de los docentes y de las orientadoras ha desarrollado campeonatos de fut-sala de hombres y mujeres, y se conformó un equipo mixto representativo del Colegio.
 - Durante las actividades de la Semana de Orientación, Día del deporte y Día del estudiante se realizan una serie de actividades deportivas, recreativas y juegos tradicionales como: fut-sala, voleibol, jaxes, saltar la cuerda, trompos, yoyos, tenis de mesa, juegos de mesa (tablero, ajedrez, domino). Estas son importantes porque permite desestresarse y motivar a los estudiantes.

g. Grupos de Estudio

Durante la mitad del curso lectivo se implementa un grupo de estudio utilizando las TICs, específicamente el WhatsApp. Con los grupos de noveno se crea un grupo de estudio donde los estudiantes realizan preguntas sobre diferentes temas de las asignaturas, se explican los temas de forma escrita, o crean videos para explicar temas, en especial, de matemáticas.

En este grupo están participando un promedio de 40 estudiantes de los grupos de Noveno año (en total son un promedio de 110 estudiantes de este nivel). Es administrado por una docente, que regula las actividades que se realizan para que se dé un medio de respeto y compañerismo. Se espera para el otro curso lectivo la creación de grupos de estudio en los demás niveles, para apoyar a aquellos estudiantes que por motivos de trabajo, salud o familiares no pueden asistir regularmente a la institución.

h. Realización de Proyecto Manos Llenas durante el curso lectivo 2015.

Sólo se ha podido realizar una actividad en la Comunidad de Coto 56. Este proyecto es de proyección social. La idea es realizar dos proyectos por año; sin embargo, por distintas situaciones institucionales solo se pudo realizar uno durante este año 2015. Pretende incentivar el liderazgo involucrando a jóvenes de diferentes niveles con la organización, realización de la visita y de las actividades en las comunidades.

i. Grupo Cristiano

Fortaleciendo el liderazgo se le permite a varios estudiantes de distintos niveles la apertura de un grupo de concepto cristiano. Ellos participan activamente en las actividades de la institución.

8. Referencias

- Gobierno de Costa Rica. (2013). Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica). Cuarto Informe Estado de la Educación / PEN. 54, 67. (Editorama, Ed.) San José, Costa Rica: Editorama. Recuperado el 13 de setiembre de 2015, de http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/5-Cap-1.pdf
- Martínez, R.-A., & Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*(85), 137.
- Ministerio de Educación Pública. (2013). *Abandono escolar en la secundaria: estudio de línea de base para los 100 centros educativo del ProEDUCA, 2012 / Fondo de las Naciones Unidas para la infancia*. San José, Costa Rica: UNICEF.
- Parra, J. M. (2003). *La educación en valores y su práctica en el aula*. Madrid, España.
- Socioanálisis América Latina. (2012). *Línea Basal Abandono Escolar 2012*. Costa Rica.

9. Anexos

9.1. Descripción de estrategias institucionales

COPA DE ORO:

Tiene como objetivo primordial mejorar el rendimiento académico y promover la sana convivencia. Todas las secciones compiten de forma sana a través de su rendimiento como grupo, la participación y la conducta social.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

LIFOLI (Líderes formando líderes)

Consiste en la identificación y capacitación de líderes entre los y las estudiantes de Séptimo Nivel (primordialmente), pero se amplía hacia toda la comunidad estudiantil, para que estos a su vez formen otros grupos de líderes, y así se pueda reproducir este comportamiento.

PLAN INSTITUCIONAL DE MEJORAMIENTO DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

Consiste en la integración de planes específicos por asignatura en los cuales cada departamento plantea acciones muy concretas y viables para el mejoramiento del rendimiento académico en su asignatura. Se evalúa trimestralmente.

MANOS LLENAS:

Es un proyecto de proyección social hacia las comunidades de escasos recursos económicos. Los estudiantes y profesores se involucran en una campaña de recolección de víveres, ropa, juguetes y recursos, para llevar un convivio especial a niños y niñas de escuelas en riesgo social. Los profesores en conjunto con los estudiantes organizan y ejecutan la actividad.

9.2. Fotos Manos Llenas de Amor





9.3. Fotos actividades culturales, recreativas y deportivas



Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario



Capítulo 9. Más motivación menos deserción

Xinia Pasos Guadamuz, pg_xinia@hotmail.com

Alba Pérez Guevara, Albapegue71@gmail.com

Gerardo Cedeño Castro, ageracc@hotmail.com

Marvin Acuña Jiménez, Marvin_acunajimenez@yahoo.es

Colegio Nocturno de Golfito, Costa Rica

Resumen

Este proyecto se basa en aplicar diferentes acciones para disminuir la deserción y motivar a los estudiantes, ya que muchos de estos desertan por factores externos, como son económicos, familiares, laborales, motivacionales, entre otros. No se pretende tener la solución a todas estas situaciones que los estudiantes acarrearán diariamente, pero sí darles ese apoyo que muchos, o en su mayoría, necesitan.

De ahí nace la iniciativa de formar un comité pro-bienestar estudiantil para integrar a estudiantes, comunidad, personal docente y administrativo a las diferentes actividades que coadyuven a lograr la permanencia de los educandos en el sistema educativo formal.

El comité lo integran los docentes que forman parte del proyecto, dos estudiantes y un miembro de la comunidad, trabajando en conjunto por las metas a realizar.

El fin de este comité es gestionar diferentes acciones que ofrezcan soluciones para algunas de las limitaciones que presentan los estudiantes, las cuales no les permiten continuar sus estudios de la manera que ellos así lo requieren. Trabaja promoviendo actividades culturales, recreativas y deportivas, donde el papel participativo lo tendrán los alumnos, de manera que se sientan parte de la institución, no sólo para su preparación académica sino también formativa, así como conocer las diferentes habilidades que cada uno de ellos poseen; de esta manera lograremos mantener a nuestros jóvenes y así evitar la deserción. Como prueba de esto ya se ha iniciado el proyecto con algunas actividades recreativas, en las que se desarrollaron juegos tradicionales celebrando el Día del Niño, donde los protagonistas fueron los estudiantes. A su vez, los docentes cambiaron de rol con estos, e hicieron un pequeño aporte a los estudiantes donando las camisetas que compraron para representarlos, ya que algunos no cuentan con los recursos económicos. Con esto, el Comité Pro-bienestar Estudiantil pretende solventar una parte de las necesidades del estudiantado. Además, se está haciendo la recolección de útiles escolares con el fin de dar unos paquetes conformados por material didáctico y útiles escolares, los cuales se obtendrán mediante las aportaciones del personal docente, administrativo y la comunidad.

Como parte de la institución se pretende intervenir de manera positiva en la interacción docente, estudiante y la comunidad. Hay conciencia de que todas las partes mencionadas son de vital importancia en el desarrollo profesional y social de los educandos, que serán el futuro del país.

1. Introducción

Con el presente proyecto se pretende motivar e incentivar al estudiantado de manera tal que no abandone las aulas de nuestra institución.

El formar un comité pro-bienestar estudiantil va dirigido con el fin de que el estudiante se sienta parte activa e importante en su proceso enseñanza – aprendizaje.

Se considera que al crear dicho comité se cuente con el apoyo y motivación de todo el personal docente y administrativo, y esto lleve a que el estudiante se sienta apoyado y quiera colaborar de diferentes formas, y así ayudarse y ayudar a sus semejantes.

Se busca, además, involucrar de una manera constante y positiva a todos los estudiantes, personal de la institución y la comunidad, con el fin de lograr un proceso en el cual todas las partes se vean beneficiadas en pro de una educación integral.

2. Escenario actual de la institución

Después de 44 años de existencia, el Colegio Nocturno de Golfito se enfrenta a una problemática con respecto a la falta de motivación por parte de los estudiantes. Teniendo una población estudiantil (jóvenes y adultos) saturada de obligaciones laborales, económicas y familiares, se ha visto la necesidad de crear un comité pro bienestar estudiantil en el cual se generen diversas acciones que conlleven a que el alumnado se sienta mejor al incorporarse a la institución en cada día lectivo.

Si bien es cierto, se tiene un cuerpo docente y administrativo involucrado en la buena atención y trato hacia los estudiantes, se refleja la falta de un ente que organice las diferentes acciones a realizar.

Así mismo, tenemos el desafío de optimizar el tiempo para efectuar dichas actividades ya que, al ser un Colegio Nocturno, el horario es muy restringido, y se deberían incluir algunas de éstas en la práctica pedagógica docente del día a día.

2.1. Causas de la desmotivación

Tal como menciona Núñez (2013):

La falta de motivación tiene también otros determinantes más allá de los factores vinculados al enseñante y al aprendiz. Se trata de factores que están situados a otro nivel, probablemente más fáciles de enumerar pero mucho más complejos a la hora de intentar actuar sobre ellos. Nos referimos a determinantes de tipo cultural, relacionados con cambios profundos que se han producido en nuestra sociedad en los últimos años y que tienen que ver con la forma de vida, las relaciones familiares, las nuevas tecnologías, los valores predominantes, las relaciones interpersonales, etc. Estos factores de naturaleza sociocultural añaden una nueva dimensión a la forma de abordar la falta de motivación de los estudiantes, lo cual nos introduce ante un nuevo problema motivacional.

En el colegio, sobresalen los siguientes factores contribuyentes a la desmotivación:

- **Largas jornadas de trabajo.** En la mayoría de nuestros estudiantes tienen obligaciones laborales. La mayoría trabaja en el Depósito Libre de Golfito con una jornada de 8:00 am

a 5:00 pm, lo cual genera un desgaste físico significativo. En muchos casos, de ahí pasan de una vez al colegio. No existe descanso alguno. Salen de la institución a las 10:00 pm y deben retirarse para al otro día volver al trabajo. Esto repercute en el tiempo para repasar y estudiar. De la misma manera, muchas de nuestras estudiantes son madres de familia, lo que causa que su tiempo lo deben dedicar a las labores del hogar. Y, en muchas situaciones, tienen hijos de poca edad que requieren mayor atención.

- **Falta de empleo.** La falta de empleo, muchas veces hace que los estudiantes se trasladen a otros lugares para obtener trabajo y dejan sus estudios inconclusos. El no tener para solventar sus gastos para estudiar, hace que el estudiante se desmotive; con más razón si no tienen ningún apoyo ni familiar ni institucional. El contexto familiar del estudiante determina los aspectos económicos, sociales y culturales que llegan a limitar o favorecer el desarrollo personal y educativo. La actitud de los que rodean al estudiante se transmite hacia la educación y cultura; los profesores o la institución son de gran importancia en el proceso de aprendizaje y permanencia.
- **Problemas familiares.** Por lo general, gran parte de la población estudiantil del colegio nocturno de Golfito son padres y madres de familia de escasos recursos y de hogares disfuncionales. De ahí el problema de muchos de éstos de asistir a clases regularmente, ya que no tienen el apoyo de sus familias. En especial, las madres solteras que no tienen con quien dejar a sus hijos y no pueden pagar para que se los cuiden. Una de las relaciones importantes es la que hay entre el rendimiento académico y el contexto familiar. Los estudiantes que sufren fracasos escolares o repiten cursos tienden a considerar, en ocasiones, que los estudios son una pérdida de tiempo y que deberían seguir trabajando para la manutención de sus familias.
- **Problemas económicos.** La difícil situación económica que pasa el país y el mundo en general, no escatima en zonas como donde se ubica nuestra institución. Muchos piensan que por ser un golfo tiene mucho auge de turismo, lo cual es falso, ya que los gobiernos locales no generan proyectos para promover el cantón. Así mismo, la mayoría de nuestros estudiantes dependen de trabajos mal pagados (Depósito Libre de Golfito, pesca, labores agrícolas, entre otros). A todo lo anterior, le sumamos que las becas dadas por el Gobierno Central y otras instituciones son mal asignadas, o no se lleva un control adecuado; muchas veces el que lo recibe no la ocupa o la mal gasta en otras cosas que no sea el estudio.
- **Profesores no identificados con la institución.** Una realidad difícil de reconocer. Un aspecto que no debería presentarse en nuestra labor diaria. La profesión de docente debe incluir siempre la vocación y actitud. Lamentablemente, existen muchos docentes que no se empoderan en la institución, ni de su papel de transmisores de conocimientos. Las razones son variadas y entre ellas podríamos anotar:
 - a. Docentes en propiedad que lo que buscan es un traslado a una institución diurna.
 - b. Falta de capacitaciones en temas de andragogía.
 - c. Largas jornadas de trabajo por tener que completar en otras instituciones.
 - d. La simple actitud del docente. Ve su trabajo sólo como un medio de remuneración económica y olvidan el papel de formadores de profesionales.
- **Saturación de contenidos.** Los altos mandos que determinan el currículo que deben llevar los estudiantes de los colegios nocturnos siguen manteniendo una cantidad de contenidos igual que en las instituciones diurnas. Todo esto sin pensar que son personas con diferentes situaciones que intervienen en el desempeño académico. Nuestros

estudiantes no tienen el mismo tiempo y además, deben cumplir con labores obligatorias de la edad adulta.

- **Criterios de evaluación no acorde con el aprendizaje de jóvenes y adultos.** Una lucha de años. Un aspecto muy solicitado para las necesidades del tipo de estudiantes. Es primordial dedicarle mayor porcentaje a las actividades evaluativas que el estudiante realiza en clase, disminuir el porcentaje en pruebas y tratar que no se lleven trabajos para el hogar. Todo lo anterior por el poco tiempo libre que poseen y las muchas obligaciones tanto laborales como familiares de nuestros dicentes.
- **Falta de espacios recreativos.** El horario es muy cerrado. Inicia a las 6:00 pm y termina a las 10:00 pm. Los recreos son de 20 minutos y 10 minutos. El primero de ellos se dedica a la cena. Esto genera que los estudiantes no tengan tiempo para recrearse. Su rutina (en muchos casos) es trabajo – colegio – hogar. Gracias al proyecto PROEDUCA se tienen implementos deportivos pero no se cuenta con el espacio para poder generar actividades deportivas ni culturales.

2.2. Consecuencias de la desmotivación

José Antonio Bueno menciona:

Las consecuencias primarias de esta falta de motivación son obvias: ausencia de expectativas de éxito; falta de incentivos para el estudio; aburrimiento crónico; apatía escolar; decepción constante; disminución de la propia autoestima y auto concepto; relaciones interpersonales insatisfactorias; afectividad maltrecha; actitudes negativas hacia la escuela y el aprender; escaso rendimiento, etc. (Bueno, 1993, p. 9)

- Abandono del curso lectivo. Por lo general, la combinación de las anteriores causas genera que el estudiante deserte del curso lectivo. Algunas son más significativas que otras, pero cuando se juntan se convierte en un peligro inminente para la permanencia en la institución por parte de nuestros estudiantes. Los docentes tratan de implementar estrategias para evitar ese abandono del curso lectivo, pero existen causas imposibles de remediar (largas jornadas de trabajo, falta de empleo, problemas económicos, problemas familiares, entre otros).
- Bajo rendimiento académico. Es una de las consecuencias más graves y que más influye en la deserción y desmotivación. Al tener poco tiempo para estudiar, problemas económicos y familiares, largas jornadas de trabajo, entre otras situaciones, el estudiante muchas veces descuida su desempeño académico. Esto conlleva a obtener calificaciones bajas y por ende, ver el curso lectivo perdido.
- Ausentismo. En sí el ausentismo se da en la población estudiantil del colegio nocturno de Golfito porque el estudiante no entiende dentro del aula la metodología y aplicación del docente (la mayoría de las universidades preparan a los docentes basados en pedagogía, dejando de lado la andragogía), por falta de motivación por parte de su familia y docentes, y por bajo rendimiento académico. No se puede decir que el profesor solo transmite saberes, sino que su labor implica el desarrollo de capacidades y habilidades del estudiante, requiere de un gran esfuerzo para promover el desarrollo y el interés de los alumnos.

3. Justificación del proyecto

Partiendo de los dos siguientes conceptos:

Motivación: Es el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen. (Definición conjunta del grupo investigador)

Bienestar: Estado de la persona cuyas condiciones físicas y mentales le proporcionan un sentimiento de satisfacción y tranquilidad. (Buscador Google, 2015)

Según Mungarro y Zayas (2009) citado por Francisco Díaz (2012) “La motivación puede entenderse como uno de los elementos importantes para generar, mantener, modificar o cambiar las actitudes y comportamientos en la dirección deseada”.

Se considera que tanto la motivación, como el bienestar son dos aspectos muy sobresalientes para el buen desempeño del estudiante. Un alumno motivado y que tenga el apoyo de la comunidad educativa en busca de su bienestar estará en la disposición de aprender, de ser partícipe activo del proceso enseñanza – aprendizaje y ante todo, evitará las ideas de desertar del sistema educativo.

El Comité Pro-Bienestar Estudiantil tiene la responsabilidad de velar porque a los estudiantes que se les ayude económicamente llenen los requisitos para tal beneficio, y que cada trimestre se pida un informe de rendimiento académico y de asistencia.

Tal vez no sea la solución a toda la problemática que afecta a nuestros estudiantes, pero sí será un ente que sirva para promover acciones que favorezcan el desempeño de los jóvenes y adultos que asisten a la institución.

4. Escenario deseable de la institución

Partiendo de la situación actual del centro (causas y consecuencias anteriormente expuestas), se busca que con la implementación del presente proyecto y de sus acciones específicas, se logre:

- a. Reducir la deserción en un 10 % en el primer año de implementación. Para el segundo año se aumentará a un 20 % y así sucesivamente hasta lograr mantenerse en un 50 %.
- b. Lograr la integración de la población estudiantil y de la comunidad en la totalidad de las actividades que se organicen en la institución. Que se conviertan en los directores y realizadores de dichas actividades.
- c. Disminuir el ausentismo de manera significativa, con lo cual buscaremos la permanencia y mejor desempeño de los estudiantes.
- d. Mantener un apoyo constante a los estudiantes mediante materiales, asesoría, resolución de conflictos, entre otros.
- e. Promover actividades deportivas, culturales y académicas que aumenten la motivación del estudiantado y así el interés por permanecer en la institución.
- f. Mejorar el rendimiento académico del estudiantado fortaleciendo las técnicas de estudio mediante talleres y asesorías.

4.1. Necesidades a cubrir

Dentro de las necesidades a cubrir existe una índole que se mencionarán en orden de prioridad y que, las mismas, han venido a contribuir a que nuestros estudiantes dejen las aulas o se trasladen a otros lugares con el fin de buscar una mejor calidad de vida.

- a. Necesidades Personales: Esta necesidad se ve marcada por la falta de empleo que existe en nuestra zona y donde nuestros estudiantes, como sabemos, en su mayoría son madres y padres de familia, por lo que necesitan trabajar para sostener a sus hijos y continuar con sus estudios. Muchas veces, al no encontrar empleo optan por abandonar las aulas ya que su prioridad es solventar las necesidades de sus hogares. La frustración que les embarga al no encontrar una solución inmediata les provoca tomar esta decisión. La misma sabemos que repercute en su crecimiento académico y personal.
- b. Necesidades Sociales: Es saber popular que la familia es la base de la sociedad, y por ende la falta de valores ha venido debilitando tan importante unión. Los hogares disfuncionales son otros de los factores que hoy día hacen que nuestros jóvenes y adultos abandonen las aulas, ya que esto se ve reflejado en la cantidad de madres y padres solteros con hijos a quienes deben mantener, y que muchas veces, por esta desintegración que existe, no hay quién se encargue del cuidado de los niños mientras sus padres asisten a clases. Esta situación los ha llevado a muchas veces optar por llevar sus hijos a otros centros educativos para poder asistir a las diferentes lecciones, y bien sabemos que esta opción no es siempre la más adecuada, por lo que se ven obligados a tomar la decisión de no continuar con sus estudios.
- c. Necesidades académicas: La falta de motivación y de algunos docentes no entregados a ejercer su labor repercute en que muchos jóvenes abandonen las aulas. Sabemos que en su mayoría estos jóvenes trabajan jornadas extensas y muchas veces no tienen el tiempo necesario para desplazarse a sus hogares y prepararse para asistir a clases; llegan al colegio cansados, sin comer, sin uniforme completo. Algunos docentes conocen de esta situación y no son tolerantes ni comprensivos, por lo que perjudican a los estudiantes exigiéndoles muchas veces justificaciones absurdas que conllevan a desmotivar e indisponer a los discentes. De los comentarios de los alumnos, se nota que las clases aburridas y poco dinámicas son otro de los factores que tiende a incrementar las necesidades de nuestros estudiantes. Por otro lado, la lenta acción del MEP en nombrar a los docentes en sus diferentes especialidades tiende a desmotivar a los estudiantes ya que muchas veces se llevan meses en espera para recibir las lecciones asignadas.
- d. Necesidades de Infraestructura: En esta necesidad cabe mencionar que nuestros jóvenes gozan con un Centro Educativo apto para que cada docente atienda sus clases y los estudiantes gocen de un ambiente adecuado para recibir sus lecciones. Sin embargo, carecemos de espacios recreativos, laboratorios y biblioteca, que sin duda alguna de existir, ayudarían a fortalecer al crecimiento físico, social y académico de los estudiantes.

5. Objetivos del plan de mejora

5.1. Objetivo general

Crear un comité pro bienestar estudiantil como ente que motive, ayude e intervenga en asuntos referidos a los estudiantes del Colegio Nocturno de Golfito con el fin de incentivar la permanencia de éstos en el sistema educativo formal.

5.2. Objetivos específicos

- a. Motivar a los estudiantes mediante aportes económicos, reconocimiento de logros e incorporación a las diferentes actividades realizadas en la institución.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

- b. Coordinar con el Departamento de Orientación y con el Comité de Calidad de la Educación, con el fin de realizar acciones que beneficien la permanencia del estudiante en el sistema educativo.
- c. Realizar actividades que involucren al estudiante con la institución, con la comunidad y con la familia.

6. Plan de mejora

Se presenta a continuación la tabla que describe las actividades a realizar según el objetivo, los recursos necesarios, los responsables de su ejecución, la evaluación que será la evidencia y el tiempo para realizarlas.

Cuadro 1. Definición y plan de ejecución de actividades según los objetivos

Actividad	Temporización	Recursos	Responsable(s)	Evaluación
<i>Crear un comité pro bienestar estudiantil como ente que motive, ayude e intervenga en asuntos referidos a los estudiantes del Colegio Nocturno de Golfito con el fin de incentivar la permanencia de éstos en el sistema educativo formal</i>				
1. Creación del Comité Pro- bienestar Estudiantil con la participación del personal docente y administrativo, estudiantes de la institución y padres de familia.	Se crea cuando se inicia la elaboración del presente proyecto: Inicios de junio, 2015.	Recurso humano	Integrantes del presente proyecto	Informe sobre los integrantes del comité pro bienestar estudiantil.
<i>Realizar actividades que involucren al estudiante con la institución, con la comunidad y con la familia.</i>				
2. Realización de actividades para recaudar fondos económicos tales como bingos, rifas, actividades deportivas, etc., con el fin de ayudar a estudiantes de escasos recursos con la compra de útiles, material bibliográfico, entre otros.	A lo largo de todo el curso académico.	Gimnasio Recurso humano, intervienen docentes, parte administrativa, personas de la comunidad y estudiantes. Aportes económicos por parte del comercio; Implemento deportivo y mobiliario.	Comité Pro- bienestar Estudiantil Estudiantes involucrados en el comité, Padres y Madres de familia de la comunidad.	Informes parciales y memoria final de las actividades realizadas.
3. Organización de un convivio entre los estudiantes, docentes y personal administrativo, cada final de periodo.	A lo largo de todo el curso lectivo.	Recursos humanos, infraestructura, mobiliario, alimentación, experiencias personales motivacionales.	Xinia Pasos Guadamuz, Alba Pérez Guevara, Marvin Acuña Jiménez, Gerardo Cedeño Castro, estudiantes involucrados en el comité, Padres y Madres de familia de la comunidad.	Memoria final de las actividades realizadas.
4. Con el comité de la Calidad de la Educación, coordinación de la realización de otras acciones en beneficio de la comunidad estudiantil.	A lo largo de todo el curso lectivo.	Recurso humano	Comité de la calidad de la educación y docentes.	Informes sobre actividades.
5. Motivación a la participación de los	A lo largo de todo el	Recurso humano.	Todo el personal docente	Informe sobre actividades

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

estudiantes en las diferentes actividades que se realicen tanto dentro como fuera de la institución	curso lectivo.		y Administrativo.	realizadas.
<i>Motivar a los estudiantes mediante aportes económicos, reconocimiento de logros e incorporación a las diferentes actividades realizadas en la institución.</i>				
6. Charlas y talleres sobre diferentes temas tales como: técnicas de estudio, autoestima, plan de vida, manejo de stress, manejo de límites entre otros.	A lo largo de todo el curso lectivo.	Recurso humano, intervienen docentes, parte administrativa, personas de la comunidad y estudiantes, computadoras, video bean.	Docentes, comité de convivencia e-invitados de la comunidad.	Informes parciales y memorias de las actividades realizadas.
7. Elaboración de estadísticos sobre el rendimiento académico del centro	Tres veces al año (al final de cada trimestre)	Recursos humanos y notas de calificación, material didáctico.	Docentes y Área Administrativa	Informe de los estadísticos de rendimiento
8. Cada lunes, todos los docentes dedicarán entre 10 y 15 minutos de motivación y dinámicas con todos los grupos de la comunidad estudiantil.	A lo largo de todo el curso lectivo	Recurso humano, grabadoras, video beam, material físico, material didáctico.	Docentes.	Informes sobre actividades realizadas.
<i>Coordinar con el Departamento de Orientación y con el Comité de Calidad de la Educación, la realización de acciones que beneficien la permanencia del estudiante en el centro educativo.</i>				
9. Ser un ente que pueda intervenir en la resolución de conflictos ya sea entre estudiantes, o entre estudiantes y profesores.	A lo largo de todo el curso lectivo.	Recurso humano	Departamento de orientación y comité de convivencia.	Informe sobre actividad realizada.
10. Valoración en conjunto docentes y departamento de orientación en la solución de casos de posibles estudiantes tendientes a desertar.	A lo largo de todo el curso lectivo	Recurso humano.	Docentes, departamento de orientación y área administrativa.	Informe rendimiento académico y asistencia a las diferentes asignaturas.

6.1. Cronograma

De acuerdo con las acciones descritas en el apartado “Escenario Deseable de la Institución”, una temporización más detallada de las actividades planteadas se plantea a continuación.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Cuadro 2. Cronograma

Acción	Mes										
	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Sept.	Oct.	Nov.	
1. Creación del comité pro bienestar estudiantil.											
2. Realización de actividades para recaudar fondos económicos.											
3. Organización de un convivio.											
4. Coordinar con el comité de la Calidad de la Educación.											
5. Motivación a la participación de los estudiantes en las diferentes actividades.											
6. Gestionar la realización de charlas y talleres sobre diferentes temas.											
7. Elaboración de estadísticos sobre el rendimiento académico del centro.											
8. Motivación y dinámicas con todos los grupos de la comunidad estudiantil.											
9. Ser un ente que pueda intervenir en la resolución de conflictos											
10. Valoración en conjunto docentes y departamento de orientación en la solución de casos de posibles estudiantes tendientes a desertar.											

7. Programa de implantación, seguimiento e institucionalización

Darse a conocer a los docentes mediante charlas, sensibilizándolos sobre la importancia de la motivación y el apoyo al estudiante como parte esencial de su permanencia en la institución.

Establecerse los medios de comunicación como redes sociales (Facebook, whatsapp) para indicar las acciones, alcances y logros de la implementación del proyecto.

El Comité de Pro-Bienestar Estudiantil sesionará una vez cada mes con el fin de llevar un control sobre las acciones realizadas, corrección de errores cometidos y fortalecimiento de la labor. La toma de decisiones en estas sesiones se informaría al resto del personal docente en los consejos de profesores organizados por la parte administrativa de la institución. De la misma manera, el comité tomaría en cuenta las opiniones de los demás docentes que fue en beneficio del buen accionar del comité y que vayan en favor del estudiantado.

Se concientizará al estudiantado sobre la importancia de involucrarse activamente en las actividades que se realicen en beneficio de un empoderamiento del centro educativo; con lo cual se buscará que el estudiante se identifique tanto con sus semejantes, como con el cuerpo docente y administrativo.

8. Resultados obtenidos

Se organizó la feria de la salud a beneficio de la comunidad y la población estudiantil; en esta se practicó Papanicolaou, examen de mamas, planificación familiar y charlas, que beneficiaron a muchos estudiantes que no contaban con seguro social. Esta feria se realizó a mediados del mes de junio del 2015 y participaron el Departamento de Orientación, personal docente y administrativo, estudiantes y personeros del Ministerio de Salud. El Comité Pro-bienestar Estudiantil tiene como meta implementar la realización de dicha feria todos los años en conjunto con el Departamento de Orientación.

Para celebrar el Día del Niño y motivar e incentivar la población estudiantil, el Comité Pro-bienestar Estudiantil programó actividades donde los estudiantes tomaron el rol del profesor e impartieron las diferentes materias. Los docentes hicieron el papel de estudiantes, asimismo los estudiantes con sus profesores guías, prepararon dinámicas alusivas a dicho día, juegos tradicionales y deportivos. Con esta actividad se pretendió que cada docente donara una camisa, para luego facilitársela a estudiantes de bajos recursos.

A futuro, se entregará un informe al final del curso lectivo de las actividades realizadas por este comité y su intervención en la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. En dicho informe se entregará la estadística sobre la influencia de las acciones en la reducción de la deserción, en la mejora del rendimiento, en el apoyo en materiales realizado y de la opinión de los estudiantes con respecto a la participación lograda.

El Comité estará llevando un libro de actas donde se detallarán las acciones realizadas, toma de decisiones y demás aspectos enmarcados en el proyecto, con lo cual se pretende tener a disposición de todos los interesados la información sobre los resultados obtenidos.

Se aprenderá a trabajar de manera más conjunta con el estudiante y la comunidad en sí.

De esta forma, se buscará la consolidación del comité para que en el futuro sea una parte esencial entre estudiante, docentes y comunidad.

9. Referencias

- Bueno, J. A. (1993). La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención. Recuperado el 10 de setiembre de 2015, de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5000201.pdf>
- Buscador Google. (10 de setiembre de 2015). Recuperado el 10 de setiembre de 2015, de https://www.google.com/?gws_rd=ssl#q=definicion+bienestar
- Díaz, F. J. (10 de agosto de 2012). Cuán importante es establecer metas y motivos al escoger qué estudiar. Recuperado el 10 de setiembre de 2015, de <http://www.n-punto.com/cuan-importante-es-establecer-metas-y-motivos-al-escoger-que-estudiar/>
- Núñez, J. C. (27 de octubre de 2013). Desmotivación escolar: causas y posibles soluciones. Recuperado el 23 de junio de 2015, de <http://quintobinvestigaciones.blogspot.com/>

Capítulo 10. Soy CTP Sección Nocturna

Johanna Fonseca Peraza, fonsecape@gmail.com

Krissya Guido Darcia, Krissya.guido.darcia@mep.go.cr

Colegio Técnico Profesional de Liberia, Costa Rica

Resumen

El siguiente escrito tiene como propósito mostrar la importancia de la identidad de una institución en el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes a través del fortalecimiento de una identidad institucional que aumente la permanencia en la sección nocturna del Colegio Técnico Profesional de Liberia. Esto se busca a través del ofrecimiento al estudiante de un plan de formación integral y desarrollo de actividades, donde se logre la motivación y pertinencia del estudiante a la institución.

1. Escenario actual de la institución

La sección Nocturna del Colegio Técnico Profesional de Liberia inicio en el año 2008 con las siguientes carreras técnicas: electromecánica, secretariado ejecutivo, contabilidad e informática en redes. En el año 2013 se inicio con una población de 189 aprendientes y se cerró el ciclo con 128. Para el inicio del curso lectivo 2015 se reportan matriculados 175. De los cuales 139 permanecen en la institución, es decir; 36 se reportan como abandono al realizarse el censo durante el primer periodo del año lectivo. La población estudiantil es procedente de Liberia, Bagaces y Carrillo, quienes en su gran mayoría son de bajos ingresos económicos y en algunos casos sus padres son personas con discapacidad.

Este es el único programa en Liberia que brinda estudios a jóvenes y adultos en horario nocturno en educación técnica costeadada por el estado. Debido a lo anterior es que la matrícula se incrementa gradualmente año con año. Un 10 % de esta población, de acuerdo a los reportes de los profesores de IV ciclo, son incorporados anualmente a trabajos asalariados y la mayoría de estos están abiertos a la demanda del mercado regional en puestos como: mecaniza automotriz, electromecánica, construcción, aire acondicionado, reparación de electrodomésticos, secretariado ejecutivo, recepcionistas, contaduría, entre otros.

Una característica que posee la modalidad TECNICA es que las materias como Inglés o se ven con ese nombres en específico, si no que se trabaja por medio de sub-áreas, los cuales, pertenecen a diferentes especialidades. Por lo tanto, cada especialidad, posee varias sub-áreas, ya que estos, son el extracto de los diferentes temas que posee los programas de estudio de cada especialidad. De un modo, es una forma práctica que tienen los y las estudiantes de estudiar, ya que se van a basar simplemente en una sub-área y no tienen que preocuparse que en una sola materia, vean varios temas, los cuales, llegan a confundirse mucho y no entenderse de una manera adecuada.

A la luz de estas ideas es que se propone el siguiente proyecto que permita mitigar el abandono escolar y promover los deseos de superación profesional del estudiantado.

2. Escenario deseable de la institución

Dentro del quehacer educativo a nivel de sección nocturna, podemos ver diversas causas que inciden en el proceso de aprendizaje, la permanencia y la No deserción institucional. Dentro de las causas que encontramos la reinscripción, el factor cultural, las necesidades e intereses por parte de los y las estudiantes y también, por las metodologías empleadas muchas veces por los y las docentes.

Por lo expuesto, esta propuesta de mejora pretende fortalecer el aprendizaje y la permanencia de la población en la institución y de igual forma disminuir el índice de deserción. A través de actividades que permitan crear un sentido de pertenencia a la institución y de esta forma se motiven a seguir adelante. Para conocer esto, se estará haciendo primeramente observaciones tanto de las instalaciones educativas así como de las diferentes características que los grupos poseen.

Desde el punto teórico, esta investigación generará reflexión y discusión sobre el conocimiento existente de las fortalezas y debilidades institucionales y así proporcionar un espacio donde pueden surgir nuevas ideas, recomendaciones o hipótesis para nuevos estudios. Ahora bien, ésta misma tratará de dar explicaciones y argumentos para orientar la propuesta de acción para contribuir al fortalecimiento del aprendizaje participativo, la permanencia y la No deserción dentro del Colegio Técnico Profesional de Liberia, Guanacaste.

3. Necesidades a cubrir

El desarrollo de un buen currículo de enseñanza para adultos requiere que los organizadores e instructores conozcan y aprovechen de los fundamentos de la enseñanza de los mismos, la cual difiere en muchos aspectos de la educación de adultos.

Como resultado de ello se ejemplifica que la educación para adultos no ha sido prioridad dentro de nuestro sistema educativo al igual que el de otros países. Los y las costarricenses tenemos varios programas de estudios, que tienen como fin educar a la población adulta, que por uno u otro motivo, han tenido que desertar en algún periodo de sus vidas, de las aulas y comenzar una vida de trabajo para así, sustentar sus diversas necesidades.

Precisamente, la andragogía, para muchos escritores es una ciencia, un conjunto de supuestos, un método, una serie de lineamientos, una filosofía, una disciplina, hasta un modelo educativo. Estos diversos términos son verdaderamente las bases esenciales de la andragogía, ya que se concibe al estudiante como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, él es quien decide: que aprende, como lo aprende y cuando lo aprende. Ante esta idea, hay que tomar en cuenta, las diferentes necesidades que los y las estudiantes tienen en el momento, ya que estas mismas varían de persona a persona. Este mismo ideal, no se limita solo en la adquisición de los conocimientos, sino que consiste en un proceso de desarrollo integral de las personas, con el fin de que este tipo de población, sea más útil en una sociedad.

El estudiante adulto sabe cuándo está aprendiendo, cuándo avanza, y cuándo permanece estático en su proceso de aprendizaje, lo cual conlleva a la ansiedad y, cuando ve que no logra avance, a la frustración. Los estudiantes adultos, a través de su meta-cognición, son conscientes de cuando no saben o no dominan una denominada área o tema.

Como consecuencia, a diferencia de un niño o un adolescente, el o la estudiante adulto tiene ciertas características que lo identifican como tal: a) Auto-concepto, b) Experiencia, c) Prontitud

de aprender, d) Orientación para el aprendizaje y por ultimo pero no menos importante e) Motivación para aprender.

Es por ello que la educación que reciben las personas adultas, debe basarse en la experiencia y ubicarse en situaciones reales, con la necesidad del des aprendizaje y aprendizaje continuo, que será propiciado por el facilitador y el interés del grupo de alumnos, el cual normalmente será heterogéneo en sus características pero que estará preocupado por el posible fracaso así como de la crítica, lo cual podrá aumentar su concentración en la clase así como en la búsqueda de nuevos conocimientos. Ante lo expuesto anteriormente una alternativa frente a estas situaciones es la transversalidad, la cual se entiende como:

Enfoque Educativo que aprovecha las oportunidades que ofrece el currículo, incorporando en los procesos de diseño, desarrollo, evaluación y administración curricular, determinados aprendizajes para la vida, integradores y significativos, dirigidos al mejoramiento de la calidad de vida individual y social. Es de carácter holístico, axiológico, interdisciplinario y contextualizado” (Comisión Nacional Ampliada de Transversalidad, 2002).

Dado lo anterior, dentro de nuestra propuesta de intervención proponemos y trabajamos en la creación de un mecanismo de coordinación entre docentes, profesores guías, orientación y auxiliares administrativo, de manera tal que se exista y se mantenga un control cruzado permanente de la presencia o ausencia de los estudiantes, enfocándonos en toda la población y dando atención a los estudiantes becados ya que adquieren diferentes beneficios y compromisos, como lo son: becas de transporte, becas de comedor, becas de IMAS (Instituto Mixto de Ayuda Social), las redes de cuidado, al obtener esto ellos se han comprometido a dar su mayor esfuerzo y rendimiento.

Además, la creación de un comité encargado de supervisar el ausentismo y sus posibles causas. Trabajar en la elaboración de un manual donde se den las pautas a seguir en caso de que un estudiante quiera desertar o bien haya desertado y de ser posibles reinsertarlo a la institución.

Promover actividades extracurriculares y dentro de la institución (aula) como: Ferias, Festivales, Actividades Deportivas, Efemérides, Artes, para motivar a los estudiantes a participar, involucrarse e identificarse con el colegio y así lograr que se sientan parte de él.

Por último proponemos y trabajamos en concientizar a los docentes a que las clases sean más activas y dinámicas. A través de talleres motivacionales institucionales dirigidos a los docentes, estudiantes y personal administrativo.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Fortalecimiento de una identidad institucional que aumente la permanencia en el programa de Educación Técnica del Colegio Técnico Profesional de Liberia, Guanacaste, Sección Nocturna.

4.2. Objetivos específicos

Para alcanzar los objetivos generales previamente descritos, se proponen los siguientes objetivos específicos:

Con la propuesta “SOY CTP SECCION NOCTURNA” se espera:

- a. Estudiantes felices y comprometidos con su aprendizaje en la institución.
- b. Mejorar y aumentar los niveles de motivación y así elevar la permanencia y la No deserción.
- c. Estudiantes con formación integral preparados integralmente para los retos de la vida diaria.

Actividades:

- a. Crear espacios que permitan que los estudiantes se integren a la comunidad educativa y se sientan parte importante de ella.
- b. Concientizar a los estudiantes de todos los recursos, ayudas y beneficios que se disponen en la institución para su permanencia y formación.
- c. Promover la formación integral del estudiantado, a través de un seguimiento/acompañamiento personalizado (realidad según cada estudiante).
- d. Talleres de formación que le permitan a los estudiantes identificarse con la institución y los motiven a continuar su proceso de aprendizaje.
- e. Evaluación del impacto cualitativo de la propuesta periódicamente a través de instrumentos de evaluación cualitativa y cuantitativa.

7. Cronograma de actividades 2015

Cuadro 1. Cronograma de actividades

Actividad	
1	MAYO - Reuniones cortas durante los recesos de los beneficios que brinda la institución - Día del deporte (gracias a donación de Pro-EDUCA se cuenta con material deportivo para uso exclusivo de la Sección Nocturna)
2	JUNIO - Celebración vacaciones de medio periodo (sesión de Zumba con instructora, partidos de futbol, carne asada y actividad bailable.)
3	DURANTE TODO EL CURSO LECTIVO Cada docente se compromete a personalizar el proceso de enseñanza aprendizaje, para promover la permanencia y la No deserción.
4	JUNIO- JULIO Talleres y recursos facilitados por PRO EDUCA en jornadas extracurriculares (sábados)
5	SETIEMBRE - Celebración Día de niño(rifas entre los estudiantes) - Celebración y concurso del Día de los Faroles (estudiantes elaboran y traen sus faroles a la institución , se realiza selección y premiación)
6	OCTUBRE - Celebración día del estudiante. - Concurso de deletreo en inglés.
7	CONSTANTEMENTE POR ACTIVIDAD Realizar una evaluación integral de cada actividad realizada durante la propuesta.

8. Resultados obtenidos

En las observaciones realizadas se encontró que, es fácil entender la modalidad, ya que es un sistema diferente. Hablando de los ambientes, tanto interno como externo, se puede mencionar que estos ambientes están bien, ya que se respira un buen compañerismo entre los administrativos

y profesores. Como en toda institución, se encuentra uno que otro estudiante rebelde, estudiantes que llegan a molestar, y a perder el tiempo; pero afortunadamente, es una minoría, ya que como su nombre lo dice, es una institución que vela por la educación de las y los adultos del cantón.

En el contexto donde se llevara a cabo la propuesta de mejora este año se trabaja con una gran variedad de estudiantes. En estos grupos, la población es más adulta, con personas que por diferentes razones han dejado de estudiar por diferentes motivos y buscan en esta modalidad la oportunidad de avanzar profesionalmente. Otra característica que poseen los grupos es que hay una cantidad de estudiantes mucho menor a cualquier otro colegio académico. En estas instituciones, se trabaja con grupos no mayores de 20 personas.

Dentro de la mediación pedagógica empleada en el grupo, siempre se trata de tomar en cuenta las necesidades que tienen los y las estudiantes, ya que al fin de cuenta, ellos y ellas son lo más importante, hacia ellos es que va el conocimiento, para ellos es que se tiene que trabajar.

En este punto, podemos mencionar que con la intervención se pretende dar un impacto cognitivo como socio-afectivo al grupo participante. De acuerdo a lo ejecutado en cada clase con los grupos, los y las estudiantes se sienten cada más cómodos con las formas que se emplea a la hora de enseñar; de hecho se han hecho comentarios que con esas diversas técnicas, se ha aprendido más que en años anteriores. Esos comentarios son de una u otra forma, agradables y comprometedores, ya que obligan a ser cada día mejor. En la parte socio-afectiva, se ha visto un gran respeto entre profesor-alumno y viceversa. Más que ser un simple profesor, se trata de ser un guía, un tutor, y sobre todo, un amigo en el cual él o la estudiante, puede tener la confianza para contarle alguna inquietud que se pueda presentar tanto en aspectos meramente relacionados al proceso de enseñanza-aprendizaje, como a aspectos propios de la vida cotidiana. Estos comportamientos, los han visto con buenos ojos los y las estudiantes, ya que se sienten más cómodos y por ende, el proceso de aprendizaje, se torna mejor, de mayor calidad, y esto se refleja en el rendimiento académico.

Dentro de todas estas debilidades, podemos mencionar fortalezas. La principal, las ganas de superación, de siempre salir adelante, de no quedarse estancado, que aunque la edad, el tiempo, trabajo sean impedimentos, siempre luchan hasta el final para poder salir adelante. Este factor, es muy motivador para los y las jóvenes y para el educador también, ya que hace que se esfuerce al máximo.

Como plataforma del establecimiento de nuestra propuesta en lo que va del curso lectivo se han realizado 2 actividades extracurriculares (día del deporte y celebración de vacaciones de medio periodo) y la respuesta de parte de los estudiantes ha ido incrementando de manera positiva, se ha evidenciado que no únicamente vienen a formarse académicamente, también hay espacios donde el juego, la sana convivencia, actividades deportivas, etc., los hacen parte de una comunidad educativa que no solo se interesa en lo académico si no también en sus intereses.

Trabajar para esta clase de instituciones es muy reconfortante, ya que en su mayoría, se cuenta con estudiantes emprendedores, con ganas de estudiar, de salir adelante, y de antemano, no llegan a perder el tiempo, tiempo que es sumamente valioso para ellos, pero que de igual forma buscan ser y sentirse parte de algo .

Durante la implementación de esta propuesta se ha logrado evidenciar que la gran mayoría de los estudiantes no tienen o no cuentan con un sentido de pertenencia en cuanto a la institución. Lo anterior, debido a que en la primera actividad realizada (día del deporte) las respuesta no fue

tomada por el cien por ciento de la población. Cabe destacar que aunque no se obtuvo una participación total, aquellos estudiantes que participaron externaron su agrado ante la iniciativa y lo importante de conocerse e interactuar con las demás especialidades y lo esencial de sentirse parte de un lugar. Con cada actividad hemos notado que aun falta que los docentes se motiven a colaborar e involucrarse para que la identidad sea de todos en la institución no solo de los estudiantes.

Dentro de las limitaciones con las que debemos lidiar y superar están: la apatía de algunos docentes, buscar más espacios para el desarrollo de estas actividades, así como patrocinio para mejorar las actividades.

9. Referencias

Alvarado, M; Cortés, P; Flores, T (2008). *El Desarrollo y el Estado de la Cuestión sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (AEA)*. Informe Nacional de Costa Rica.

Informe Sobre Educación De Jóvenes Y Adultos Centroamérica Y Panamá (2010). Recuperado el 01 de julio del 2015 de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_4_03/ems11403.htm

Gairín, J; Armengol, C (2015). *Manual Integrado de Acción Tutorial (MIAT)*, Modulo V. Promover e Impulsar Mejoras Educativas. Cartago, Editorial Tecnológica.

Rodríguez Herrera, Olga Ma (2000). Temas transversales. Ministerio de Educación Pública. División de Desarrollo Curricular. Departamento de Educación Académica. San José: Costa Rica.

10.Anexo. Fotografía de actividades de la institución



Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario





Capítulo 11. Programa de desarrollo de la salud integral

Melissa Moya Chaves, ssacha32@hotmail.com

Ileana Moya Vásquez, ileanamoyav@gmail.com

David Picado Rivera, adonis2cr@yahoo.es

Rocío Pineda Venegas, rosy_p_v@yahoo.es

José Alberto Valerio Solís, valeriosolis.josealberto@gmail.com

Andrea Villegas Angulo, maria.villegas.angulo@mep.go.cr

Colegio Nocturno de Palmares, Alajuela- Costa Rica

Resumen

El fenómeno de la deserción escolar es uno de los grandes retos de los sistemas educativos de principios de siglo; en Costa Rica las políticas y estrategias implementadas aún no han dado resultados satisfactorios, (La Nación, 2013).

Aprender es una capacidad humana ontológica y en este sentido debe ser visto como un derecho universal. A toda persona independientemente de su condición económica, social, política o religiosa se le debe facilitar las condiciones para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Sin embargo, también debe considerarse que cada quien aprende de acuerdo a sus circunstancias personales y sociales. De ahí nace un lema que nunca debe ser olvidado: “Comprender lo comprensible es un derecho humano”, (MalavassI vargas, 1972), lo que se aprende debe ser transmitido de acuerdo a la medida de quienes lo estudian y esto se logra gracias al diálogo igualitario con los demás.

Los jóvenes que abandonan los estudios son un reto para nuestros sistemas educativos en la actualidad; de ahí la gran incógnita ¿En qué estamos fallando?

En la actualidad todos los sistemas educativos del mundo están en proceso de cambio. Los más exitosos, como Finlandia, se han vuelto un referente para los demás. Lo que podemos aprender de ellos es que una educación de calidad requiere de una visión a largo plazo, coherencia en las políticas educativas, relevancia social de la profesión docente, menos individualismo y más colaboración de todos los actores que están involucrados en el proceso de enseñanza- aprendizaje

El interés del Colegio Nocturno, en bajar los niveles de deserción ha llegado a su nivel de compromiso más alto, donde lo fundamental es cubrir las principales necesidades educativas que tiene el alumnado que estudia en la institución, además de la motivación constante hacia el estudio donde se refleje la visión de futuro y de crear mejores seres humanos para la sociedad.

Retener a más estudiantes en los colegios es un paso clave, pero la meta más importante es que permanezcan en las aulas hasta terminar una formación de calidad, que los ayude a defenderse en la sociedad. Una sociedad cambiante que ofrece beneficios positivos y negativos; de los cuales deben elegir de acuerdo a los valores inculcados y pensando en su propio bienestar.

Comprometidos con la reducción de la deserción, se ha puesto un plan en marcha para identificar cuáles fueron las causas más reincidentes del abandono escolar, la cual evidenció que las necesidades de salud están en primer lugar; dicho plan se basó en las causas del rendimiento académico, la falta de interés hacia el estudio; y como estas circunstancias no contribuyen a la permanencia estudiantil.

La mayoría de los estudiantes por sus bajos ingresos, y al tener que costear algunas necesidades de salud tenían que reducir el gasto de algún lado por lo cual optaban por abandonar el colegio para invertir el dinero de sus pasajes o útiles en cubrir esa necesidad, así se enciende una alerta entre los docentes comprometidos para buscar la manera de brindar y cubrir esas necesidades de salud integral.

Otras de las necesidades a cubrir son: en lo social, la desintegración familiar, la falta de apoyo y alto índice de embarazos en los adolescentes, uniones prematuras; necesidades físicas como problemas visuales, obesidad, odontológicos; y necesidades cognitivas como la identificación de estilos de aprendizaje y la falta de horarios de estudio.

En los últimos años el cantón de Palmares, ha visto incrementarse las enfermedades de transmisión sexual que afecta tanto a jóvenes como a adultos, siendo este un problema que el Ministerio de Salud ha tratado en materia de divulgación de información y prevención en las diferentes comunidades. En lo que va de año se reportan 46 casos predominando en los distritos de Esquipulas y Buenos Aires.

1. Justificación

La deserción estudiantil es un problema nacional, del cual el Colegio Nocturno de Palmares no escapa, de acuerdo a un informe del análisis de la deserción estudiantil del 2014 El índice de abandono fue de un 31% y los años anteriores muy similar rondando entre los 30,15% y 29,61% (Coordinación Académica Colegio Nocturno de Palmares, 2014).

El personal docente y administrativo ha realizado diferentes estrategias para reducir este fenómeno y poder contribuir de forma positiva en la formación de los discentes, entre ellas: se realiza anualmente un torneo interno de fútbol sala entre docentes y estudiantes. Charlas motivacionales a cargo de diferentes profesionales con la idea de crear líderes positivos que fomenten valores. Se han realizado los trámites pertinentes para ofrecer mejores recursos a los estudiantes (becas, transporte, comedor).

2. Escenario actual de la institución

El escenario actual de la institución es muy cambiante y complicado, ya que los alumnos se enfrentan a muchos problemas sociales y a factores muy complejos que afectan directamente en su proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por otra parte, se enfrentan a actitudes negativas de algunos docentes que aún no han comprendido la importancia de educar con amor y dedicación, entendiendo al alumnado como un ser integral que necesita cubrir ciertas necesidades, y construir su propio conocimiento para enfrentarse al mundo real.

Dentro del escenario actual de la institución se destacan los siguientes aspectos:

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

SOCIAL: Desempleo, reubicación de familias procedentes de precarios de la Gran Área Metropolitana, desintegración familiar, enfermedades (psicológicas, transmisión sexual, embarazo adolescente), drogas, alcoholismo.

INSTITUCIONAL: Deserción, bajo rendimiento académico, venta de drogas, ausentismo.

ESTUDIANTES: Proyecto de vida establecido, desinterés hacia el estudio, drogadicción, desnutrición, estudiantes menores de edad.

DOCENTES: Falta de compromiso, sentido de permanencia, personalidades bipolares, jornadas amplias de trabajo, planilla de docentes cambiantes.

2.1. Necesidades a cubrir

Social

- Falta de información sobre la prevención de enfermedades de transmisión sexual.
- Alto consumo de drogas lícitas e ilícitas.
- Familias disfuncionales.
- Necesidades Económicas.

Institucionales

- Falta de extintores dentro de la institución.
- Falta espacios recreativos.
- Infraestructura antigua: puertas que abren al revés.
- Instalación eléctrica en mal estado.
- Falta de zona de seguridad.

Estudiantes

- Falta de compromiso hacia el estudio.
- Jornadas laborales que suelen superponerse al horario de estudio y de lecciones.
- Falta de compromiso con la institución.
- Poca empatía entre docentes y estudiantes.

Docentes

- Poca o ninguna empatía entre los docentes.
- Falta de compromiso de algunos docentes.
- Programas educativos no acordes al sistema nocturno.
- Doble jornada de trabajo en diferentes instituciones.

3. Objetivos del plan de mejora

3.1. Objetivo general

Proyectar la institución a la comunidad educativa generando espacios de atención integral de salud por medio de actividades, que mejoren las relaciones entre docentes, estudiantes, padres y comunidad en general para la permanencia educativa.

3.2. Objetivos específicos

- a. Conformar una comisión integrada por docentes, estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad para difundir la información pertinente.
- b. Promover un espacio para atender los problemas de salud integral de la comunidad estudiantil.
- c. Promover la participación de profesionales de la comunidad palmareña en la feria de la salud que aporten sus conocimientos para el beneficio de la comunidad estudiantil.

El Ministerio de Educación Pública bajo una política de prevención busca el bienestar integral de todos sus actores, contribuyendo a una sana alimentación y programas de prevención, además de la creación de protocolos para la atención de diferentes situaciones, (Ministerio de Educación Pública, 2015).

El principal objetivo de la Dirección de Programas de Equidad es establecer las políticas de distribución y administración de los recursos económicos de los programas sociales que se ejecutan, de manera que permitan disminuir la brecha socio-económica entre los estudiantes. De igual manera, se constituyen como objetivos: promover un estilo de vida saludable y una educación para el desarrollo sostenible; garantizar el derecho a la educación mediante instrumentos de equidad que permitan avanzar hacia la cobertura universal; desarrollar una gestión eficiente y humanizada de los servicios de manera que sus usuarios reciban un trato ágil, eficiente y amable y dotar a los comedores estudiantiles del mantenimiento de la infraestructura y el equipamiento adecuado, suficiente y oportuno para su buen funcionamiento, (Ministerio de Educación Pública, 2015).

Costa Rica ha experimentado en los últimos 45 años un cambio en el perfil epidemiológico del estado nutricional, siendo notorio la reducción de la prevalencia de desnutrición infantil y el incremento en la prevalencia de sobrepeso y obesidad. En el período 1996-2008/09, la prevalencia de delgadez (IMC < 5 percentil) en escolares (5-12 años), se redujo un 75% (16.1% vs 6.1%), sin que aumentara de forma notoria el porcentaje de escolares con estado nutricional normal (Rivas, Saborío, Schumacher, & Mora, 2014). Para el período de estudio, la prevalencia de escolares con exceso de peso (IMC \geq 85 percentil) en el 2008/09 aumentó drásticamente, hasta alcanzar un valor que triplicó la prevalencia observada en 1996 (6.1% vs. 21.4%) (Rivas, Saborío, Schumacher, & Mora, 2014).

4. Plan de mejora

Cuadro 1. Plan de mejora

Objetivos específicos	Actuaciones	Recursos	Cronograma	Responsables	Evaluación
1. Conformar una comisión integrada por docentes, estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad para difundir la información pertinente.	Conformación de la comisión organizadora de feria de la salud. Elaboración del programa de actividades de la feria de la salud.	Humanos: Profesionales de la comunidad, estudiantes y padres de familia, personal docente y administrativo de la institución.	Primera Semana Abril Segunda Semana Abril	Profesores Estudiantes Orientadores Directora Profesionales de la comunidad	
2. Promover un espacio para atender los problemas de salud integral de la comunidad estudiantil.	Identificación de los diferentes servicios de salud en las áreas de mayor necesidad.	Materiales: Cartas de invitación, espacios de la institución como: biblioteca, gimnasio, sala de proyección, aulas, corredores, pancarta, sonido, mobiliario.	Segunda Semana Abril		
3. Promover la participación de profesionales de la comunidad palmareña en la feria de la salud que aporten sus conocimientos para el beneficio de la comunidad estudiantil.	Elaboración de las cartas para invitar a los diferentes profesionales. Elaboración de la distribución de las secciones con su docente para realizar la visita a cada espacio de la feria. Elaboración de un listado de los estudiantes de bajos recursos que requieran de un seguimiento según las necesidades de salud.		Cuarta Semana Abril Primera Semana Mayo	Semana Siguiende de la Fecha Finalizada	

5. Programa para la implantación, seguimiento e institucionalización

La incorporación de un dispositivo de seguimiento y monitoreo del desarrollo de las acciones contenidas en el Plan de Mejora Institucional permite obtener información parcial acerca de los avances, y realizar durante el año, los ajustes y las adecuaciones que resulten necesarios para alcanzar las metas propuestas.

El programa de desarrollo de la salud integral se incluirá en el PAT (Plan Anual de Trabajo) de la institución en el mes de noviembre del año 2015 para ejecutarse en el curso lectivo 2016 mediante los siguientes pasos:

- a. En el primer consejo de profesores (Febrero) se formará el comité de feria de la salud.
- b. El comité de feria de la salud se encargará de incluir una comisión integrada por docentes, estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad para difundir la información pertinente (Marzo).
- c. Se confecciona un plan de trabajo (Marzo).
 - Se confecciona la lista de los especialistas en las diferentes áreas de la salud.
 - Se realiza un diagnóstico para conocer las necesidades en materia de la salud y poder solicitar a los especialistas la intervención en temas específicos.
 - Se confeccionan y entregan las cartas de invitación a los especialistas de la salud.
 - Se realiza los dos días de feria de salud, abarcando la atención integral de todos los actores educativos.

Además de la Feria de la Salud Nocturna se realizan otras actividades durante el año que contribuyen a mantener una calidad de vida en salud, por ejemplo; campañas de prevención del consumo de alcohol y drogas, caminatas o pasacalles por los alrededores de la comunidad, stand de información preventiva, y atención individual oportuna de casos en riesgo y referencia a otras instituciones para casos críticos.

6. Resultados obtenidos

Los resultados deseados en el plan de mejora dependerán del compromiso adquirido por todos los miembros de la comunidad educativa (alumnos, docentes, especialistas y la comunidad).

- Se ha determinado la necesidad visual que tiene muchos estudiantes, a los cuales se les ha donado lentes para que mejoren su condición.
- Se ha incrementado la consciencia en la sana alimentación, lo cual se ve reflejado en el menú del comedor estudiantil y las sodas escolares.
- Se generó un impacto en la cultura joven: “Efecto Salud”, en términos de instalar el tema en el público adolescente con un tratamiento adecuado. La experiencia involucró a la mayoría de la comunidad educativa al acercamiento con la institución.
- Se mejoró en las prácticas orientadas a la salud.
- Se fortaleció de los lazos sociales, el disfrute de los bienes culturales desde un concepto de cultura multidimensional (con ofertas que comprometan al lenguaje del cuerpo, al sonido, a lo audiovisual) y que garanticen la multiplicación y producción de la salud como aspecto significativo de la cultura.

El desarrollo del proyecto durante este periodo lectivo ha logrado motivar el compromiso de algunos docentes con los estudiantes y la sensibilización de ellos con los mismos, el logro que se

ha alcanzado es muy bueno ya que la participación fue más abundante y se incluyeron algunos miembros de la comunidad como padres de familia.

La participación de otros docentes en el compromiso del desarrollo de la feria de salud institucional tuvo una excelente aceptación ya que la conformación de la comisión y el trabajo realizado fue un éxito.

Las áreas de la salud que se realizaron en la feria estuvieron muy acordes, ya que fueron los mismos estudiantes los que escogieron las áreas que se trataron.

7. Referencias

Coordinación Académica Colegio Nocturno de Palmares. (2014). Gráficos e Índices de rendimiento académico. Palmares: sistema PIAD.

La Nación. (2013). IV informe estado de la educación. Recuperado el 21 de 08 de 2015, de http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/8-Cap-3.pdf

MalavassI vargas, G. (1972). *Comprender lo comprensible es un derecho humano*. San José: ICECU.

Ministerio de Educación Pública. (2015). dirección de programas de equidad. Recuperado el 21 de 08 de 2015, de <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/lineamientos2012.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (2015). Protocolos de seguridad. Recuperado el 21 de 08 de 2015, de <http://www.mep.go.cr/protocolos-seguridad>

Rivas, H. P., Saborío, N. C., Schumacher, I. H., & Mora, F. V. (24 de 11 de 2014). De las creencias de la comunidad educativa escolar sobre la alimentación, a las políticas institucionales del centro educativo. Recuperado el 21 de 08 de 2015, de <http://kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/13134/17844-37892-1-PB.html?sequence=2&isAllowed=y>

Universidad de Costa Rica. (2015). *Gestión de la Educación*. Gestión de la Educación Escuela de Administración Educativa.

Capítulo 12. Taller para la disminución de la violencia escolar y su relación con el abandono escolar dentro del Colegio Nocturno Carlos Meléndez Chaverri 2015

Edgar Hernández Aguilar, pleaha@hotmail.com

Daniel Quirós Chaves, quiroschavesdaniel@gmail.com

María de los Ángeles Zamora Granados, cibermary81@gmail.com

Colegio Nocturno Carlos Meléndez Chaverri

Joaquín Gairín Sallán, Joaquin.Gairin@uab.cat

U. Autónoma de Barcelona

Resumen

La aportación propone, dentro del Proyecto IDEAS, el rediseño de un plan institucional que permita integrar a los miembros de la comunidad estudiantil del colegio nocturno Carlos Meléndez Chaverri, en Guararí, Heredia, Costa Rica. El objetivo es que dicho plan ayude a disminuir los altos grados de violencia y el abandono escolar entre la población estudiantil. Para ello, se dispuso del trabajo colaborativo entre miembros de la comunidad y agentes propulsores de cambio, tales como docentes, administrativos y padres de familia. La metodología empleada se fundamentó en el desarrollo de un taller con padres de familia, así como varios talleres con estudiantes. Asimismo, se contó con el acompañamiento de un psicólogo, quien mediante la técnica estilo interrogativo- expositivo, abordó el tema de la violencia. Se organizaron talleres lúdicos como una forma de utilizar el juego a modo de actividad para despertar la atención de los estudiantes y participantes en general. Para el desarrollo del estudio se contó con información obtenida de la Fundación Lucha contra la Deserción Estudiantil (FUNDESER), del Departamento de Orientación, el Programa de Informatización para el Alto Desempeño y la Dirección de la Institución en estudio, además de diversos artículos y documentos del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

1. Diseño del proyecto

1.1. A modo de introducción

La preocupación de nuestros anteriores gobernantes y de las autoridades actuales de nuestro país ha sido fortalecer la democracia invirtiendo en salud y educación. El desarrollo de estos conceptos fundamentales en nuestra sociedad ha contribuido a mantener una mejor calidad de vida. El acceso a la educación y la permanencia exitosa de los discentes, en las aulas costarricenses, es una preocupación de todos los que estamos involucrados en los diversos procesos educativos: la preparación académica, así como la capacitación a lo largo de la vida del

ser humano, traerá beneficios –no solo- personales, sino que el mismo Estado se beneficiará de mano de obra calificada y de primera calidad, evitándose en la misma persona, una limitación al acceso de una amplia gama de beneficios que la formación académica trae además de la realización personal y profesional del educando.

El sistema educativo debe ser vehículo de ascenso social, que brinde oportunidades para todas las clases sociales en su realización personal. Debe brindar beneficios, al ampliar una gama de oportunidades en la búsqueda de mejores condiciones laborales, sirviendo de una especie de blindaje frente al asecho de la pobreza y sus subsiguientes consecuencias sociales.

En relación al tema que nos ocupa, contar un buen trabajo, permitiría un mejor ingreso económico y forjaría que los jóvenes del sector de Guararí de Heredia no sean empujados a los problemas propios de un lugar urbano-marginal. La permanencia exitosa y formación académica, traería una mejor calidad de vida a aquellas personas que optan por acceder a la educación como medio de ascenso social. Por eso, se elaboran algunas acciones y estrategias en pro de disminuir los altos niveles de violencia y su consecuente relación con el abandono escolar existente en el Colegio Nocturno Carlos Meléndez Chaverri. Desde las aulas los docentes pueden ser agentes de cambio motivando y detectando estudiantes vulnerables y en situaciones de riesgo de abandono escolar, lo que actualmente el Ministerio de Educación Pública llama alerta y que permite a la Dirección Institucional o al Departamento de Orientación abordar rápidamente al discente que ha abandonado o bien que está a punto de dejar las aulas.

El Departamento de Orientación trabaja con los estudiantes en conflicto, dando el acompañamiento necesario en el abordaje de algunas situaciones que puedan acarrear el abandono escolar. La Dirección Institucional trabaja estrechamente con el Departamento de Orientación, escaso de personal, pues son muchos los casos de violencia escolar o Bulling que se han detectado en el centro educativo. Se enlaza aquí la estrategia del Ministerio de Educación Pública “Yo me apunto”, la actuación de FUNDESER, que brinda un soporte vital en proyectos relacionados con el abandono escolar y la permanencia exitosa y también hemos contado con el apoyo de la Asesoría de Orientación de la Dirección Regional de Educación de Heredia. La Dirección Institucional es quien coordina la implementación de estos proyectos educativos de impacto institucional, que se aprovecharán para abonar el proyecto de Centro Educativo.

Los objetivos generales del proyecto se pueden concretar en:

- a. Prevenir los altos grados de violencia dentro del contexto educativo del Colegio Nocturno Carlos Meléndez Chaverri.
- b. Involucrar mediante un trabajo conjunto a funcionarios administrativos, docentes, discentes y padres de familia; ante la problemática de la deserción educativa del colegio nocturno Carlos Meléndez Chaverri.

Los objetivos específicos serían:

- a. Elaborar un plan de intervención tendiente a disminuir los altos grados de violencia estudiantil dentro de la institución en estudio.
- b. Propiciar un ambiente armónico mediante actividades lúdicas y deportivas entre los diferentes actores de la comunidad educativa (estudiantes-personal docente y administrativo).
- c. Responsabilizar a los funcionarios administrativos y docentes como agentes propulsores de cambios en el Centro Educativo.

- d. Sensibilizar a los diferentes actores de la Comunidad Estudiantil: padres de familia, docentes, personal administrativo, con el fin de crear aportes significativos en la disminución del abandono escolar.

1.2. El contexto geográfico y social de Guaraní de Heredia

El colegio nocturno Carlos Meléndez Chaverri, se ubica en el asentamiento denominado Guaraní de Heredia una zona urbano-marginal, con altos índices de violencia. Estos índices de violencia se materializan en: asaltos, asesinatos, violencia doméstica, embarazos infantiles y adolescentes, drogas, prostitución; entre otros. También se puede detectar bajos niveles de escolaridad, y coexiste mucho emigrante que no siempre se establece en Guaraní. Precisamente Guido (2009), apunta que:

En general, está compuesto por varios sectores: La Cuenca Oeste, La Cuenca Este, La Cuenca Norte, La Cuenca Sur, Villa Paola y La Milpa. Fue fundado en el año 1994, por familias de la misma zona de Heredia, y fue creciendo conforme se unían más grupos de precaristas. La población total del precario es de aproximadamente 2700 habitantes, alrededor de 600 familias. El asentamiento se localiza en el distrito San Francisco, del cantón central de la provincia de Heredia. De la Fosforera, un kilómetro hacia el Noroeste, justo detrás del Centro Comercial El Paseo de las Flores. El terreno es propiedad del INVU, y se desarrolla en la zona verde del Proyecto habitacional Nísperos III. No obstante y a pesar de que el precario es significativamente grande y poblado no hay posibilidad de que aumente el número de tugurios debido a la topografía del terreno.

En Guaraní la mayoría de las familias tienen electricidad informal al igual que la paja de agua potable, no existen vías de tratamiento de aguas negras y menos pluviales, siendo que estas corren cuesta bajo sorteando los tugurios que se interponen en su paso. Los desechos sólidos son sacados en bolsas hasta la calle principal y los desechos fecales, donde no hay letrinas, son lanzados al río entre envoltorios de papel periódico y bolsas plásticas. La "Cacarata" es un sector de Guaraní, en la Cuenca Norte, donde se depositan las aguas negras de la ciudad, y donde prácticamente, sus moradores viven en una constante lluvia de excrementos, malos olores y contaminación. Tampoco encontramos en Guaraní calles, aceras, salvo en la entrada al lugar que corresponde al sector de Villa Paola y el alumbrado eléctrico público solo bordea las calles y entradas principales.

La construcción de las viviendas en el precario es rudimentaria, sin los materiales adecuados, sobresalen las láminas de zinc usadas por doquier, tablones de madera y poca estructura firme de cemento. Se encuentran construidas al borde de la quebrada y en pendientes donde las aguas pluviales, residuales y negras transitan libremente cuesta abajo. (Pág,63)

El colegio nocturno Carlos Meléndez tiene una línea de servicios, destacando:

- Una posición geográfica estratégica de fácil acceso en la provincia de Heredia. Se cuenta con un amplio parqueo.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

- La institución cuenta con un plan de estudios con las seis materias básicas y adicionalmente se agregan dos materias más donde se profundiza el idioma Inglés y la informática educativa; asimismo, dentro del plan de estudios se brinda el servicio de la materia Ética Profesional.
- Se cuenta con servicio de alfabetización desde la Modalidad de Educación Abierta, que atrae a muchos padres y madres de la institución y que se han integrado al sistema educativo.
- Se cuenta con un personal clasificado de acuerdo a los niveles de requerimiento de estudio, lo cual ha permitido que la institución sobresalga en el rendimiento de las pruebas nacionales.
- La institución cuenta con laboratorio de cómputo equipado con internet de alta velocidad: 10 Megabites. También, con conexión inalámbrica dentro de todo el campus, servicio de biblioteca y fotocopiado.
- La institución cuenta con un servidor de respaldo para la información administrativa y las computadoras del área administrativa están enlazadas en red.
- Cuenta con una Banda Instrumental, única en el país que participa de distintas actividades de representación. Dentro de los instrumentos que posee la banda se encuentran: trombón, batería, saxofón, saxofón tenor, flauta traversa, bombo, platillos, organeta, entre otros. También cuenta con un grupo de ejercicios rítmicos que participa en las actividades de la provincia de Heredia todos los 15 de Setiembre.
- Se destaca por su servicio de Guardería para los estudiantes padres o madres que no tienen con quién dejar a sus hijos para estudiar. Este servicio de CENCINAI es dado en conjunto con la colaboración del Ministerio de Salud Pública y ha sido tomado como ejemplo para implementar este proyecto en otros centros educativos del país.
- El colegio brinda servicio de comedor a 300 estudiantes por día, beneficiando a la población de menos recursos. También, con Servicio de Soda para los miembros de la comunidad educativa.

1.3. El plan de mejora institucional

Este proyecto de impacto Institucional pretende ser un insumo más en la disminución del abandono escolar dentro del contexto del colegio nocturno Carlos Meléndez Chaverri partiendo del Proyecto de Mejora Institucional y respectivo Plan de Acción, se logró diagnosticar la necesidad de crear un proyecto que aporte significativamente con la disminución del abandono escolar, con base en la problemática existente. Problemática marcada principalmente por violencia diaria y multi-causal que no puede obedecer, necesariamente, a cuestiones o situaciones exógenas ni endógenas, relacionadas con la comunidad educativa, sino que va mas allá, ya que engloba un todo, al situarse en un sector urbano marginal. Se ha evidenciado que dicha violencia ha sido reflejada en el Centro Educativo, impactando directamente en el abandono escolar, y en menor medida en traslados hacia otros centros educativos. O sea, este fenómeno ha desencadenado un grado de deserción motivada por el miedo que genera en los dicentes al enfrentarse con algunos estudiantes o bien con personas que les esperan fuera del plantel educativo.

Se apuesta, en estas circunstancias, por un proyecto educativo de impacto en Guararí, con el fin de que éste sea un agente influyente en la mejora y ascenso de estudiantes y del mismo contexto,

que, además de proveer conocimientos, enriquezca la cultura, el espíritu, los valores y todo aquello que nos caracteriza como seres humanos.

La educación es necesaria en todos los cursos de una sociedad. Para alcanzar mejores niveles de bienestar social y de crecimiento económico; para nivelar las desigualdades económicas y sociales; para propiciar la movilidad social de las personas; para acceder a mejores niveles de empleo; para elevar las condiciones culturales de la población; para ampliar las oportunidades de los jóvenes; para fortalecer los valores diversos dentro de las relaciones de las sociedades; para el avance democrático y el fortalecimiento del Estado de derecho; para el impulso de la ciencia, la tecnología y la innovación. Por tal motivo destacamos que la educación es el medio para contrarrestar el fenómeno de la violencia escolar, que a trae como una de sus consecuencias el abandono escolar del docente.

Murillo (2009) afirmaba, al respecto, que:

La educación no garantiza automáticamente empleo, pero sí puede ayudar a las personas a enfrentar con mayores posibilidades de éxito la amenaza de la pobreza, en algún momento de su vida. La relación directa entre el nivel de escolaridad e ingreso económico, pueden crear mejores oportunidades de bienestar, sobre todo en economías en las que persisten desigualdades fuertes en la distribución del mismo. Cuando se producen rezagos, se pueden limitar oportunidades de mejor calidad de vida. Si éstos se mantienen entre generaciones, las opciones de bienestar pueden llegar a ser aún más limitadas e incluso afectar de manera creciente las brechas sociales. (Pag.4).

Por otro lado se incluye en la presente investigación a los demás actores sociales que coadyuvan dentro de este proceso educativo como lo es el trabajo con padres de familia, razón fundamental para que los docentes no abandonen las aulas.

Menciona Murillo (2009) en referencia a las familias:

Los cambios de la sociedad afectan la función educadora de la familia, algunos opinan que ahora hay menos compromiso con la formación de sus hijos y que son más permisivas. Los niños tienen más cosas pero comparten menos tiempo con sus padres. Algunas familias experimentan cambios frecuentes en su composición, miembros entran y salen, el cuidado de los niños se delega muchas veces, se come fuera del hogar, se usan servicios rápidos, se ha modificado el tipo de comidas, se socializa menos, hay pocos miembros con quien compartir, los vecinos apenas se conocen. Ni se diga de las formas de divertirse y comunicarse también se transformaron a una velocidad no experimentada ni sospechada, hasta hace poco tiempo. (Pag.5.)

Otros autores como Bronfenbrenner (1989) afirman en relación a la familia y comunidad:

La familia y la comunidad tienen una gran influencia en el aprendizaje de los niños. Las familias son recursos valiosos en una reforma educativa, y los niños se benefician cuando las escuelas reconocen y estimulan el papel de los padres en la reforma. La investigación ha demostrado que una red interactiva, fuerte, de padres de familia, miembros de la

comunidad, compañeros y educadores, promueve el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

Según La Fundación Lucha contra la Deserción Estudiantil (FUNDESER) existen varios factores que son determinantes en el abandono escolar, entre ellos se pueden citar:

Personales: Desmotivación, falta de técnicas de estudio, problemas de aprendizaje, carencia de valores, poca visión de futuro, metas no claras, ausentismo, bajo rendimiento académico, baja autoestima.

Familiares: Separación de los padres, violencia intrafamiliar, alcoholismo, adicciones, enfermedades, actitud desinteresada por el estudio de los hijos (poco estímulo), baja escolaridad de los padres, falta de límites.

Educativos: Horarios de lecciones, jornadas largas o cajones entre lecciones extensas, metodologías poco dinámicas, brecha generacional entre estudiantes y profesores, necesidad de mayores capacitaciones a los docentes, límites no claros, repetición de años escolares.

Sociales: Presión de grupo, matonismo dentro de los colegios, drogadicción, sociedad permisiva, ley del mínimo esfuerzo para lograr las cosas.

Económicos: Familias con escasos recursos que avalan el abandono escolar para que los jóvenes ingresen al mundo laboral, o que no pueden financiar el estudio de los hijos”.

Tomando como referencia lo anterior, hemos constatado que aquellos padres que no tienen estudios no son arquetipos de sus hijos y se podría ver como débil sostén en la permanencia en los diversos procesos educativos a los que se vea sometido su hijo(a). De ahí que determinamos fundamental en nuestro trabajo realizar talleres para acercar a la institución padres de familia, la familia como base de la sociedad corresponde a un aporte primordial para que los jóvenes se mantengan estudiando.

Lamentablemente, en el contexto educativo de Guararí, encontramos como una deficiencia la poca participación de los padres en los procesos educativos del educando. Cabe recordar que estudios técnicos, realizados por el colegio Profesional de Orientadores de Costa Rica, apuntan a la importancia de los padres de familia como sostén de sus hijos en la permanencia de los centros educativos. Así como el comportamiento social de los discentes en el contexto educativo.

Sin embargo, las formas de vida familiar son muy diversas, dependiendo de los factores sociales, culturales, económicos y afectivos que influyan en ésta. En la actualidad la familia, como cualquier institución social, tiende a adaptarse al contexto de una sociedad cambiante. En el caso de la comunidad escolar herediana de Guararí, se presenta un alto porcentaje de discentes que crecen sin el padre o la madre o bien solos, en una zona urbano marginal de alta peligrosidad, lo que dificulta la supervisión y la atención de los padres de familia en el hogar. Otros aspectos a tomar en consideración, la cual ha sido tema de discusión en la red de PROEDUCA en Heredia, es el papel de la práctica diaria docente y administrativa de nuestra institución, que claramente

evidencian que la relación de ambas partes es sumamente importante para detectar situaciones que puedan minimizar éste fenómeno del abandono escolar.

Con base a lo descrito, el plan incluye a actores vinculados con el proceso educativo (padres de familia, en concordancia con los funcionarios administrativos y docentes y estudiantes). Por otro lado, se ha detectado que los problemas generados entre violencia y abandono, son muy recurrentes. Es así como tenemos el caso de las pandillas de barrios vecinos que hacen que los jóvenes por miedo o bien por amenazas abandonen las aulas. Tenemos el caso de la ‘pandilla de la urbanización el Roble’, quien amenaza a los estudiantes de la urbanización Villa Paola y demás urbanizaciones del centro de Guararí. Vemos como entonces, la convivencia del contexto exógeno, afecta al contexto endógeno.

Durante el año 2014, se dio el abandono escolar de seis estudiantes y por más que se trabajó en integrarlos a la escolaridad desde el Departamento de Orientación y la Dirección del Centro Educativo, no se logró, pues los jóvenes sostenían que era muy peligroso y sus vidas corrían peligro.

Para el curso lectivo actual 2015, la institución presenta un alto porcentaje de abandono escolar: primeramente se contó con una matrícula inicial reportada a las oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública de 563 estudiantes del Colegio Nocturno, mientras que, actualmente, la matrícula consta de 475 estudiantes de secundaria, que equivale a un 15.63% de abandono escolar.

De acuerdo con datos presentados por el Departamento de Orientación con respecto a los casos de violencia presentados por estudiantes para el año en curso, se han atendido 25 incidentes de violencia y 23 conflictos entre estudiantes con el personal docente y administrativo. Es muy importante diferenciar los conceptos de violencia y conflicto, respectivamente. El primer concepto responde al acto dentro del cual dos personas o más resultan agredidas, lastimadas o dominadas; mientras el segundo concepto demuestra un acto inherente al ser humano que se puede resolver por medios no violentos.

Estas situaciones de violencia y conflicto han generado deserciones por algunos actores directos en el conflicto e indirectos, por temor de ser agredidos tanto dentro de la institución como fuera de la misma.

Se pretende institucionalizar el proyecto de mejora con un plazo de tiempo de un año y seis meses, o sea, lo que resta de este año -no se contempla diciembre- pues ese mes se toma como referencia para ver los resultados de la aplicación del plan y todo el curso lectivo 2016.

Este trabajo estará estrechamente vinculado con las Orientaciones Estratégicas Institucionales (OEI), específicamente con el punto 3 (Lucha contra la exclusión y el abandono escolar) y el punto 8 (Promoción de ambientes educativos seguros, con docentes y estudiantes preparados para prevenir la violencia, la discriminación y atender los conflictos en un marco de respeto por los Derechos Humanos).

Igualmente se cuenta con el aporte del Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD), que ha mostrado ser una herramienta digital útil, que nos ha permitido estar al día con la información de una manera eficaz y oportuna ante la toma de decisiones, simplificando y ayudando a detectar los casos de discentes que abandonan el colegio.

Una problemática importante encontrada en el área administrativa es el proceso que conlleva realizar cada año la matrícula escolar, al no tener un software educativo y hacerse con fórmulas diseñadas en Word para incluir los datos básicos del estudiante. Este hecho no sólo genera más trabajo al hacerse a mano sino que lo multiplica también por tener que ingresar los datos a la base de datos Collegium. El proceso es más pesado por tratarse de un colegio número dos, con una matrícula grande, contar con solo una Auxiliar Administrativo y demandar la colaboración en tareas administrativas del personal docente. Esta colaboración resta días de clases a los jóvenes o, en su defecto, obliga a designar los últimos días del mes de diciembre para ello, restando el valor que tiene el desarrollo de actividades lúdicas-recreativas de los 200 días por medio de talleres o la oportunidad para que el personal docente cuente con un espacio para capacitarse.

Las circunstancias han forzado a dar un papel de mayor relevancia al sistema PIAD para contar con una base de datos más exacta por permanecer conectada a la base de datos del Servicio Civil costarricense, que genera datos reales de nombre, sexo, edad de la población matriculada.

Esperamos que así se desarrolle un proceso de matrícula en el colegio nocturno de una forma más ágil. El proceso de admisión en toda institución es un proceso muy meticuloso y que exige sumo cuidado, al exigir verificar muy bien el nivel de estudio del candidato a matricular, corroborar copias de títulos y certificaciones con el original, además de recibir documentos de identificación personal de los estudiantes a matricular.

Durante los meses de Julio, Agosto y Setiembre del curso lectivo actual, hemos contado con colaboración del personal docente y de la Auxiliar Administrativa para alimentar la base de datos y poder realizar los certificados de estudio de Noveno año y Educación Diversificada, siendo imprescindible contar con datos que sean reales y no caer en el error de confeccionar un título con datos erróneos. Así mismo, se necesita la buena manipulación de estos datos para transferirlos a Dirección de Gestión y realizar la Evaluación de la Calidad en cuanto se hace el sistema de ingreso de estudiantes a presentar las pruebas de Educación Diversificada.

Según Sánchez (2012, pág. 4): una de las áreas más relevantes está asociada con la disponibilidad y gestión de la información por parte de los actores del centro educativo y que en esta línea una de las acciones más relevantes impulsadas por el MEP ha sido la promoción desde PIAD.

A pesar de la promoción que se hace por medio de capacitaciones regionales en las distintas sedes del país, no se ha logrado alcanzar el porcentaje de uso ideal para que esta información pueda ser accesible desde "la nube" por medio de internet y desde cualquier lugar o hacia cualquier institución. Si analizamos los hechos, solo la Institución del colegio Los Lagos de Heredia, ha podido lograr que su información acceda en tiempo real desde cualquier lugar.

Para la Directora María de los Ángeles Protti:

El MEP nos dio la plataforma, y la supimos aprovechar. Tiene una infinidad de aplicaciones que se pueden utilizar y cada día queremos conocerlas mejor... Y continua afirmando: He sido una gran crítica de los padecimientos al inicio de los cursos lectivos por la premura de comenzar lecciones, pero debo reconocer el valioso aporte que le hace el MEP a las instituciones con este completo programa e insto a los docentes y administradores de los centros educativos a utilizarlo y aprovecharlo en beneficio de sus estudiantes en el camino hacia la calidad de la educación. (Nación, 2012).

La comunidad de Guararí cuenta con una población extensa, prueba de ello es que de las instituciones académicas que se citan a continuación asiste gran cantidad de estudiantes vecinos de Guararí: Colegio Nocturno Alfredo González Flores, Colegio Virtual Nacional Marco Tulio Salazar, sede Manuel Benavides, Programa Nuevas Oportunidades sede Escuela Braulio, Colegio de los Lagos, entre otros. Una buena promoción de todos los servicios y fortalezas que posee la institución permitiría llegar a más gente que quiera y desee matricularse en la institución.

Gracias al aporte de la Dirección y apoyo docente mediante la implementación de dicho software hoy día podemos detectar en tiempo real cuál o cuáles estudiantes son proclives a desertar, al permitirnos verificar la asistencia diaria de nuestros estudiantes y sus porcentajes de calificación, además de verificar mejores promedios, gráficos de rendimiento escolar, estadística actual de matrícula entre otros.

Otro insumo puesto en práctica por parte de la dirección del centro educativo, ha sido el compromiso en la búsqueda de un psicólogo-motivador con el fin de realizar convivios con los padres de familia. Además, el departamento de Orientación, junto con la Auxiliar Administrativa del colegio, elabora las agendas a seguir de las reuniones que se establecen con los padres.

Mensualmente, se solicitaran reportes al Departamento de Orientación y se hace un balance general de la propuesta de mejora institucional. Como muestra comparativa, se toman dos períodos lectivos trimestrales: el presente (II Trimestre) y el período en que se valorará este proyecto (III Trimestre). En el caso de deserción escolar, se trabajará con el sistema PIAD durante todo el curso lectivo 2016, y el período que queda del curso lectivo actual, contando con la colaboración del registro digital docente. En cuanto al desarrollo de juegos, será oportuno trabajar con esta estrategia a lo largo del año 2016 y de igual forma en el período actual III Trimestre 2015.

2. Desarrollo del proyecto

Paralelamente al funcionamiento institucional descrito y hasta la fecha se han desarrollado algunas buenas prácticas en la lucha contra la violencia escolar y su relación con el abandono escolar, que se mencionan a continuación.

2.1. Implementación didáctica, lúdica y tecnológica, con la colaboración de FUNDESER

Efecto de la Práctica: Propiciar el aprovechamiento del tiempo del ocio de manera productiva, a partir de la implementación del círculo de estudio y juego, utilizando los libros, material didáctico variado.

Impacto numérico: se busca la participación de estudiantes desde el 7 año hasta el décimo año.

Población Participante: Estudiantes del sistema de educación nocturna.

Personas Involucradas: Equipo de Orientación, Docentes, Dirección, Subdirección, Personal administrativo

Eje temático: Facilitar en la población estudiantil el material de apoyo, lúdico y tecnológico, con el fin de solventar sus necesidades socioeducativas.

Justificación de la práctica: Teniendo en cuenta que toda persona necesita de espacios de esparcimiento y recreación, se pretende brindar al estudiantado estos espacios como respuesta a una actividad organizada, que les puedan servir de ejemplo de cómo utilizar su tiempo libre,

llevando esta práctica a diversos ámbitos de su vida social como son el colegio, el barrio y el grupo de amigos entre otros: Se trata de evitar la “exclusión” del sistema nocturno, donde el colectivo tiene pocas opciones para solventar sus necesidades socioeducativas. Igualmente, se propone que el uso aprovechamiento del tiempo libre como alternativa de aprendizaje y disminución de “abandono estudiantil” en la institución, que permita desarrollar en los estudiantes diversas actividades desde una concepción pedagógica como son, artísticas, lúdicas y culturales, posibilitando los espacios y situaciones pacíficas de convivencia y paz.

Descripción de la práctica: A través del desarrollo de diversas actividades organizadas para la población meta y considerando estudiantes que tienen espacios libres, durante la jornada educativa, debido, por ejemplo, a: ausencia del profesor, alumno que adelanta, choques de horario, entre otros: Se trata de potenciar habilidades y actitudes como la capacidad de diálogo y respecto a la diversidad y para ello:

- El equipo de Orientación se asegura del carácter lúdico y recreativo de las actividades, buscando que propicien la convivencia entre pares, así como la puesta en marcha de habilidades ligadas a la imaginación y la creatividad expresadas en un ambiente de libertad y gozo.
- Igualmente, los docentes pueden utilizar este material en el aula para fortalecer sus lecciones.

Metodología: se desarrolla en forma conjunta con la Dirección, el Departamento de Orientación, el Proyecto de Apoyo a la Educación Secundaria para la Reducción del Abandono Escolar PROEDUCA y FUNDESER.

Lecciones aprendidas:

- Las experiencias lúdicas debe estar permeadas por valores significativos para los participantes para darle significatividad a la buena práctica.
- Capacidad o disposición para cambiar de enfoque, buscando una mejor manera de hacer las cosas siempre.
- El abandono escolar debe visualizarse desde el prisma de la complejidad de factores que lo propician.

2.2. Campeonato interno de fútbol sala femenino y masculino

Efecto de la Práctica: Aprovechar el tiempo libre para unir mediante el deporte tanto a estudiantes, como docentes. (15 minutos de recreo)

Impacto numérico: Cada sección cuenta con un equipo de fútbol sala de hombres y algunos de mujeres.

Población Participante: Estudiantes y docentes del sistema de educación nocturna.

Personas Involucradas: Docentes, Dirección, Personal Administrativo, Dpto. de Orientación.

Eje temático: Lograr en la población de Guararí, un mayor acercamiento mediante el deporte.

Justificación de la práctica: Definitivamente, el uso de cualquier deporte fomenta beneficios-no solo- de salud, sino personales, además de alejar de hábitos perjudiciales como consumo de tabaco, drogas y alcohol y unir más a las personas y despertar un interés por la competencia sana.

Descripción de la práctica: Todas las noches, de lunes a viernes de 7:45 am a 8:00 pm, se realiza un encuentro debidamente programada ya sea de hombres o mujeres. Los docentes también cuentan con equipo de fútbol sala. En todo momento los partidos de fútbol sala son supervisados por los docentes.

Lecciones aprendidas:

- Se evidencia que se ha unido más a cada sección pues apoyan a su equipo.
- Tuvimos un impasse por un estudiante que se volvió violento en un partido de fútbol sala, pero luego de analizar que no se debe castigar al colectivo con suspender el campeonato de fútbol sala, continuaremos con dicha actividad , pues ha sido un éxito y un buen aporte a la disminución del abandono escolar.

3. Aprendizajes realizados a modo de conclusiones

Se espera desarrollar un planteamiento serio que coadyuve a disminuir los altos grados de abandono escolar, como consecuencia de la violencia generada en la comunidad y que se refleja en el centro educativo. Se pretende como institución ser un insumo para otros proyectos institucionales tendentes a disminuir la deserción escolar.

Pretendemos que nuestro trabajo sea de impacto institucional, creando conciencia en todos los actores involucrados en el proceso educativo del Centro. Buscamos, asimismo, mejorar la atención de nuestros estudiantes brindando oportunidades lúdicas que enriquezcan la socialización entre jóvenes así como sus valores.

Los discentes necesitan aprender de una manera crítica y ser capaces de analizar la realidad, aprender de una manera interesante a descubrir el conocimiento. Es un compromiso de nuestra institución educativa desarrollar el potencial de los educandos desde una manera creativa y constructiva, así como lograr la socialización entre estos.

Deseamos institucionalizar métodos prácticos que respondan a los objetivos y tareas enmendadas por el Ministerio de Educación Pública. Esperamos contribuir con acciones metodológicas lúdicas, basadas en el juego y la recreación en las áreas cognitiva, afectiva y emocional del alumno. Enriqueciendo de forma positiva la enseñanza, mejorando la sociabilidad, la creatividad, e incrementar la motivación del discente.

Esperamos preparar a los estudiantes en la solución de los problemas de la vida y la sociedad, mediante charlas y acompañamiento psicológico de parte de la Dirección educativa, y docente. Creemos que así se puede mejorar la calidad de vida de la comunidad al estrechar lazos, en el seno de una comunidad que aprende, se renueva y avanza constantemente.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación TIC nos permiten una comunicación en tiempo real, apoyando institucionalizar el sistema PIAD y permitir a los funcionarios del colegio nocturno Carlos Meléndez Chaverri a largo plazo resolver problemas, investigar y realizar trabajos en el seno institucional, mediante una base de datos en línea, actualizada y que cuente con indicadores reales sobre deserción. Debe permitir también coadyuvar a los docentes con el uso de gráficos y estadísticas en tiempo real sobre la situación de los estudiantes, aportar a profesores y administrativos de la institución información para adecuar las opciones de enseñanza y aprendizaje con determinados estudiantes de una manera más innovadora al contar con datos reales en el momento oportuno.

Los primeros datos y reportes estadísticos arrojados por el sistema PIAD en este segundo Trimestre lectivo 2015 contribuyen con una muestra diagnóstica y la información al docente a actuar con determinados estudiantes proclives a desertar del sistema educativo y a apoyar los ajustes curriculares necesarios.

4. Referencias

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Versión Electrónica). http://www.project2061.org/esp/publications/bfr/online/Family/refer.htm#Bronfenbrenner_U_1979 (consulta 15/08/2015)

FUNDESER (Tomado de http://www.fundeser.org/proyecto_vida.htm). (consulta 15/08/2015)

Guido M. C. (2009). *Psicología económica: influencia de la personalidad en el nivel de pobreza en la comunidad de Guaraní de Heredia y la Carpio en la Uruca, Costa Rica*. Facultad de Ciencias Empresariales. Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología. San José, Costa Rica. En - http://www.fundeser.org/nuestros_programas.htm. (consulta 15/08/2015)

Murillo, E. (2009). *Estrategias para la integración de las familias en el mejoramiento de los aprendizajes escolares*. Facultad de Educación. UNED. San José, Costa Rica. Tesis doctoral

Nación, L. (2012). *Herramientas para el cambio en la educación*. Cartas.

Sánchez, M. V. (2012). *Valoración del PIAD (Programa de Informatización para el Alto Desempeño) como instrumento de apoyo a la gestión de los colegios, según los actores de los centros educativos*. San José, Costa Rica: IV Informe. Estado de la Nación.

5. Anexos

5.1. Cronograma de actividades

Cuadro 1. Cronograma de actividades

Mes	Actividad	Responsables
Junio 2015	a. Reporte del dpto. Orientación sobre casos de violencia. b. Envío de circular al personal docente sobre el regimiento institucional con el software PIAD	Dpto. orientación y Dirección del centro educativo.
	c. Convivencia con padres de familia y alumnos.	La Dirección y Junta Administrativa.
Julio	a. Se le solicitará al docente de Ética que planifique material y contenidos para una lección con temas alusivos a la resolución alterna de conflictos. b. Inicio de campeonato de fútbol sala.	La dirección y docentes guía.
	c. Porte al dpto. Orientación sobre casos de violencia y deserción.	Auxiliar Administrativa y depto. Orientación.
	d. Solicitud a la Fuerza Pública colaboración para desarrollar el programa preventivo “Soy grande”.	La dirección y docentes participantes del taller.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Mes	Actividad	Responsables
	e. Solicitud a FUNDESER colaboración para desarrollar el programa ALFA- CE.	La dirección y docentes participantes del taller.
Agosto	a. Se solicitará al docente de Ética que colabore con el desarrollo de una lección con temas alusivos a la resolución alterna de conflictos. b. Solicitud de notas y asistencia de estudiantes del primer período mediante el sistema PIAD a docentes. c. Continuación de campeonato de fútbol sala.	La dirección y docentes.
Septiembre	a. Fuerza Pública hará una demostración con la Unidad Canina. b. Se le solicitará al docente de Ética que colabore en el desarrollo de una lección guía con temas alusivos a la resolución alterna de conflictos. b. Solicitud de asistencia y concentrados del segundo período a docentes en sistema PIAD. c. Reinicio de campeonato de fútbol sala.	La Dirección. La Dirección y docentes.
Octubre	a. Se le solicitará al docente de Ética que Desarrollo de una lección con temas alusivos a la resolución alterna de conflictos. b. Elaboración de reporte de PIAD de estudiantes a desertar. c. Continuación de campeonato de fútbol sala.	La Dirección, Auxiliar Administrativa y docentes.
Noviembre	a. Se trabajará con un grupo focal para conocer la opinión de los estudiantes sobre las experiencias vividas en los diferentes grupos. b. Preparación de equipo de cómputo para el desarrollo de la matrícula digital c. Entrega de concentrados del III Trimestre por parte de docentes mediante el sistema PIAD. d. Continuación de campeonato de fútbol sala.	La Dirección, Auxiliar Administrativa y docentes.
Diciembre	a. Análisis de resultados de grupos Focales. b. Trabajo administrativo por medio del software PIAD en prematricula escolar. c. Finales del campeonato de Fútbol sala.	La Dirección, Auxiliar Administrativa y docentes.
Febrero	Inicio de labores de matrícula con el sistema PIAD, inicio de curso lectivo a través de la implementación de juegos y partidos de futbol amistosos entre estudiantes.	

5.2. Artículo de reflexión: El Protocolo para atender el ‘bullying’ en los centros educativos no basta.

El matonismo o bullying es un tema diario y además crece cada vez más.

Desde los que evidencian rencillas entre colegiales, hasta los casos recientes en el que un menor sufrió de ruptura en sus costillas o incluso el caso de otro escolar que fue agredido entre cinco compañeros.

Pero, ¿qué hace el Ministerio de Educación Pública (MEP) en estos casos?

La autoridad en Educación tiene un protocolo pero eso evidentemente no basta. Cada institución tiene una cultura distinta por lo que se debe efectuar un diagnóstico para ver cuáles son las poblaciones vulnerables y ver de qué forma los estudiantes están siendo violentados.

Según Osvaldo Trejos, jefe del Departamento de Orientación del MEP, se les ha solicitado a los alumnos y a los profesores que denuncien cualquier tipo de bullying por mínimo que sea, así como denunciar los casos de aquellos que lo padecen pero que lo ocultan. De ahí en adelante, las autoridades deben cumplir con un protocolo pero además procurar un abordaje integral.

No basta

El protocolo no basta y es por eso que, de la mano de otras instituciones, el MEP busca reforzar las acciones para atacar el problema desde antes de que se presente, es decir, se le apuesta a los programas preventivos.

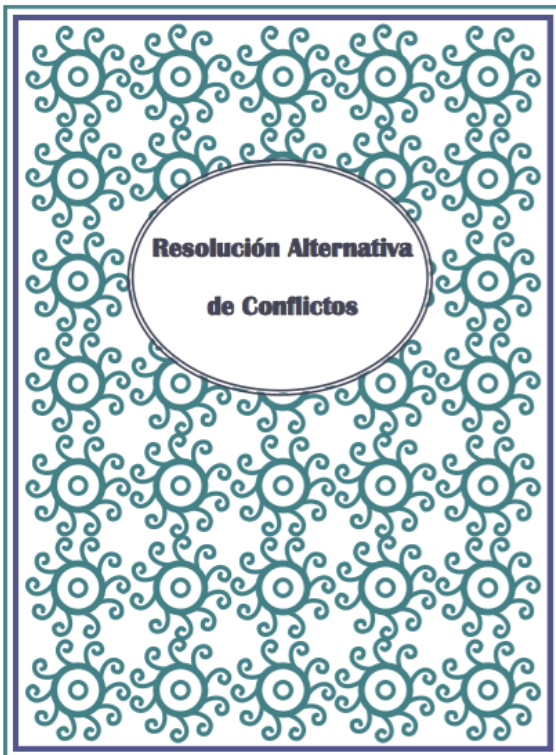
Recientemente se anunció la implementación de “Soy grande”, un programa que capacita a efectivos de la Fuerza Pública en el tema para que brinden cursos que permitan disminuir la violencia en centros educativos.

De acuerdo con la viceministra de Seguridad, María Fullmen Salazar, el nuevo programa no solo se enfoca en los menores sino que involucra a encargados de familia y docentes.

Pero, Roldán Alvarado, oficial de Seguridad del Programas Preventivos, advierte la necesidad de este tipo de programas, ya que la violencia en centros educativos llega a niveles “rojos”.

Es allí donde se evidencia la necesidad de trabajar desde el núcleo familiar y el entorno del que se rodean los menores. Trejos advirtió que esto es importante ya que muchas veces el matonismo proviene de los conflictos en los hogares. “A veces la forma de reacción del menor se debe a la situación que está pasando en su familia. La violencia es un ciclo: si el padre violenta a la madre, la violencia que recibe la madre se la pasa a la vivencia del hijo, y si este tiene hermanos se la pasa al menor y si no tiene, se la pasa a los compañeros en las instituciones”, aseguró. Este tema se ha tocado incluso en el Plenario, hay un proyecto que pretende castigar fuertemente la violencia juvenil.

5.3. Ejemplo de invitación a padres a actividades





Colegio Nocturno Carlos Meléndez Ch.
Fundado 2001 –Tel. 22-61-32-67
Fax 22-61-15-41

Email: noct.carlosmelendez@mep.go.cr

Página: Web: <http://colegionocturnocarlosmelendez.jimdo.com/>

*"Cuando me preguntaron sobre algún arma capaz de
contrarrestar el poder de la bomba atómica yo sugerí la*

mejor de todas: La Paz "

Albert Einstein



¡FAVOR NO TRAER NIÑOS!



**ESTIMADOS ESTUDIANTES Y PADRES DE
FAMILIA**

El Colegio nocturno Carlos Meléndez Chaverri
les invita a la Charla motivacional

**RESOLUCIÓN ALTERNATIVA
DE CONFLICTOS**

**A cargo del MOTIVADOR Y PSICOLOGO:
KRISTIAN CHAVES HERNANDEZ**

Día: VIERNES 3 DE JULIO DE 2015

Hora: 6:35pm a 7:45pm

Capítulo 13. Fortaleciendo la motivación en el estudiante de la sección técnica nocturna del CTP de Granadilla

Gina María García Vega, gigave21@hotmail.com

C.T.P. de Granadilla, Sección Técnica Nocturna / Costa Rica

Resumen

En la presente investigación se realiza una propuesta en la cual se menciona un plan de acción para esta institución educativa. Se señalan mejoras integrales para la formación didáctica de la población estudiantil, enfatizando la motivación como factor relevante en la permanencia estudiantil. Debido a que se ha analizado el problema del abandono estudiantil del año 2014, en el que se muestra un bajo porcentaje de estudiantes matriculados como una alta deserción. Esta propuesta se da como una respuesta alternativa a adquirir un mayor compromiso por parte de todos los funcionarios así como de los y las estudiantes a mejorar en estos aspectos.

Aprovechando la oportunidad que nos brinda el Proyecto IDEAS, se dio inicio a la investigación, primeramente realizando una sesión con los docentes y un cuestionario aplicado a los discentes el cual nos llevó a delimitar el escenario real en el cual nos desenvolvemos, priorizando necesidades presentadas en la Sección Técnica.

Se formula el plan con el objetivo de fortalecer y mantener la motivación del estudiante para prevenir el abandono estudiantil mediante estrategias viables, eficaces e integrales, considerando las necesidades actuales. Tomando en cuenta la etapa en la que se encuentra y todos los factores psicosociales que conlleva la misma. A la vez se pretende involucrar más al personal docente y administrativo en la labor pedagógica, comprometiéndose en los principios andragógicos. Los resultados de la investigación arrojaron, varias necesidades entre las cuales se enumeran las siguientes: Los jóvenes son de escasos recursos y en ocasiones no tienen ni los pasajes para transportarse, o si se les presenta la oportunidad de un empleo abandonan sus estudios, hay poco acceso a la institución por las noches y faltante de un transporte público a varios sectores. A su vez solicitan recibir más talleres de orientación, que se empleen estrategias de mediación más participativas, desarrollo de actividades deportivas. Por lo general se observa que nuestros discentes son personas de valores personales, familiares, sociales dispuestos a comprometerse por su formación integral, dispuestos a mejorar su calidad de vida, en primer lugar por ayudar a sus familias, que es el origen de su motivación.

1. Introducción

El presente documento se centra en la realización de un plan de mejora institucional, en el cual, se formulan mejoras educativas para la formación de las personas adultas; por esta razón, se plantea una propuesta de un plan de acción para la instancia educativa (sección técnica nocturna del CTP de Granadilla).

Esta propuesta debe abarcar el compromiso que la institución adquirirá en profundizar algunos aspectos de su funcionamiento para buscar mejorar la realidad. Este proceso requiere el apoyo de las y los funcionarios del centro educativo, así como también de las y los estudiantes.

Es esencial para la formulación del plan, impulsar la permanencia y acceso de las personas adultas al sistema educativo, con la finalidad de garantizar el pleno ejercicio de su derecho a la educación. Se interviene para promover la mejora deseada de la institución y apoyarla en la formación educativa de personas adultas, convirtiendo a esta en una sección nocturna más inclusiva.

Para lo anterior, la propuesta se basa en fortalecer la motivación de las y los estudiantes mediante estrategias que abarquen todos los aspectos, es decir que sean integrales.

Además se debe tener presente que este documento pretende dar una aproximación de la realidad educativa que presenta la sección técnica nocturna, por lo que, busca profundizar en algunos aspectos deficitarios y que se consideren prioritarios.

Primeramente se debe contextualizar, tanto la realidad de la comunidad como de la institución, con el fin de visualizar las principales fortalezas con las que se cuenta y las limitaciones y necesidades presentes, especialmente, en las y los estudiantes de la sección en estudio. Así como también se expone la realidad deseable y cómo se irá a intervenir mediante ideas o estrategias viables y eficaces, tomando en cuenta las diversas circunstancias que pueda presentar el estudiante.

2. Justificación

Este plan se realiza con el fin de conocer las expectativas, la satisfacción, las necesidades, entre otras, tanto de los estudiantes como de los docentes y personal administrativo. Se procura fortalecer la motivación que muchos de los estudiantes han ido perdiendo conforme pasan los años, y que en algunas ocasiones se desencadena en la deserción, problema multicausal y multicontextual, que tiene muchos factores asociados, entre los que se pueden mencionar condiciones económicas, académicas, de metodología, así como culturales e ideológicas. (Cordero, 2008)

La propuesta se basa en la importancia de intervenir en la población adulta estudiantil como grupo focal pues se ha observado como en algunos centros educativos se tiende a excluir a dicha población, priorizando la sección diurna, cuando ambas poseen los mismos derechos (MEP, 2010) y son significativas para la sociedad.

Por lo cual, este proyecto recalca:

Las personas adultas, y desde los centros nocturnos de formación, se relaciona con la consideración de su función social y con la obligación moral y legal que tiene de adaptarse a las características de todos y cada uno de los estudiantes que atiende. (Gairín, et al., 2015)

En relación a la cita anterior, se infiere que el personal de la institución debe comprometerse desde su vocación y otros aspectos, en la formación y desarrollo académico de los estudiantes, tomando en cuenta las necesidades y limitaciones de ellos, buscando nuevos estilos de aprendizaje que fortalezcan la motivación al estudio.

Por ello, cuando la realidad esté contextualizada en el desarrollo del documento, se debe implementar un plan remedial a las problemáticas, conociendo los factores al respecto.

3. Problema

En el centro educativo CTP de Granadilla, en específico la sección nocturna, se ha encontrado la problemática sobre la falta de motivación existente en los estudiantes; algunas de sus causas, multifactoriales, se ejemplifican a continuación:

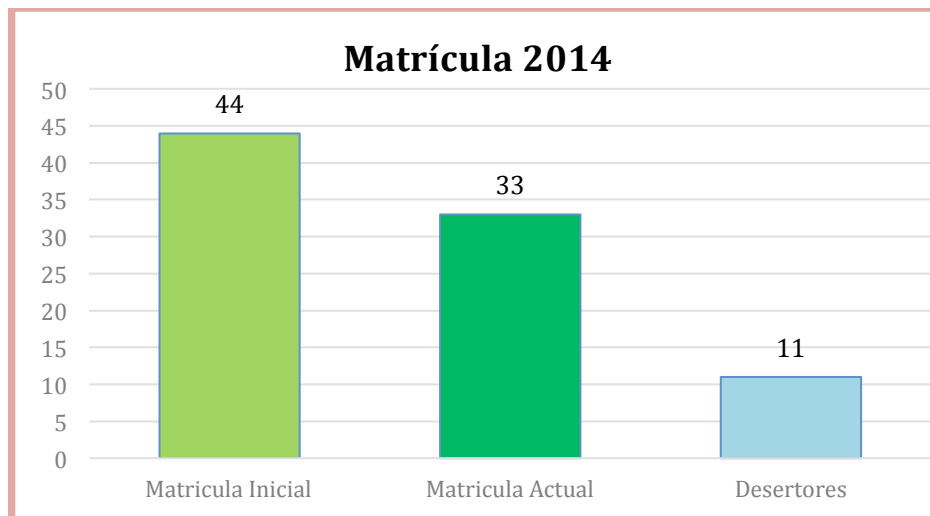
- Factor económico ya que muchos de los estudiantes son de recursos económicos bajos, y en ocasiones no cuentan con dinero para los pasajes de ida y vuelta. Por lo que se ha visto jóvenes que han abandonado las aulas por este motivo.
- Dificultad con el horario, debido a que muchos trabajan.
- Uno de los problemas principales es el difícil acceso a la institución, debido a que este colegio está ubicado en una zona donde no está urbanizado, un lugar donde hay inseguridad social y de noche se torna peligroso para transitar, así como la inasistencia de un transporte público que los transite a Granadilla, San Pedro, Salitrillo, entre otros.

Estas limitaciones o dificultades se deben contrarrestar, para coadyuvar a que se mantenga y no desvanezca la motivación, para así crear un sentido de pertenencia que involucre a dicha población y los comprometa para prevenir el abandono escolar si fuera necesario.

Es importante mencionar, que en los últimos años se ha presentado un considerable porcentaje de deserción estudiantil, el año 2014 no fue la excepción, pues las cifras demuestran que esta problemática ha tenido un comportamiento constante.

Al inicio del año lectivo 2014, en el C.T.P. de Granadilla Sección Técnica Nocturna, se matricularon 44 estudiantes, de los cuales permanecieron 33 jóvenes. Observándose una deserción de casi el 25% de la población estudiantil. A continuación se muestra una Figura, ejemplificando lo mencionado

Figura 1. Número de desertores a partir de la matrícula inicial y actual



Fuente: Elaboración propia, con datos extraídos del CTP de Granadilla.

Por tanto, se presenta la necesidad de mantener o fortalecer la motivación; la cual engloba lo siguiente:

La expresión motivación se deriva del verbo latín “motum”, que significa “moverse”, poner en movimiento o estar listo para la acción. Cuando un escolar quiere aprender algo, lo logra con mayor facilidad que cuando no quiere o permanece indiferente. La motivación también son aquellas cosas que impulsan a una persona a realizar determinadas acciones y a persistir en ellas hasta el cumplimiento de sus objetivos. (Ausubel, et al., 2009)

Ausubel (2009) también señala que aunque la motivación no es indispensable para el aprendizaje limitado y de corto plazo, es absolutamente necesaria para el tipo sostenido de aprendizaje que interviene en el dominio de una disciplina de estudio dada. Sus efectos son mediados principalmente por la intervención de variables como la concentración de la atención, la persistencia y la tolerancia aumentada a la frustración.

Por lo cual, se considera que este factor es de gran relevancia para la población estudiantil adulta, de esta sección nocturna, pues, está presenta un sentido de superación, con deseo de mejorar su calidad de vida, pero por lo característico de la etapa humana en la que se encuentran, con demandas psicosociales, familiares y sociales; muchas veces se encuentran en difíciles circunstancias que influyen en la disminución de la motivación, y por ello, esta, en la gran mayoría de las ocasiones se ve debilitada.

Por las razones presentadas anteriormente, surge el seguimiento cuestionamiento como problema central del estudio:

¿Cómo desarrollar posibles estrategias para implementar la motivación en la población adulta de la Sección Técnica Nocturna del CTP de Granadilla y que por ende estas logren aumentar el sentido de pertenencia de las y los estudiantes?

4. Contexto demográfico

El Colegio Técnico Profesional de Granadilla, se ubica en la provincia de San José, cantón de Curridabat, y específicamente en el distrito de Granadilla (carretera hacia Concepción de Tres Ríos).

El cantón, cuenta con una población de 65206, en la que corresponde un total de 30590 a los hombres y un 34616 a las mujeres; por lo que tiene 4088,1 de densidad de población, además toda la población pertenece a la zona urbana. Otro dato a relucir es que el porcentaje de personas mayores de 65 años es de 8.22% (INEC Costa Rica 2011a). En el siguiente cuadro se puede observar el total de población de los 4 distritos:

Cuadro 1. Población de los distritos de Curridabat

Distritos	Población
Curridabat	28817
Granadilla	14778
Sánchez	5364
Tirrases	16247
Total	65206

Fuente: Elaboración propia con datos del CENSO 2011 (INEC Costa Rica, 2011b)

En cuanto a la educación es oportuno exponer algunos datos relevantes para contextualizar este apartado. El alfabetismo que presenta la población de Curridabat es de aproximadamente un 99%; un 63% de la población asiste a un centro público de la educación regular; un 37% de la población atiende a un centro privado de educación regular; un 87% de la población de 5 a 15 años va a la educación general básica; un 2,5% a la educación abierta; un 40,9% de la población de 17 años o más tienen educación superior; un 90,2% de la población de 17 años y más, poseen educación superior y título. (INEC Costa Rica 2011c)

5. Contexto institucional

En CTP de Granadilla fue fundado en 1997, fue una aspiración de muchos vecinos de la comunidad durante un gran periodo. Se necesitaba la instauración de un centro educativo para que los jóvenes de la zona tuvieran mayor accesibilidad y pudieran asistir y terminar los estudios en secundaria; aunado a esto se encuentra el incremento en la demanda educativa, el crecimiento demográfico y urbano.

En el año 2005, por medio de acciones llevadas a cabo por la Fundación Curridabat, el Gobierno de Japón, y otras, a través de la Embajada de Japón, se hizo entrega el día 15 de junio de la suma de 92.129,00 dólares (más de 45 millones de colones) para la construcción de un Gimnasio en el Liceo de Granadilla. Este aporte se dio como parte del Programa de Cooperación denominado, "Asistencia para los Proyectos Comunitarios".

Por otro lado, en el año 2006, se procede a realizar los trámites correspondientes con el Ministerio de Educación Pública (MEP) para convertir este centro educativo en un colegio técnico. En esta iniciativa se involucraron la Municipalidad del Cantón, la Fundación Acción Joven, la Fundación Curridabat, la Junta Administrativa, los padres y madres de familia, los estudiantes y el personal institucional.

Debido al esfuerzo, el 23 de enero del 2007, el Departamento de Estudios y Programación Presupuestaria, autoriza el cambio de modalidad del Liceo de Granadilla, para lo cual la oferta técnica será aplicada paulatinamente, de manera que a partir del curso lectivo del 2007 se inició con el tercer ciclo en el nivel de séptimo y en educación diversificada en cuarto año y así sucesivamente hasta completar su transformación a Colegio Técnico en el año 2009.

Se destaca que inicialmente la oferta educativa en el área técnica fue de:

- Dibujo Arquitectónico
- Salud Ocupacional
- Secretariado Ejecutivo

En el desarrollo de este colegio es de gran importancia señalar que en el año 2008, se dio la apertura a la Sección Nocturna, según la Resolución DFP-0654-2008 del Departamento de Estudios y Programación Presupuestaria, que resuelve lo siguiente:

Artículo 1º.- Adicionar a la Relación de Puestos de cargos fijos de los centros educativos del año 2006 el contenido presupuestario correspondiente a la Sección Nocturna Colegio Técnico Profesional de Granadilla, como anexa al registro presupuestario del Colegio Técnico Profesional de Granadilla, código 573.03.50.6130.

Artículo 5º.- Se autorizan las siguientes especialidades de conformidad con los oficios DET-1079-05 del 25 de octubre y DET-1186-05 ambos del 2005 del Departamento de Educación Técnica Profesional

- Desarrollo de Software
- Informática en Programación
- Dibujo Arquitectónico

Artículo 8º.- En concordancia con lo dispuesto por las autoridades superiores la Sección Nocturna del Colegio Técnico Profesional de Granadilla atenderá únicamente el área tecnológica.

Asimismo, la Sección Nocturna se inicia ese año con una matrícula inicial de 33 estudiantes, distribuidos en ambas especialidades, de los cuales concluyeron 19 estudiantes.

Por último, cabe señalar que actualmente la Sección Técnica Nocturna, comparte el área administrativa con las oficinas del colegio diurno, es decir no se cuenta con un área para esta sección exclusivamente. Al igual que el Departamento de Orientación no cuenta con un lugar fijo para dar la atención respectiva, pero se comparten aulas, laboratorio de Informática. También ofrece los servicios de Comedor Escolar, Orientación, Biblioteca y Gimnasio.

6. Contexto sociocultural y económico

Según el Consejo de Profesores, C.T.P de Granadilla, 2013, acordaron en el Plan Quinquenal lo recopilado en el Censo C.R.2011, lo siguiente:

La economía de Curridabat está sustentada en el comercio y los servicios. El parque empresarial del cantón está compuesto por unos 1300 patentados, de los cuales, más del 90% corresponde a pequeñas y microempresas, en una gran diversidad de negocios como ventas de abarrotes, bazares, salas de belleza, tiendas de alquiler de vídeo, sodas, restaurantes y talleres, entre otros.

Curridabat es un cantón con un alto porcentaje de la Población Económicamente Activa (PEA), que representa un 58,9% del total de la población del cantón; y el sector que predomina es el terciario con un 81,2%. (INEC Costa Rica, 2011c)

Con respecto al contexto sociocultural, entendiéndolo como un conjunto de factores culturales, económicos, históricos que forman parte de la identidad y de la realidad de una persona, se visualiza a través de individuos con valores: personales, familiares, cívicos y sociales; dispuestos a comprometerse por su formación integral, así como también a promover y trabajar por un entorno productivo y bienestar social. (Definición.de, s.f.)

Asimismo, se espera que cada individuo construya un presente y un futuro idóneo promoviendo un desarrollo comunitario; en el que se disminuyan el desempleo, la desintegración familiar y el

bajo nivel educativo. Por lo que el escenario próximo se enfoca en el desarrollo comunitario por medio de la participación ciudadana y la implementación de estrategias en beneficio de la zona.

7. Escenario actual

En este apartado, se procede a describir brevemente algunas características fundamentales para la elaboración del plan. Primeramente se resalta la realidad sociocultural presente, las demandas sociales y culturales, perfil de estudiantes y docentes y por último se abarca el tema sobre las necesidades a cubrir dentro de la infraestructura.

7.1. Realidad sociocultural

Los estudiantes provienen de diferentes lugares, como por ejemplo: la Unión, Concepción, San Diego, San Rafael, Dulce Nombre, Curridabat, Granadilla en su mayoría.

Además, en su gran mayoría son de origen costarricense y de nacionalidad nicaragüense. Gran parte de los estudiantes trabajan fuera de su hogar, y son de recursos económicos bajos, que estudian para mejorar su condición económica y tienen un gran deseo de superación.

7.2. Demandas sociales y culturales

Los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos, de la sociedad contemporánea exigen una persona de valores, actitudes, destrezas y conocimientos que apunten al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y de la sociedad; es por ello que se exige una educación integral, que forme individuos responsables, con valores humanos y cívicos, que respondan al mercado laboral y por ende a mejorar el desempeño de la actividad económica del país.

A su vez, la educación costarricense aporta diferentes oportunidades de estudios técnicos de forma gratuita a los jóvenes, para que se preparen en las diferentes especialidades técnica, y sean desarrolladas sus habilidades y destrezas para competir con la mano de obra especializada, y así tengan mayores oportunidades de mejorar su calidad de vida, insertándose en un mundo laboral más competitivo.

7.3. Perfil del estudiante

En cuanto a las características del estudiantado, se presentan las siguientes:

- Jóvenes adultos (18 a 50 años).
- Egresados de bachillerato con deseos de superación.
- La mayoría de las mujeres son jefas de hogar.
- Estudiantes en su gran mayoría con hijos e hijas.
- Tienen obligaciones laborales y familiares y muchos otros son desempleados.
- Presentan bajos recursos económicos.
- Responsables, con valores éticos y morales.
- Con deseo de superación.

En síntesis, cuentan con deseos de aprender y mejorar sus status económico, con sueños, metas y proyecto de vida; amantes de su familia.

Cabe destacar que en ocasiones, por motivo de trabajo, pueden verse obligados a ausentarse por periodos más o menos largos de tiempo de su actividad formativa. Asimismo, las obligaciones de

carácter familiar pueden interrumpir el proceso formativo, al igual que por ausencia de empleo no cuenten con el dinero para costear sus pasajes.

7.4. Perfil de los docentes

Son profesionistas, con categoría de VT3 VT4., personal calificado para atender este tipo de comunidad educativa, actualizados, propician un clima afectivo y buena calidad de las relaciones interpersonales, promoviendo un ambiente que facilita la accesibilidad en la comunicación. Sin embargo, con poco conocimiento en el tema de la educación de adultos (Andragogía).

7.5. Necesidades que presentan los estudiantes

En un cuestionario aplicado casi a la totalidad de la población estudiantil y mediante un FODA, se obtuvo un valioso resultado. Se aplicó en un día diferente en el lapso de una semana, en el mes de mayo 2015, al igual que el FODA y la sesión con los docentes. El diagnóstico arrojó los siguientes resultados:

- Una necesidad urgente es el transporte, (mejorar el servicio de buses).
- Planificar mejor el horario de clases (entrar antes y salir antes, entre otras.).
- Más talleres de Orientación Vocacional.
- Estrategias de mediación más dinámicas, clases más participativas.
- Difícil acceso y por ende inseguridad peatonal.
- Problemas económicos.
- Ausencia o falta de nombramiento de profesores al inicio de lecciones.
- Mayor participación del personal administrativo en las actividades educativas y socioculturales de la comunidad educativa.
- El no contar con una computadora personal o acceso a las de la institución.
- No hay equipo especializado en algunas especialidades, para adquirir destrezas.
- Aumentar las lecciones de Inglés.
- Realización de actividades deportivas y culturales.

Por otro lado, a una sesión grupal que se efectuó con el personal docente, en se logró generar una discusión, que enriqueció el aprendizaje y las críticas constructivas, con las cuales se concluyó que era necesario:

- Un mayor involucramiento de la familia de los discentes.
- Incentivar las actividades deportivas y socioculturales.
- Mayor compromiso e involucramiento del personal administrativo.
- Promover actividades de motivación.

8. Objetivos

8.1. Objetivo general

Desarrollar estrategias motivacionales de intervención para promover la pertenencia y prevenir el abandono estudiantil.

Este objetivo general, se refiere a que, primeramente al detectar las principales necesidades y por ende motivaciones en los estudiantes, como jóvenes adultos, (tomando en consideración la etapa en que se desenvuelven), se desarrollaría un plan eficaz y viable, de acuerdo a los recursos con

los que se cuenta. En este plan se pretende involucrar a toda la comunidad educativa en el alcance y éxito de las mejoras a desarrollar.

Con este plan se procura lograr un alto índice de permanencia estudiantil en el que se evite el abandono de las aulas.

Para el desarrollo de este objetivo se requiere un compromiso de ambas partes, es decir, tanto de los estudiantes responsables del éxito escolar, como del rol del docente y personal administrativo, para que se genere un mayor involucramiento y compromiso para obtener una calidad mayor en la educación técnica.

Se aspira a que el perfil de educador, sea un docente motivado, creativo, mediador y facilitador con principios andragógicos, que considere que el estudiante que tiene en su aula es una persona integral, que desea construir el conocimiento partiendo de lo ya conocido. (Ausubel & et.al., 2009)

Es fundamental que conozca las necesidades de sus estudiantes, que procure mantener el interés en sus lecciones, que sea innovador, que se actualice, y considere la etapa evolutiva por la que está atravesando el estudiante, además de que debe ser empático y que tenga buen trato cualquier eventualidad que presente el estudiante, en síntesis que se rija bajo sus principios éticos.

En cuanto al perfil del estudiante que se desea alcanzar con esta propuesta, es el de un joven que haya elegido su especialidad de acuerdo a su vocación, que sepa elegir su especialidad de acuerdo a sus intereses, habilidades, destrezas y fortalezas.

El estudiante debe mantener una motivación intrínseca y extrínseca, es decir, que tenga metas por alcanzar que lo motiven a continuar estudiando, y que no sólo espere ser motivado (motivación extrínseca), sino que pueda satisfacer necesidades para que alcance el éxito escolar. Que sea:

- Joven responsable
- Deseos de superación con valores éticos y personales.
- Capaz de tener buenas relaciones interpersonales.
- Con necesidad de formarse integralmente.

Se podría concluir que logrando lo anterior se alcanzaría una sociedad deseable, mejorando la calidad en la educación, y por ende un individuo capacitado para integrarse al campo laboral, mejorando su calidad de vida y de su familia; formado intelectual e integralmente, para insertarse en la sociedad no sólo para hacer sino para ser.

8.2. Objetivos específicos

- a. Enumerar mediante diversas técnicas aplicadas a docentes y estudiantes las diferentes necesidades y su relación con la motivación.
- b. Establecer líneas de acción en torno a las demandas encontradas, según prioridad y recursos viables y razonables, para mantener la motivación del estudiante con el fin de disminuir el abandono escolar.
- c. Conocer el grado de satisfacción o motivación de los estudiantes en relación al aprendizaje.
- d. Sensibilizar al personal administrativo y docentes a un mejor y mayor involucramiento en actividades educativas, deportivas y culturales con la población estudiantil a su cargo.

9. Programa de mejora

El proyecto de mejora institucional: “Fortaleciendo la motivación en el estudiante de la Sección Técnica Nocturna del CTP de Granadilla, para prevenir el abandono escolar”, será utilizado para el logro de los distintos objetivos que se plantearon.

Entre las técnicas que se pretenden utilizar para el desarrollo del plan se encuentran:

- Talleres participativos: En los que se buscará la participación total de los estudiantes, buscando espacios de retroalimentación con la participación activa del Departamento de Orientación como de expertos o motivadores fuera de la Institución. Tratando temas como autoestima, manejo de emociones, resiliencia, estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, emprendedurismo, proyecto de vida, entrevista, habilidades para la vida, relaciones interpersonales, la comunicación, autoconocimiento, estilos de vida saludable, sentido de vida, entre otros.
- Actividades socioculturales y Deportivas: Se desarrollarán a nivel institucional, integrando a la familia que es un componente motivador en la vida del estudiante.
- Realizar talleres o actividades con los docentes: Con el fin de fortalecer los principios andragógicos y teoría de la motivación relacionado al aprendizaje escolar.
- Mantener acciones motivacionales por parte de los docentes y estudiantes, durante cada semana con frases, videos, técnicas que generen el fortalecimiento de la motivación.

10. Alternativas de seguimiento del Plan

Para dar un adecuado seguimiento al plan de mejora institucional propuesto, inicialmente se proponen tres líneas de acción:

- a. Cada mes junto con la comisión de mejora se realizará una reunión para analizar los avances.
- b. Mensualmente se realizará un taller con los estudiantes acerca del tema de motivación.
- c. Cada dos meses se realizará una actividad sociocultural y deportiva.

Se implementarán este año las actividades deportivas y culturales, pero la propuesta se desarrollará con su debido cronograma en el año 2016.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Cuadro 1. Cronograma de actividades de motivación en el CTP de Granadilla S.T.N 2016

Objetivos	Actividades	Responsables	Recursos	Tiempo	Evaluación
1. Sensibilizar y concientizar al personal docente administrativo, acerca de la importancia de la motivación del estudiante como un compromiso de todos y todas.	1. Mediante una sesión con el personal docente y administrativo se nombrará una comisión de motivación y mejora institucional. Se realizará una reunión con los docentes comprometidos en la comisión para priorizar necesidades, acciones, tiempo y recursos.	Orientador	Personal docente y administrativo	Febrero	Verbal y escrita
2. Establecer líneas de acción en conjunto relacionado estrategias motivacionales de intervención para promover la pertenencia y prevenir el abandono estudiantil.	2. Mediante un diagnóstico aplicado a estudiantes y personal docente se priorizarán las estrategias a implementar durante el curso lectivo.	Orientador	Comisión de M.M. Estudiantes Docente	Marzo	Lluvia de ideas y evaluación escrita.
3. Fortalecer la motivación a los discentes para promover la pertenencia y disminuir el abandono estudiantil.	3 Realización de talleres con un tema específico para fortalecer y mantener el interés del joven en la institución,	Orientador	Docentes, estudiantes y orientador (charlista, especialistas etc.)	A partir de marzo uno cada mes.	Escrita y verbal.
4. Promover el sentido de pertenencia a la sección técnica y contribuir al desarrollo integral mediante actividades deportivas y culturales.	4.1 Mediante una actividad deportiva, juego de volibol entre las diferentes especialidades. 4.2 Realización de actividades sociales y culturales como son el día de la amistad día del padre y madre, día de la especialidad.	Comisión de M. M.	Estudiantes y docentes. (Familia de la comunidad educativa).	Mes de Abril, Junio, setiembre. -Durante el curso lectivo.	Escrita y verbal.
5. Establecer líneas de acción para dar seguimiento a tardías, ausentismo de los discentes.	5. Realización de un protocolo entre el auxiliar, el docente, y el orientador.	Auxiliar, docente y orientador.	Auxiliar, docentes, Orientador, estudiantes.	Realizar dos estudios estadísticos para analizar el porcentaje de ausentismo. Junio y agosto.	

11. Alternativas de evaluación del plan de mejora institucional

A continuación se mencionan algunas alternativas para evaluar el seguimiento y el desarrollo que se le está dando al plan, con el fin de verificar si están cumpliendo o no, los objetivos propuestos.

- a. A cada una de las líneas de acción se hará una evaluación, se nombrará una comisión solicitándoles a docentes y estudiantes un estudio valorativo sobre las necesidades del centro educativo.
- b. Aplicar un nuevo instrumento para recolectar Información acerca del progreso de los avances o retrocesos del plan de mejora, cada 3 meses.
- c. Hacer reuniones con la comisión para evaluar las posibles mejoras

12. Resultados

Se realizó una actividad de mejora de acuerdo a necesidades de la población estudiantil. Aprovechando la semana de Orientación en junio 18 del presente año, y de acuerdo a los resultados del cuestionario y sesión con los docentes, se realizó una actividad deportiva con la familia de los y las estudiantes como del personal docente. Se invitó a padres de familia, cónyuge, hijos e hijas, tíos, abuelitos, sobrinos, etc. Se apersonaron una cantidad significativa de personas o familiares. Se realizó actividades con los niños y niñas, otorgándoles un uniforme, se hicieron juegos tradicionales, entrega de globos galletas y confites. En el partido de papi fútbol jugaron familiares como estudiantes, en un clima de bienestar, respeto, y alegría.

Al analizar el cuestionario se observó que este grupo de estudiantes, resultó ser un grupo con entusiasmo, con metas propuestas tanto a corto como a largo plazo; están dispuestos a obtener un título técnico medio, y optar por un puesto mejor, desarrollando sus capacidades, destrezas e intereses en la especialidad que cursan. Aunado a esto existe gran cantidad de estudiantes que desean inclinarse por la educación superior.

En síntesis, a continuación se muestran los principales resultados:

12.1. Según discentes:

- Según instrumento aplicado los estudiantes al tomar la decisión de matricularse en esta sección técnica, los motivo los deseos de superación, mejorar su calidad de vida.
- Uno de los factores que los motiva es su familia y alcanzar sus metas.
- La generalidad de estudiantes está satisfecha en la especialidad técnica que cursa.
- Los estudiantes en su gran mayoría están en agrado de las lecciones que reciben por parte de los docentes.
- Tanto profesores como estudiantes consideran importante los espacios para interactuar, como las actividades socioculturales como deportivas.
- La mayoría de estudiantes manifiestan el difícil acceso a la Institución (mal servicio de buses de Granadilla hasta el colegio).
- Los estudiantes muestran desagrado con la hora de salida.
- Los discentes expresan la importancia de recibir talleres de Orientación.
- Los estudiantes manifiestan la necesidad de una fotocopiadora.

12.2. Según docentes:

- También los educandos expresan la necesidad de tener recursos tecnológicos a nivel personal y el deseo de utilizar las computadoras del colegio fuera de horario de lecciones.
- Los docentes en su mayoría expresan que los jóvenes a su cargo muestran deseo de superación y deseo de lograr sus metas.
- También señalan la necesidad que los docentes que trabajen con adultos, conozcan de los principios andragógicos.
- Los estudiantes en su mayoría tienen hijos o hijas y son de recurso económico bajo.
- Mayor compromiso o involucramiento por parte del personal administrativo con las actividades y necesidades de la sección técnica nocturna.
- Los planes educativos no están diseñados para la población estudiantil de la sección técnica nocturna.
- Mayor y mejores campañas de divulgación para promover esta sección y aumentar la demanda educativa.
- Aumentar y mantener la motivación de los estudiantes para disminuir el abandono de las aulas.
- Realizar acciones a nivel de la comunidad educativa para mantener la motivación, promoviendo la educación integral con actividades deportivas y culturales.

De acuerdo al documento expuesto, se generaron varios resultados que demuestran como el plan de mejora institucional es sumamente necesario e importante para lograr un mejor compromiso por parte de estudiantes y docentes, incentivando nuevas estrategias para fortalecer la motivación y disminuir la deserción. Por otra parte se logró ubicar al Departamento de Orientación tentativamente en un aula, y separarlo del área administrativa, para atender a los y las estudiantes en un clima de discreción y confiabilidad.

13. Referencias

- Ausubel, D., & et.al. (2009). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Recuperado el 10 de setiembre de 2015, de <https://edusique.wordpress.com/2011/11/11/psicologia-educativa-un-punto-de-vista-cognoscitivo-de-ausubel/>
- Cordero, T. (2008). La opinión de un grupo de docentes sobre la deserción escolar. Explorando sobre sus actuaciones en el contexto institucional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4. Obtenido de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/viewFile/233/232>
- Consejo de profesores.(2013). *Plan Quinquenal del Colegio Técnico Profesional de Granadilla*. Granadilla, Costa Rica. Obtenido de <http://w.w.w.inec.go.cr/Web/Home/pagPrincipal.spax>
- Definición.de. (s.f.). *Definición de Contexto Social*. Recuperado el 10 de setiembre de 2015, de <http://definicion.de/contexto-social/>
- Gairín, J., & et al. (2015). *Manual Integrado de Acción Tutorial (MIAT)*. Cartago, Costa Rica: Editorial Tecnológica.

- INEC Costa Rica. (2011a). CENSO 2011. C3. Población total, grupo, edad, provincia, cantón, sexo. Recuperado el 22 de setiembre de 2015, de <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>
- INEC Costa Rica. (2011b). CENSO 2011. C1. Población total por zona y sexo, según provincia, cantón y distrito. Recuperado el 22 de setiembre de 2015, de <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>
- INEC Costa Rica. (2011c). Costa Rica: Indicadores educativos y uso de tecnologías de la comunicación e información según CENSO 2011. Recuperado el 22 de setiembre de 2015, de <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>
- Ministerio de Educación Pública. (2010). Ley 7216- Norma presupuestaria No. 30. Directrices y lineamientos técnicos y administrativos para las modalidades de educación de peronas jóvenes y adultas. San José, Costa Rica: MEP.
- Rodríguez, A. (2006). La reforma de la salud en Costa Rica. Santiago, Chile: Naciones Unidas. Recuperado el 10 de setiembre de 2015, de https://books.google.co.cr/books?id=gQreuLRWv4EC&pg=PA11&lpg=PA11&dq=costa+rica+porcentaje+de+personas+mayores+a+65+a%C3%B1os&source=bl&ots=3QX-spuwz2&sig=HiQGc4xdsHiIOMSJXRjWX1gXZ8s&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=costa%20rica%20porcentaje%20de%20

14. Anexo 1

14.1. Cuestionario aplicado a los estudiantes del CTP de Granadilla de la Sección Técnica Nocturna

Estimados estudiantes: el siguiente cuestionario tiene como objetivo, conocer sus comentarios y motivaciones con respecto a la experiencia de ser parte de esta comunidad educativa, Sección Técnica Nocturna, para realizar un proyecto de mejora en la Institución. Cabe recalcar que los datos se obtengan serán anónimos y se trataran de forma confidencial.

Le agradecemos su colaboración.

1. Sexo M () F ()

2. ¿A qué rango de edad pertenece?

() 18 a 29 años () 30 a 40 años () 41 o ms

3. Indique su nacionalidad

() Costarricense () Nicaragüense () Otro

Especifique _____

4. Estado Civil

() Soltero (a) () Casado (a) () Divorciado (a) ()
Otro _____.

5. ¿Qué especialidad está cursando?

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

17. Cuál es su actitud a la hora de hacerle frente a una crisis o experiencia negativa?
_____.

18. Cuáles son sus metas? _____.

19. ¿Tiene un Proyecto de vida, en el que considere todas sus áreas, personal, social educativa y familiar? () Si () No. Explique su respuesta _____.

20. ¿Cuál es su mayor temor? _____.

21. ¿Qué le da sentido a su vida? _____.

22. ¿Cuál es su principal habilidad? _____.

23. ¿Cuáles serían las razones por las cuales abandonaría sus estudios? _____.

24. Actualmente está trabajando () Si () No

¡Muchas gracias!

14.2. Anexo 2. Fotografías de la actividad familiar realizada el día 18 de junio 2015.



Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario



Capítulo 14. Prevención del abandono escolar de sétimo año en el Colegio Nocturno de Quepos

Andrea Fonseca Arias, andreafoonsari@hotmail.com

Rosa Alba Cubillo Villarreal, rositacuvi@hotmail.com

Javier Romero Espinoza, jrommi@hotmail.com

Luis Tames Mora, tamesmora@gmail.com

Eduardo Abarca Ortiz, edupz20@hotmail.com

Abraham Rodríguez Hidalgo, rhabraham5@hotmail.com

Yalile Umaña Castillo, yuc08@hotmail.es

Colegio Nocturno de Quepos, Red Interna de Orientadores, Costa Rica

Resumen

El problema del abandono escolar y del bajo rendimiento académico, debe ser abordado por el centro educativo como una prioridad, asumiendo el director la elaboración de estrategias claras que le permitan una intervención inmediata en conjunto con el personal docente a su cargo.

El colegio Nocturno de Quepos se ha caracterizado en los últimos años por un alto porcentaje de abandono escolar, situación que actualmente es de gran relevancia a nivel regional y de país.

Al presentarse un alto porcentaje de abandono escolar, es importante realizar un seguimiento más de cerca a esta población, con el propósito de brindar un acompañamiento más personalizado y directo en las situaciones de riesgo que presentan y que inciden en su permanencia en el centro educativo.

A finales del año 2014, el departamento de orientación de esta institución realizó un trabajo de recolección de información para poder determinar ¿Cuáles son los factores que influyen en el estudiante y repercute tanto en el bajo rendimiento, como en el abandono escolar?

La población en estudio eran estudiantes de sétimo, repitentes en su mayoría, con edades entre los 15 a 38 años.

Los factores que predominaron en el diagnóstico fueron:

- La desmotivación
- Asuntos propiamente del trabajo
- Problemas económicos

Es de gran importancia para el centro educativo poder mejorar el rendimiento académico, disminuir el abandono escolar y principalmente tener en las aulas estudiantes motivados y con grandes deseos de superación.

Siendo la falta de motivación uno de los temas presentes en los resultados del diagnóstico surge la necesidad de prestar mayor atención a este aspecto ya que es un factor condicionante del propio proceso de aprendizaje. En los estudiantes la motivación es el gran motor que impulsa y

orienta hacia los grandes logros de la vida (Miller y Brickman, 2004) es por este motivo que desde la red interna de orientadores, trataremos de desarrollar un proceso motivacional dirigido principalmente a los y las estudiantes con el objetivo de apoyar a la institución en reducir los índices de abandono escolar y el bajo rendimiento académico.

1. Escenario actual de la Institución

Es importante realizar un breve análisis de la situación de deserción que se reflejada en la siguiente información:

Cuadro 1. Índices de deserción

Año	Matricula Inicial	Matricula Final	Porcentaje de deserción
2013	828	462	44%
2014	840	533	37%
2015	815	610 (Primer periodo)	25%

Información suministrada por la Directora del Centro Educativo

Actualmente el centro educativo se enfrenta a un alto porcentaje de deserción reflejándose en la población de séptimo año. El departamento de orientación aplicó de manera estratégica un instrumento dirigido a los y las estudiantes de séptimo año, en el mes de junio del 2015, con el objetivo de poder identificar los estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios; se lograron aplicar 60 instrumentos correspondientes a las seis secciones de séptimo.

A través del departamento de orientación se identificaron 13 estudiantes en riesgo de abandonar el colegio, de manera inmediata fueron atendidos por los profesionales de orientación. Durante el proceso de atención se mencionan los siguientes indicadores de alerta:

- Estudiantes repitentes por más de dos veces el mismo nivel
- Estudiantes desmotivados
- Estudiantes con calificaciones menores a 65
- Estudiantes que han tenido algún tipo de conflicto con otros estudiantes o bien con profesores

A estos indicadores podemos asociar también situaciones particulares de vulnerabilidad en los estudiantes, entre ellos tenemos:

Factores externos

- Aspectos económicos
- Largas jornadas de trabajo
- Núcleo familiar

Factores internos

- La edad
- Adaptación al proceso educativo

El centro educativo lucha constante para brindar de manera gratuita a la población estudiantil el servicio de becas a personas menores de 25 años por medio del Programa Avancemos, el servicio de alimentación y el servicio de transporte para los estudiantes que lo requieran.

Conociendo dicha problemática se ha creado el proyecto de mejoramiento por la red interna de orientadores, que tiene como finalidad intervenir de manera positiva en la prevención del abandono escolar, a través de diferentes temas dirigidos a los y las estudiantes de séptimo año, los temas se implementarán por medio de talleres en respuesta a las necesidades detectadas en el diagnóstico.

La red está conformada por orientadores de primaria y secundaria, departamento de orientación del colegio, asesoría regional de orientación.

2. Escenario deseable de la Institución

Para el 2015 y 2016, se requiere desarrollar una serie de talleres según las necesidades encontradas en el diagnóstico realizado en el 2014; estableciéndose como prioridad disminuir la cantidad de desertores y mejorar el bajo rendimiento académico que se presenta principalmente en séptimo año, es por eso que la red trabajará con los estudiantes los siguientes temas:

1. Proyecto de vida.

- Establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo.
- Construcción de la línea de vida, pasado, presente y futuro.
- Construyendo mi proyecto de vida.

2. Estilos de aprendizaje.

- Reconocimiento de los estilos de aprendizajes.
- Hábitos de estudio.
- Estrategias para estudiar con éxito.

3. Motivación.

- Identificando mi mayor motivación.
- Análisis de videos cortos de motivación.
- Retomando espacios significativos de motivación.

Retomando la importancia de la labor que realiza el docente en el centro educativo y tipo de intervención que debe predominar con la población a cargo es importante fortalecer aspectos relacionados con la comunicación y la motivación, que como bien expresan los estudiantes se requiere de un trabajo en conjunto, asesor, supervisor y director del centro educativo mediante el seguimiento que a través de las visitas deben realizar para conocer la mediación pedagógica que realiza el docente.

Además del trabajo conjunto que el centro educativo debe realizar se necesita de una estrategia clara para la detección, referencia y seguimiento de casos de estudiantes desertores. En la información recopilada por parte del departamento de orientación se contabilizan muy pocos reportes realizados por el personal docente de manera que cuando el estudiante se retira del centro educativo no se están ejecutando las acciones correspondientes de intervención inmediata; estos son aspectos puramente de gestión administrativa a los que se deben dar prioridad.

Desde la red se trabajara el tema resolución alternativa al conflicto y la motivación en el aula, ambos talleres dirigidos al personal docente y administrativo.

3. Necesidades a cubrir

Es importante mencionar que el trabajo en prevención del abandono escolar se enfoca a nivel interno del centro educativo: personal administrativo (gestión, organización y planificación), personal docente (pedagogía aplicada), estudiantes (éxito escolar según la capacidad de cada individuo).

Es necesario que el centro educativo establezca alianzas externas que le colaboren en impulsar buenos resultados académicos, siendo evidente la participación de la familia y la comunidad.

El trabajo en red hace referencia a una estrategia colaborativa partiendo de un proyecto de interés en común, de intervención preventiva en el tema de la motivación, desarrollado a través de talleres dirigidos a estudiantes de séptimo año, cada taller pretende generar en la población la búsqueda de objetivos, logros y metas por alcanzar enfatizando en la motivación intrínseca.

4. Plan de mejora

4.1. Objetivos general

Intervenir mediante un plan de mejora en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes de séptimo año, a través del desarrollo de diferentes temas y técnicas motivacionales que prevengan el abandono escolar.

4.2. Objetivos específicos

- Sensibilizar al personal docente y administrativo en los factores que inciden en la comunicación asertiva entre docentes y estudiantes
- Desarrollar acciones que promuevan la motivación y la permanencia de los y las estudiantes
- Conocer el estilo de aprendizaje en los estudiantes y su importancia en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Promover en el estudiante la construcción de metas claras para la construcción de su proyecto de vida

Cuadro 2. Talleres a desarrollar con la población docente Tema: Comunicación asertiva

Objetivo	Actuaciones	Recursos	Responsables	Cronograma	Evaluación
Sensibilizar al personal docente y administrativo en los factores que inciden en la comunicación asertiva entre docentes y estudiantes	Desarrollo de sesiones de trabajo	Talleres elaborados por la red interna de Orientadores y las asesorías a cargo	Red de Orientadores	Mayo	Evaluaciones Cortas que se aplican a cada uno de los participantes según el tema desarrollado.
	Identificar factores generadores de conflictos		Asesoría de Orientación		
	Dar a conocer estrategias para el manejo de las emociones y la sana comunicación	Documento de apoyo Conflicto ¿Para qué?			

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Con el personal docente y administrativo se logró trabajar el tema de la comunicación asertiva, la influencia de las emociones y la resolución alternativa al conflicto. En el taller participo solamente el personal docente, aunque también fue invitado el personal administrativo.

A nivel general la jornada de trabajo fue evaluada como apropiada, generadora de análisis, pensamiento, ideas útiles y aplicables, activa organizada e interesante.

Cuadro 3. Población estudiantes Tema: Proyecto de vida

Objetivo	Actuaciones	Recursos	Responsables	Cronograma	Evaluación
Explorar sueños, metas, intereses actitudes, aptitudes, estilo de vida y valores necesario para la construcción de su proyecto de vida.	Proyección del video (donde tus sueños te lleven).	Material de apoyo: video (donde tus sueños te lleven)	Red de Orientadores	Julio	Evaluaciones cortas que se aplican a cada uno de los participantes según el tema desarrollado
	Actividad diagnóstico de vida. (Identificando las metas a corto mediano y largo plazo)	Material de apoyo: técnica para identificar las metas a corto, mediano y largo plazo.	Asesoría Regional de Orientación		
	Valorando los aspectos internos y externos que influyen en el logro de las metas	Material de apoyo: Manual para la construcción y seguimiento del proyecto de vida			
	(Elaborando y comprometiéndome con mi proyecto de vida).				

Se trabajó el tema proyecto de vida con estudiantes de sétimo año, dando énfasis al establecimiento de metas a corto mediano y largo plazo. Por medio del video “Donde tus sueños te lleven” se desarrolla el tema toma de decisiones, intereses, habilidades, presión de grupo y la construcción de metas claras para alcanzar los sueños.

A nivel personal los estudiantes analizan cuales son las metas más importantes en su vida e identifican las personas que les rodean y que pueden ayudarles en el logro de sus metas a corto, mediano y largo plazo.

Por medio del ejercicio “ Mi proyecto de vida” clasifican sus prioridades en el ámbito personal, escolar, familiar y laboral, de manera que establecen objetivos claros ¿Qué deseo?, ¿ En cuánto tiempo lo lograre?, ¿ Cómo lo voy hacer?, ¿ En quién me puedo apoyar para lograrlo?.

Durante la evaluación los estudiantes mencionaron: Que el taller los ayudó a retomar algunas metas ya olvidadas, la importancia de la motivación para hacer los sueños en realidad, la revisando el proyecto de vida constantemente, y la evolución de las personas según la etapa o situación de vida.

Cuadro 4. Población estudiantes Tema: Estilos de aprendizaje

Objetivo	Actuaciones	Recursos	Responsables	Cronograma	Evaluación
Implementar la aplicación de un test que le permita al estudiante identificar el estilo de aprendizaje que posee y así determinar que estrategias de estudio poner en práctica para estudiar con éxito.	Dar a conocer los estilos de aprendizaje por medio de un taller	Material de apoyo: Test	Red de Orientadores	Julio	Aplicación de test, valoración por estudiante Tabla comparativa entre el resultado del test y el estilo de aprendizaje correspondiente.
	Aplicación de test “estilos de aprendizaje”	Material de apoyo: Estrategias para estudiar con éxito según el estilo de aprendizaje	Asesoría de Orientación Asesoría de Matemática		
	Presentación y asociación de la información (según el estilo de aprendizaje de cada uno)				
	Recopilación de la información, estilos de aprendizaje de los estudiantes	Informe, estilos de aprendizaje de los estudiantes			

Mediante la aplicación del test se logró despertar en el estudiante un gran interés ya que para muchos era un tema bastante novedoso y para otros un tema ya conocido, por lo que al manejar estas dos posiciones sacamos provecho de los que ya conocían un poco, para que en grupos contaran sus experiencias a la hora de identificar su tipo de aprendizaje, los resultados obtenidos en los test fueron sistematizados para ser analizados con el personal docente a cargo de los estudiantes de séptimo año.

Esta información se retomara en el desarrollo del siguiente tema.

Cuadro 5. Población estudiantes Tema: Hábitos de estudio

Objetivo	Actuaciones	Recursos	Responsables	Cronograma	Evaluación
Aplicar un cuestionario para conocer los hábitos de estudio que pone en práctica el estudiante en su proceso de aprendizaje.	Aplicación del cuestionario a nivel personal	Material de apoyo: Cuestionario de hábitos de estudio	Red de Orientadores	Agosto	Evaluación de los resultados obtenidos en el cuestionario
	Revisar los resultados del cuestionario según la tabla de evaluación	Cuestionario y tabla de evaluación	Asesoría Regional de Orientación	Agosto	
Dar a conocer algunas recomendaciones a tener en cuenta antes, durante y después del proceso de estudio	Identificar las condiciones generales que repercuten positiva o negativamente a la hora de estudiar.	Análisis de los resultados del cuestionario			Evaluación del desarrollo del tema e interés y grado de importancia de las estrategias implementadas para mejorar el estudio
	Fomentar el uso de estrategias para estudiar con éxito	Material de apoyo: Estrategias a tomar en cuenta para estudiar con éxito			

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

La aplicación del cuestionario nos brindó información en varios aspectos entre ellos: tipo de estudio, administración del tiempo, lugar de estudio, concentración, habilidad de lectura y habilidad para procesar la información.

Una vez que se obtuvo los resultados se les facilitó algunas recomendaciones para mejorar la distribución del tiempo libre, las condiciones del ambiente a la hora de estudiar, algunas técnicas de estudio según el estilo de aprendizaje, recomendaciones para tomar apuntes durante el desarrollar de las clases.

Para finalizar se les dieron a conocer algunos métodos de estudio, que también pueden ser implementados para estudiar con éxito.

A nivel general los estudiantes valoraron las dos sesiones de trabajo como excelentes.

Cuadro 6. Población estudiantes Tema: Motivación

Objetivo	Actuaciones	Recursos	Responsables	Cronograma	Evaluación
Promover un espacio reflexivo con la población estudiantil para el análisis de dos videos de motivación	Presentación de videos cortos <ul style="list-style-type: none"> • “No desistas” • “Tu actitud es todo” 	Material de apoyo: videos	Red de Orientadores Asesoría Regional de Orientación	Setiembre	Evaluaciones Cortas que se aplican a cada uno de los participantes según el tema desarrollado
	Cada grupo expone lo que observo y comenta el análisis realizado al video que le correspondió				
	Intervención del facilitador, retomando la importancia de la motivación para el logro de sus metas y de su realización proyecto de vida	Equipo tecnológico			
Brindar un espacio conjunto con toda la población de sétimo año para la realizar un agradecimiento a todos y a todas las estudiantes por su participación en el proyecto implementado por la red.	Realización de actividades grupales: <ul style="list-style-type: none"> • El hula hula • El camino de los obstáculos Recopilación de las experiencias vividas durante el desarrollo del proyecto.				

La actividad de motivación fue todo un éxito, los estudiantes compartieron sus experiencias y sentimientos ante algunas situaciones que se les presentaron en la vida.

Los videos generaron un espacio reflexivo para el grupo ya que los mensajes eran muy significativos de historias reales.

Se compartió un espacio de actividades grupales con la finalidad de poder compartir a través del juego.

Por último se les insto a continuar con sus estudios, a luchar por sus metas y a fortalecer su proyecto de vida.

5. Implantación, seguimiento e institucionalidad

La presentación del proyecto se realizó ante las jefaturas correspondientes:

Directora Regional, Supervisora del Circuito, Directora del Centro Educativo

A la Directora del centro educativo se le presenta el plan de mejora para trabajar con los estudiantes de séptimo año, el departamento de orientación solicitó colaboración a la red interna de orientadores para trabajar en la prevención del abandono escolar.

Cuando se presenta el proyecto también se le solicita a la directora del centro educativo la colaboración desde el ámbito administrativo ya que la red puede considerarse como un ente externo que no tiene injerencia para tomar decisiones administrativas, por lo que se le solicita la intervención en los siguientes ámbitos:

- Que el centro educativo implemente un plan o una estrategia clara de intervención ante la situación de abandono escolar (área administrativa y personal docente)
- Se le recomienda realizar visitas de seguimiento en relación al trabajo que se desarrolla en el aula para poder determinar cuál es la pedagogía aplicada según la población atendida.
- Solicitar al profesorado la detección temprana de los estudiantes que se ausentan o bien de los que han dejado de asistir a clases.
- Que por parte del personal docente se realicen la referencia correspondiente al departamento de Orientación ante la detección de los estudiantes en riesgo de abandonar el centro educativo.
- Mejorar la comunicación docente-estudiante, mejorar el ambiente de aula, entre otros aspectos.
- Los estudiantes que así lo requieran serán atendidos en el Departamento de Orientación de manera individualizada.

Se realiza un trabajo conjunto con el departamento de orientación para brindar una atención colectiva a los y las estudiantes de séptimo año y una breve intervención con el personal docente.

6. Resultados obtenidos

La ejecución del proyecto ha tenido un gran impacto en la población estudiantil de séptimo año, los temas desarrollados dieron respuesta a las diferentes necesidades estudiantiles detectadas en el diagnóstico aplicado en el 2014.

Por medio de la Asesoría Regional de Orientación se logró establecer una red interna de orientadores para trabajar en conjunto con el departamento de orientación del Colegio Nocturno de Quepos un plan de mejora para disminuir el abandono escolar y el bajo rendimiento académico.

El proyecto empezó a implementar en el mes de Mayo, dando inicio con el desarrollo de un taller dirigido al personal docente, en el tema de comunicación asertiva y en el mes de junio se inicia el trabajo con los estudiantes.

Logramos establecer una relación empática con los estudiantes, durante el desarrollo de los talleres se genera un ambiente de confianza, de colaboración y sobre todo un ambiente donde el único protagonista es el estudiante, esta gran oportunidad de generar espacios saludables para ellos, se logra en el momento en que el estudiante se da cuenta que las actividades que forman parte de los talleres tienen como finalidad fortalecer las habilidades para la vida entre ellas: autococimiento, la comunicación asertiva, la toma de decisiones, el reconocimiento de los intereses, el establecimiento de metas, y la creación de un proyecto de vida.

Una vez trabajados estos temas los estudiantes manifestaban sus opiniones sin tanta timidez, considerando muy exitoso el trabajo realizado en el taller de estilos de aprendizaje y técnicas de estudio, logrando identificar las dificultades presentes en esta población empezando por el estilo de vida que cada uno presenta y que repercute en su accionar como estudiante.

Al finalizar la última etapa del proyecto, el centro educativo implemento la estrategia de disponer de un docente por materia para que los estudiantes en caso de no entender algún tema específico tengan la posibilidad de poder aclarar sus dudas con el docente de manera más individualizada.

7. Aprendizajes realizados y compromisos adquiridos

Por parte del departamento de Orientación se pretende dar continuidad, seguimiento y acompañamiento a los estudiantes con los que se implementó el proyecto hasta finalizar el curso lectivo 2015.

Para el 2016 se pretende implementar nuevamente el proyecto con la población de séptimo año, valorando la importancia de iniciar el proceso en el mes de marzo y poder intervenir antes de que se presenten los primeros casos de abandono escolar.

Se está valorando la posibilidad de elaborar una estrategia de acompañamiento para los estudiantes de octavo año, como continuidad del proceso implementado en séptimo año.

La red interna de orientadores adquirió el compromiso de rotar por centro educativo, para el próximo año el proyecto se implementara en dos colegios nocturnos de la región, los cuales se identifican por tener la misma problemática de abandono escolar.

Por medio de la estrategia Yo me apunto se pretende involucrar al personal docente en una dinámica más activa en prevención, detección y seguimiento de casos de abandono escolar.

Al finalizar el segundo periodo por parte del MEP se le recomienda al centro educativo implementar el instrumento “Alerta Temprana” el cual debe ser llenado por el docente, además refleja la detección de estudiantes que en el transcurso de esa semana han dejado de asistir a clases, cada docente debe anotar que acciones implemento durante la semana para contactar con el estudiante. Si el centro educativo se compromete en trabajar este instrumento podría ser una herramienta bastante útil para detectar los casos de riesgo y poder intervenir antes de que el estudiante abandone sus estudios.

8. Referencias

- Alegria Cecilia (2000). *Comunicación efectiva*. Madrid, España: Editorial Espasa Calpe S.A.
- Arce Salazar, Carlos (1995). *Aprender a Aprender*. Ministerio de Educación Pública. San-

José Costa Rica.

Feldman Jean R.(2002). *Autoestima ¿Cómo desarrollarla?* España: Editorial Norcea.

Gairín, J., et al (2015). *Manual Integrado de Acción Tutorial (MIAT)*. Cartago, Costa Rica: Editorial Tecnológico.

Instituto Costarricense sobre Drogas (2000). *Saber Elegir, Saber Ganar*. Costa Rica: ICD

Fuentes Electrónicas:

Ting Chian Tey (2010). *Bridge* [video]. San Francisco, Academia of Art University

Javier Iriondo (2013). *Donde tus sueños te lleven* [video]. Barcelona, Ediciones Oniro.

Alex Kendrick, Stephen Kendrick (2006). *Desafiando Gigantes* [video]. Albany, Georjía: Sherwood Pictures.

Capítulo 15. Estrategias de mediación andragógica para integrar contenidos curriculares de séptimo nivel

Adriana Enríquez Guzmán, adrianae1978@yahoo.es

Siria Díaz Hernández, siridiazh@hotmail.com

Rita González Espinoza, ritina@costarricense.cr

Maureen Hernández Bustos, mauherandez@earth.ac.cr

Ivannia Jiménez Moya, ivajimenez2000@yahoo.es

Rosibel Mata Zeledón, rzedon@hotmail.com

Alejandra Molina Chinchilla, alemolina@gmail.com

Virginia Mora Real, vimoreal@hotmail.com

Colegio Nocturno de Siquirres, Costa Rica 2015

Joaquín Gairín Sallán (Resumen), Joaquin.Gairin@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

El Colegio Nocturno de Siquirres, se encuentra ubicado en 300 m al Sur de la oficina postal de Correos de Costa Rica, Siquirres, Limón. El curso lectivo 2015 inicia con 1007 estudiantes matriculados, treinta y nueve docentes y dieciocho administrativos, siendo este de modalidad académica.

Para el nivel de séptimo año de la Educación General Básica del Colegio Nocturno de Siquirres, del Circuito Escolar 04 de la Dirección Regional de Educación de Limón, el impacto en términos de abandono escolar es muy grande: giran entre los 32% y 35% en los últimos años, siendo este aspecto una constante en esta modalidad educativa.

Si se valoran los aspectos contextuales de los estudiantes inmersos en la educación nocturna, se puede comprender que sus estudios no sean una prioridad en su vida, pues muchos son trabajadores, padres de familia, o bien, encargados de hogar. Encuentran en esta modalidad educativa una oportunidad para cambiar el rumbo de su vida y poder forjarse un futuro mejor. Sin embargo, muchos abandonan por varias razones: la falta de tiempo para estudiar y la presión que enfrentan al cumplir con sus responsabilidades académicas, resultan ser las principales causas.

Urge reflexionar, al respecto, en la importancia de brindar un servicio educativo de calidad, innovador, interesante, que los motive a mantenerse en las aulas y que les espante el sueño que muchas veces los domina a altas horas de la noche. También, que les proyecte estrategias de

mediación andragógica, que les sean prácticas y que les permitan poner en práctica su experiencia y realidad de vida.

El tópico del proyecto que se presenta de manera resumido gira en torno a la elaboración de una propuesta curricular integral, a implementar en séptimo, donde los docentes encuentran una herramienta de mediación andragógica que correlacione diferentes objetivos y contenidos plasmados en los Programas Nacionales de Estudios de las diferentes asignaturas.

1. Presentación

La educación nocturna en Costa Rica es una segunda oportunidad que, con el paso del tiempo, brinda la posibilidad de alcanzar una mejor condición cultural y socioeconómica a muchas personas. No obstante, no siempre es una opción para personas situadas en entornos vulnerables mientras no se acompañe de una mediación andragógica más humanista, que no solo valore las posibilidades académicas y la adquisición de conocimiento, sino que también se enfoque desde un panorama de oportunidades que permita, desde una atmósfera de comprensión y apoyo, desarrollar habilidades pertinentes para triunfar en su proceso educativo.

La educación nocturna en nuestra comunidad se caracteriza por enfrentar altos niveles de abandono. Aunque en la educación diversificada de décimo y undécimo existe el abandono, no es tan marcado como en los primeros años de la educación secundaria, justificando que la propuesta se implemente en los niveles de séptimo, octavo y noveno año, iniciándose el plan piloto en séptimo, por ser este el nivel donde se presenta el más alto índice de abandono escolar.

El difícil contexto socio-familiar y económico provoca que muchas personas adultas abandonen las aulas. El abandono fue del 33% para el año 2010, muy similar al 35% del año 2011, mientras que para el año 2012 fue del 9%. El 29% y el 34% son los datos del 2013 y 2014, respectivamente.

El diseño de la propuesta toma como punto de partida las experiencias, los problemas concretos y la propia realidad de los estudiantes involucrados. Precisamente, los adultos, por tener otras responsabilidades sociales además de estudiar, han de combinar el aprendizaje con obligaciones como la de trabajar, cuidar a los hijos y atender los compromisos sociales entre otros.

La finalidad del proyecto es contribuir en la disminución de los niveles de abandono estudiantil mediante el diseño de una propuesta innovadora, atractiva y contextualizada que permita la integración de varios contenidos temáticos de diversas asignaturas de séptimo año por medio de estrategias de mediación andragógica, que faciliten la adquisición de conocimientos y les permita correlacionar los contenidos entre sí para su mejor y más fácil comprensión. La visión planteada tiene como propósito no solo la realización personal de nuestros estudiantes, sino también solventar las necesidades que presenta el cantón siquirreño pues aportara mayor fuerza de trabajo y desarrollo comunal

2. Diseño del proyecto

2.1. El marco andragógico de la educación permanente

Este modelo busca la especialidad del aprendizaje significativo adulto en el contexto de las nuevas teorías generales y del aprendizaje y la enseñanza. Es un modelo que no pretende generar

un sistema educativo antagónico al infantil, pero que tampoco se conforma con una adaptación del sistema escolar, sino que busca la construcción de un modelo diferente con materiales, elementos y principios de la educación permanente y de la andragogía.

Etimológicamente, andragogía hace referencia a antropos (hombre). Esta adquirió un gran desarrollo hasta los años sesenta pero, después, su excesiva independencia respecto a las teorías generales del aprendizaje y, sobre todo, de su contraposición sistemática a la pedagogía la precipitaron en un aislamiento que la hizo menos fecunda de esperado. Sin embargo, aunque la palabra como tal haya caído en desuso, las aportaciones de todo el movimiento andragógico a la educación de personas adultas han tenido una gran trascendencia.

Algunas de las características de la andragogía son: la necesidad de saber, el autoconcepto del adulto distinto al del adolescente; la compleja intervención de la experiencia en el aprendizaje adulto. Asimismo, aprender contra la experiencia o desaprender; aprender transformando la experiencia, la voluntad, la orientación y libertad de aprender.

El adulto es una persona autónoma. Su aprendizaje depende, además de la enseñanza, de su propia experiencia, de lo que le comunican sus compañeros, de las informaciones que recibe fuera del marco académico. Su identidad social no depende solo de su participación en el proceso de aprendizaje. La experiencia de esta clase social es un elemento fundamental para construir su aprendizaje. El aprendizaje y la enseñanza giran en torno a preguntas. La enseñanza gira en torno a procesos a continuar.

El adulto pretende “aplicar” inmediatamente los aprendizajes. También orientan su aprendizaje en torno a problemas. Se trata de aprender a resolver situaciones conflictivas y complejas. El aprendizaje se organiza en torno a problemas. De igual forma, radica sus motivaciones en el interior de una situación en la que se encuentra: solucionar un problema personal o social, aprender a moverse en una situación compleja, dar sentido a la vida.

2.2. Objetivos

- Diseñar y aplicar una propuesta de mediación andragógica.
- Propiciar la permanencia y éxito escolar en el III Ciclo de la Educación General Básica en el Colegio Nocturno de Siquirres, a través del uso de estrategias de mediación andragógica, contextualizadas a la realidad escolar.

2.3. Actividades

Las actividades previstas para un año involucran a recursos externos (Ministerio de Educación Pública) e internos (Dirección, Junta administrativa (JA, en adelante), Comité Institucional IDEAS (CII, en adelante), cuerpo docente, estudiantes) y otros recursos (equipos tecnológicos, biblioteca, aulas), de acuerdo con las actividades descritas en el Cuadro 1.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Cuadro 1. Planificación del cronograma de intervención

Actividad	Ejecución	Evaluación	Cronograma	Responsables
<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta • Entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de una encuesta y varias entrevistas dirigidas a los estudiantes y al personal docente. • Contenido orientado a las diferentes limitaciones que se enfrentan en el entorno estudiantil y docente. • Procesar e interpretar la información adquirida para crear un panorama real de la situación académica actual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer parámetros que determinen la visión de los estudiantes con respecto a la manera en que perciben su entorno académico. • Establecer parámetros que determinen la visión de los docentes con respecto a la manera en que perciben su entorno laboral. 	<p style="text-align: center;">Julio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • CII. • Docentes • Guía.
<ul style="list-style-type: none"> • Espacios de diálogo 	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura de espacios para que los estudiantes comuniquen dudas, inquietudes, ideas, problemas, inconformidades, entre otros a la Dirección, Subdirección; a la oficina Orientación, así como al personal docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer una ventana de diálogo para estudiantes, familiares, encargados y docentes que enfrentan diversas situaciones en su atmósfera escolar. 	<p style="text-align: center;">De febrero a noviembre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección. • CII; Dpto Orientación • Prof. Guía. • Personal docente.
<ul style="list-style-type: none"> • Compendio de estrategias andragógicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Conformación de un compendio de materiales de todas aquellas capacitaciones que se han recibido mediante la red PROEDUCA. • Compilación del material suministrado en las capacitaciones en discos compactos. • Inducción de todos los contenidos que conforman el compendio de materiales mediante talleres dirigidos al personal docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir diversas formas de enseñanza mediante un método innovador y oportuno dirigido a profesores inmersos en la enseñanza de educación nocturno. 	<p style="text-align: center;">Agosto septiembre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • JA • Dirección. • Capacitados PROEDUCA. • Personal docente.
<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de objetivos y contenidos de diferentes asignaturas en la creación de un currículo integral 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de trabajo en conjunto con el CII y los coordinadores de cada asignatura. • Selección de los objetivos y contenidos del Programa Nacional de Estudio de cada asignatura con el propósito de establecer una relación entre ellos. • Creación de un currículo integral basado en estrategias de mediación andragógica que correlacionen los objetivos seleccionados de Programas Nacionales de Estudios del nivel de séptimo año. • Capacitación al personal docente: el CII realizará talleres dirigidos al personal docente para mostrar las estrategias de mediación andragógica creadas. • Contextualización de diferentes aportes de otros docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de una herramienta de mediación andragógica para abordar diferentes contenidos en conjunto con otras asignaturas del nivel de séptimo año de la Educación General Básica. • Aprovechamiento de estrategias de mediación andragógica acordes con la realidad institucional. • Resultados obtenidos a través de técnicas de aprendizaje innovadoras y contextualizadas. 	<p style="text-align: center;">Agosto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección. • CII; Coord. de asignaturas. • Docente de séptimo año.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Actividad	Ejecución	Evaluación	Cronograma	Responsables
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización del personal docente con respecto al contexto real de cada estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad de inducción. • El docente Guía se reúne con su grupo a cargo y realiza una actividad mediante una guía de trabajo escrita, realizada por el CII. La guía de trabajo incluye: la lista de estudiantes para asistencia, espacios para que completen datos personales, contextuales y académicos. • El docente realiza una mesa redonda donde cada estudiante comparte la información que desee con el grupo. • El CII organiza una conferencia entre docentes para que compartan la información de cada grupo, por nivel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer relaciones entre docente y estudiante que permitan el conocimiento de las necesidades y entorno socio-familiar y económico en que se desenvuelven los socios del aprendizaje. 	Julio	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección. • Comité Institucional Ideas. • Coordinadores académicos de cada de asignatura. • Personal docente.
<ul style="list-style-type: none"> • Integración de la familia de los estudiantes en su proceso educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de actividades institucionales donde los estudiantes puedan compartir espacios con sus familiares. • Actividades tales como: Actos Cívicos, Celebración Día de la Madre, Día del Deporte, Día del Niño, Convivios intercolegiales, Despedida a vacaciones, entre otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Involucrar a las familias de los estudiantes en su entorno educativo, con el propósito de lograr una mejor comprensión y apoyo por parte de las personas que los rodean. 	De febrero a noviembre	<ul style="list-style-type: none"> • JA. • Dirección. • CII. • Personal docente.
<ul style="list-style-type: none"> • Comedor escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • La institución no cuenta con sodar, por tanto, se gestiona el servicio de comedor escolar a partir del año 2015. • Se brinda el servicio de alimentación a los discentes; muchos de ellos trabajadores y estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar un mejor ambiente escolar a estudiantes trabajadores, ayudando a solventar necesidades existentes. • Brindar un servicio de alimentación y apoyo a personas del nocturno. 	De febrero a noviembre	<ul style="list-style-type: none"> • MEP. • JA. • Dirección. • Personal docente.
<ul style="list-style-type: none"> • Integración del uso de tecnología en el proceso de mediación andragógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades de mediación andragógica propuestas incluyen las TIC. • Uso de todas las herramientas tecnológicas con que cuenta la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer un estilo de aprendizaje innovador, oportuno y modernizado para lograr un modelo de enseñanza más atractivo y funcional para adquirir conocimientos desde diversos niveles de comprensión. 	De febrero a noviembre.	<ul style="list-style-type: none"> • MEP. • JA. • Dirección. • Personal docente.
<ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo de la asistencia regular estudiantil 	<ul style="list-style-type: none"> • Llamadas al hogar de estudiantes menores de edad que presentan ausentismo, con el afán de informar a los encargados legales. • Llamadas al hogar de estudiantes mayores de edad que presentan ausentismo, para motivarlos a que regresen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alcanzar mejores niveles de control interno con respecto a la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. • Determinar casos especiales de 	De febrero a noviembre	<ul style="list-style-type: none"> • JA. • Dirección. • Profesores Guía. • Personal

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Actividad	Ejecución	Evaluación	Cronograma	Responsables
<ul style="list-style-type: none"> • Espacios para confraternizar entre la comunidad estudiantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones de docentes Guías por nivel, con el propósito de valorar la situación, contexto y oportunidades de cada estudiante que no se presenta a clases con regularidad. • Promover celebraciones a lo interno del aula, entre el grupo, tales como: cumpleaños, té de castillas, despedida de soltero, salida a vacaciones, entre otros. • Festividades institucionales, entre ellas: proyección de películas, obras de teatro, juegos tradicionales, fútbol, partilladas. • Organización de actividades como Festival de Artes, Concursos de Oratoria, Oratoria, Feria Científica, Banda Institucional, Estudiantina, Artes Escénicas, Festival de Inglés, entre otros, donde los estudiantes puedan confraternizar entre los diferentes miembros de la comunidad estudiantil. 	<p>estudiantes que por motivos contextuales no pueden asistir a clases con regularidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Superar los altos índices de abandono escolar que se enmarcan en el entorno de la educación nocturna en Costa Rica. <ul style="list-style-type: none"> • Abrir espacios para conocer diversas situaciones que envuelven el contexto social y educativo de los estudiantes. • Sensibilizar al personal docente respecto a la realidad de muchos estudiantes que encuentran una oportunidad para tener una mejor calidad de vida pero que las dificultades escolares muchas veces los hacen dejar atrás sus metas. 	<p>De febrero a noviembre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • JA. • Dirección. • CII. • Personal docente.

3. Desarrollo del proyecto

3.1. El proceso realizado

El presente proyecto se enmarca en un enfoque cualitativo, que toma en cuenta la utilización y recolección de datos a través de encuestas y entrevistas, que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. Lo anterior con el fin de diseñar una propuesta de mediación andragógica a través de un currículo integrado que se ajuste a las necesidades de la población educativa de séptimo año de la institución.

Flor María Picado Godínez (2006) define el concepto de planeamiento didáctico y currículum integrado, como una perspectiva integradora de las diferentes asignaturas y en torno a un tema de la vida real, que muchas veces no es un contenido específico de alguna de las asignaturas, pero que sirve para integrar varias disciplinas.

Se ejecuta una reunión que incluye al CII y los coordinadores de cada departamento, contando con el apoyo profesional de seis docentes. Se realiza una revisión de los Programas Nacionales de Estudio de cada departamento para determinar qué objetivos y contenidos pueden ser integrados entre todas las asignaturas, al mismo tiempo que considerar las principales limitaciones y oportunidades con que se cuenta en la institución.

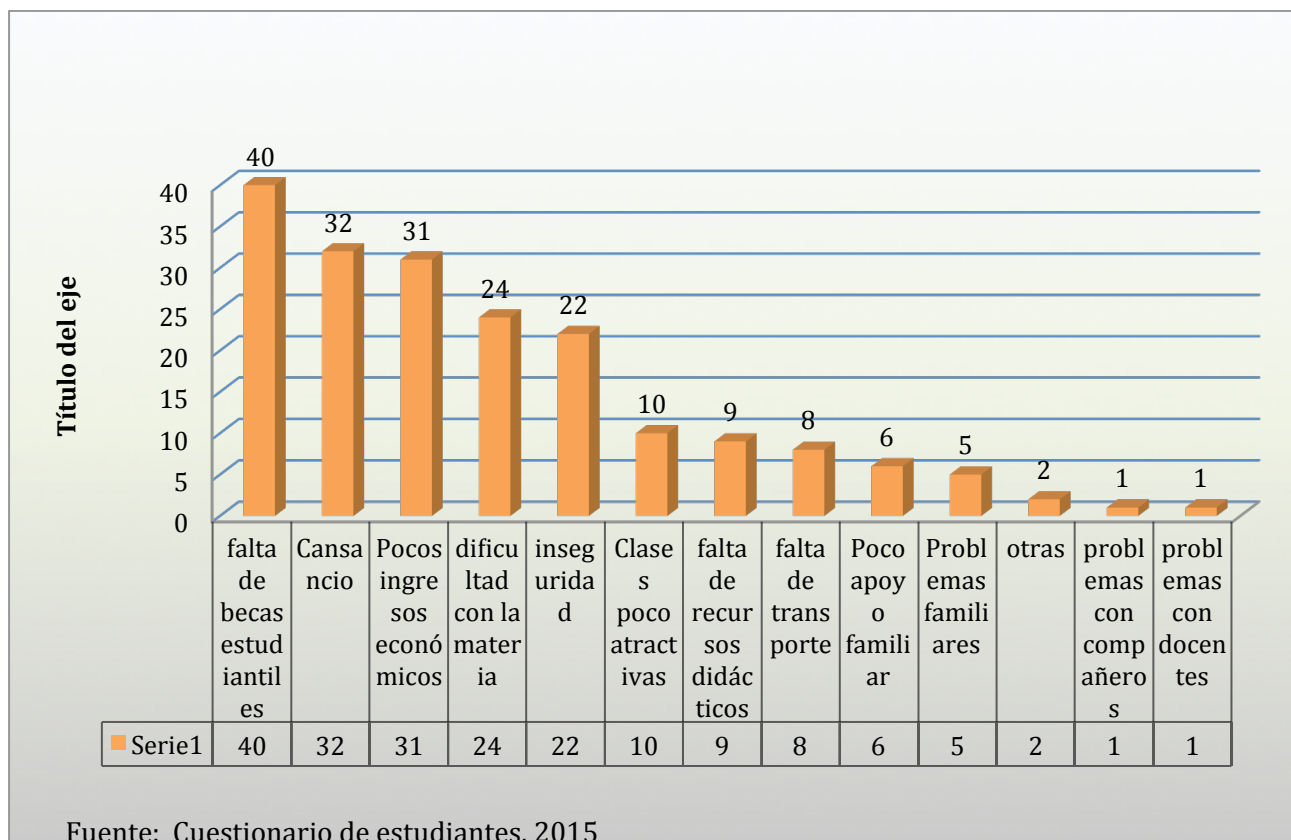
Durante los meses de julio, agosto y septiembre se desarrollaron seis sesiones de trabajo, las cuales se focalizaron en los aspectos que se detallan a continuación:

- a. Presentación del proyecto al personal docente seleccionado.
- b. Selección de objetivos y contenidos de los Programas Nacionales de Estudio de las diferentes asignaturas, que puedan ser integrados entre sí.
- c. Abordaje del currículo integrado como estrategia de mediación andragógica principal en el diseño de la propuesta.
- d. Colaboración entre pares para concatenar los objetivos y contenidos seleccionados de los diferentes Programas Nacionales de Estudio.
- e. Delimitación de los objetivos y contenidos seleccionados e integrados.
- f. Organización de los datos recopilados.
- g. Diseño de la propuesta de estrategias de mediación andragógica para el abordaje de diferentes objetivos y contenidos integrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes del III Ciclo de la Educación General Básica.

Se presentan a continuación algunos resultados significativos de las encuestas dirigidas tanto a estudiantes como a docentes del tercer ciclo de nuestra institución; es decir, séptimo, octavo y noveno año. Las encuestas para los estudiantes constan de trece variables y las de los docentes comprenden ocho variables, que son marcadas (una o varias opciones) según su opinión y experiencia vivida.

La encuesta dirigida a los estudiantes se relaciona con el análisis de las variables que inciden en la calidad de educación que perciben los estudiantes en su entorno educativo. Aspectos tales como la falta de becas estudiantiles, el cansancio, pocos ingresos económicos, dificultad con la materia, la inseguridad y clases poco atractivas, entre otros (Figura 1).

Figura 1. Limitaciones andragógicas según los estudiantes de III Ciclo



La encuesta al personal docente (7 docentes) remarca las principales limitaciones que enfrenta en su entorno laboral y cuyos resultados se resumen en el Cuadro 2.

Cuadro 2: Opinión de los docentes de III Ciclo con respecto a las limitaciones andragógicas del Colegio, año 2015

Variables	Frecuencia	
	Absolutas	Relativas %
Asistencia irregular de los estudiantes	7	100
Falta de infraestructura	7	100
Falta de responsabilidad de los estudiantes	7	100
Ser responsabilizados por la deserción estudiantil	4	57
Poca motivación en su ámbito laboral	3	43
Recargo de funciones	2	29
Falta de capacitación profesional	1	14
Otra	1	14
Poco apoyo institucional	0	0

3.2. Los resultados

Con el objetivo de enfrentar las principales limitaciones con que cuenta la población educativa, se ha diseñado un proyecto curricular integrado, que valora la posibilidad de adaptar estrategias de mediación andragógica en el abordaje de objetivos y contenidos de diferentes asignaturas.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

La propuesta se compone de objetivos, contenidos, estrategias de mediación andragógica y recursos necesarios para la concatenación de seis asignaturas académicas del séptimo nivel de la Educación General Básica. De igual forma, se enfocan en el estudio del eje temático del Sistema de Seguridad Vial en Costa Rica, propio de la asignatura de Educación Cívica, según el Programa de Estudio emitido por el Ministerio de Educación Pública. La ficha de la propuesta queda recogida en el Cuadro 3.

Cuadro 3: Ficha de una propuesta interdisciplinar

Curso Lectivo	2015
Centro educativo	Colegio Nocturno de Siquirres
Nivel	Séptimo
Responsable	Profesores séptimo año.
Participantes	Docentes y estudiantes de séptimo año
Asignaturas	Matemática, Español, Ciencias, Cívica, Estudios Sociales e Inglés
Periodo	Segundo
Competencias	
<p>Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.</p> <p>Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo</p>	
Aprendizajes esperados	
<p><u>Español</u>: Expresar en forma verbal y escrita sus opiniones sobre los contenidos</p> <p><u>Matemática</u>: Desarrollar el pensamiento lógico en el estudiantado es de gran importancia para la deliberación.</p> <p><u>Ciencias</u>: Manifiesta apertura y escepticismo informado al participar en debates relacionados con la tecnología los avances científicos y tecnológicos e interacción con el medio ambiente.</p> <p><u>Estudios Sociales</u>: Reflexiona sobre la desigualdad socioeconómica, expresada en el índice de desarrollo humano (IDH) de los países centrales, semiperiféricos y periféricos.</p> <p><u>Cívica</u>: Reconoce los valores expresados por la ley para proteger los derechos fundamentales.</p>	
Eje transversal: Formación en valores.	
Tiempo: II Periodo (junio, julio, agosto y setiembre)	
Horas clase sugeridas: las de cada asignatura durante el periodo	
Tema: La seguridad vial en Costa Rica	

De acuerdo con el Programa de Estudio de la asignatura de Educación Cívica vigente, existen correlaciones específicas y aprendizajes esperados en cada asignatura, que son relacionados con el tema de la seguridad vial, como contenido referencial. El esquema de referencia se presenta en el Cuadro 4.

Cuadro 4: Secuencia didáctica

Sub temas	Secuencias didácticas	Propuesta derecursos y tiempo
Presentación unidad temática	<p>Inicio Presentación de la unidad temática a cargo del personal docente y dirigida a los estudiantes.</p> <p>1. Planteamiento del tema y de la propuesta de trabajo interdisciplinario: dudas de los estudiantes y sugerencias.</p> <p>2. Retroalimentación la propuesta a través del diálogo con el grupo y tomar nota de ellas.</p> <p>Desarrollo Cada asignatura desarrolla sus contenidos en torno al eje temático El Sistema de la Seguridad Vial y los Valores.</p> <p>Cierre Al finalizar cada mes se imparte una clase en conjunto con todos los profesores involucrados; la misma puede ser una competencia tipo trivia donde los estudiantes participen mediante equipos y los docentes puedan evaluar los resultados del proyecto.</p>	Papel, lápices de colores, cartón fichas, juegos elaborados y propuestos por el equipo interdisciplinario, computadora con acceso a Internet.

Se escriben los objetivos y contenidos de cada materia en presencia de todos los docentes de nivel. Se plantean las estrategias que permitan abarcar la mayor cantidad de contenidos correspondientes a las demás asignaturas, dentro de lo que cada objetivo permita. De este modo, se relacionarán en diferentes niveles de conocimiento todas las materias, entonces los estudiantes tendrán la posibilidad de reforzar los contenidos abordados en clase en las diferentes asignaturas, mejorando así su rendimiento académico y reduciendo, con esto, el abandono escolar.

El Cuadro 5 presenta la interrelación entre estrategias a implementar y el cuadro 5 recoge una muestra de aspectos parciales de la interrelación entre materias de objetivos, contenidos, estrategias y recursos

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Cuadro 5: Interrelación de estrategias para atender la unidad didáctica de Educación Cívica del II Periodo:
“Transitemos hacia una nueva cultura de seguridad vial” con los contenidos de Estudios Sociales

Educación Cívica (Contenidos)	Estudios Sociales (Nº de objetivo)	Estrategias (Todas como trabajo cotidiano)
<p>1. Conceptos básicos para la seguridad vial</p> <p>Educación vial, seguridad vial, tránsito, peatones y peatonas, conductores y conductoras, pasajeros y pasajeras, accidente, vía, señal de tránsito.</p> <p>2. Seguridad vial en Costa Rica</p> <p>Antecedentes, importancia y objetivos.</p> <p>3. Ley de Tránsito de Costa Rica (Ley 7331): a) Artículos:</p> <p>4. Señales de control de tránsito verticales, horizontales y semáforos.</p>	<p>2. Comprender las nociones cartográficas que permiten la localización de sitios geográficos, la orientación y el desplazamiento en los espacios terrestres.</p> <p>14. Analizar las implicaciones geográficas, económicas y sociales de la construcción del ferrocarril al Caribe (Atlántico) y del cultivo del banano en Costa Rica.</p>	<p>2. Confección de un croquis del centro de la comunidad de Siquirres, donde se ubiquen: señales de alto, ceda, semáforos, zonas peatonales y línea férrea. (Grupos de 3-4 estudiantes, el croquis puede compartirse por WhatsApp)</p> <p>Elaboración de una redacción donde se evidencie la importancia de las señales de tránsito para la convivencia humana. (Individual)</p> <p>14. Ubicación de las señales de alto, a lo largo de la línea férrea, que atraviesan las diferentes comunidades de Siquirres. Usando como base el croquis diseñado en el objetivo anterior, cada estudiante indica la ubicación de la línea férrea y cada señal de alto existente en el casco central del distrito o la comunidad de la cual procede. (Grupos de 3-4 estudiantes, el croquis puede compartirse por WhatsApp).</p>
<p>5. El sistema vial en Costa Rica</p> <p>a) Carreteras, calles y caminos: belleza escénica y uso adecuado.</p> <p>b) Accidentes de tránsito: causas y consecuencias.</p> <p>c) Peatones y peatonas, conductores y conductoras, pasajeros y pasajeras: conductas responsables.</p> <p>6. Medios de transporte vial en la comunidad</p> <p>Importancia, características, tipos y uso responsable.</p>	<p>4. Conocer las principales características físicas geográficas del relieve y de la hidrografía costarricense, y su relación con las actividades económicas.</p> <p>6. Distinguir los conceptos de tiempo, clima y los factores y elementos que determinan el clima de Costa Rica.</p> <p>8. Identificar los tipos de clima de Costa Rica, sus Características biogeográficas y la relación con las actividades humanas.</p> <p>9. Analizar los tipos y características de los problemas ambientales en Costa Rica, para la presentación de soluciones.</p>	<p>4. Comprensión del trazado de carreteras y caminos en las diferentes formas de relieve del territorio costarricense. Se confecciona un mapa que convine las formas de relieve con las vías nacionales y cantonales, principales y secundarias de Costa Rica. Se usa como base el mapa escolar de Costa Rica. (Grupos de 3-4 estudiantes, el mapa puede compartirse por WhatsApp).</p> <p>6. Reconocimiento de los factores ambientales que influyen en los accidentes de tránsito, según la trilogía de la educación vial: humedad relativa, régimen de lluvias, luminosidad (Del clima tropical lluviosa de Siquirres). (Individual)</p> <p>8. Investigación con material proporcionado por el profesor acerca de las características de las vías de tránsito en las diferentes regiones climáticas de Costa Rica y su comparación con los diseños y materiales usados en otros países. (Individual)</p> <p>9. Reflexión acerca del uso adecuado de las vías como peatones. Escribir una redacción de 150 palabras acerca del impacto del lanzamiento de desechos sólidos en las carreteras urbanas y rurales y las alternativas para evitar ese impacto. Presentación de la posición respectiva de cada estudiante al grupo en mesa redonda. (Individual).</p>

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

	<p>10. Explicar los tipos de fenómenos naturales y antrópicos que ocasionan desastres, las características medidas de prevención y de mitigación de la gestión ante el riesgo, en Costa Rica.</p>	<p>10. Análisis de la mortalidad en accidentes de tránsito, causalidad y posibles soluciones, sobre la base de estadísticas de mortalidad desde 2010 (Individual). Desarrollo de un foro grupal para discutir los datos estadísticos, la proporcionalidad por regiones y las posibles soluciones.</p>
--	---	---

Cuadro 5: Aspectos parciales de la interrelación entre materias de objetivos, contenidos, estrategias y recursos

Objetivos					
Matemática	Cívica	Español	Estudios Sociales	Ciencias	Inglés
<p>1. Identificar en dibujos y objetos del entorno puntos, segmentos, rectas, semirrectas, rayos, planos, puntos colineales y no colineales, coplanares y no Coplanares.</p> <p>2. Identificar y localizar el punto medio de un</p>		<p>- Distinguir entre lenguajes naturales y artificiales en textos de diferente categoría.</p> <p>- Ejercitar la capacidad receptora mediante el desarrollo de diversas técnicas participativas, el análisis de valores, el desarrollo del juicio.....</p>	<p>2. Comprender las nociones cartográficas que permiten la localización de sitios geográficos, orientación y desplazamiento en los espacios terrestres.</p> <p>4. Conocer principales características físicas-geográficas del</p>	<p>-Analizar las implicaciones de los aportes de la ciencia y la tecnología, en diferentes campos, evaluando su papel en el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo sostenible.</p> <p>-Establecer estimaciones mediciones, y.....</p>	<p>Listening</p> <p>-Understanding simple familiar phrases and short statements.</p> <p>Speaking</p> <p>-Understanding familiar language in simple sentences spoken at near normal speed.</p>

Contenidos					
Matemática	Cívica	Español	Estudios Sociales	Ciencias	Inglés
<p>Conocimientos básicos</p> <p>1. Punto</p> <p>- Puntos colineales y no colineales.</p> <p>- Puntos coplanares y no coplanares.</p> <p>- Punto medio.</p> <p>2. Recta</p> <p>- Segmento.</p> <p>- Semirecta.</p>		<p>- Características de los lenguajes naturales y artificiales.</p> <p>- Publicidad y noticias de radio o televisión, en las que se puedan observar elementos interrogativos, exclamativas, desiderativas,.....</p>	<p>- Generalidades cartográficas en la enseñanza de los Estudios Sociales</p> <p>- Cartografía: concepto e importancia.</p> <p>- Formas de representación de la tierra: La esfera</p>	<p>- Ciencia y tecnología.</p> <p>- Estimaciones y mediciones.</p> <p>- Sistema Internacional de Unidades (SI)</p> <p>- Prefijos del SI y conversión de unidades fundamentales</p>	<p>Giving and asking for directions</p> <p>go north, south, east, west. go up, down, walk "X" blocks, turn left, round about, next to go past, take the second left, turn right, opposite, take the second right, traffic lights, go straight on, sidewalk,</p>

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

-.....	El	Estrategias metodológicas			
Matemática	Cívica	Español	Estudios Sociales	Ciencias	Inglés
<ul style="list-style-type: none"> - Usando recortes de periódico de señales de tránsito o croquis mapas o afines, identificar los conceptos básicos. Punto recta plano y sus subconjuntos, rectas paralelas y concurrentes. Ángulos y cuadriláteros - Usando figuras geométricas que representa en las..... 		<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de diferentes formas de lenguaje: natural y artificial. Como parte del lenguaje natural se abordan formas de comunicación del ser humano: llanto, sonrisa, gestos, señas, entre otros. - A partir del lenguaje artificial se analizan aspectos de la comunicación a 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de un mapa físico político de Costa Rica y un mapa mudo dado a los estudiantes ellos relacionaran el espacio terrestre para ello elaboraran su propia simbología para interpretar la información dada y así poder identificar y explicar las diversas..... 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica de una lluvia de ideas y la proyección de diferentes imágenes, identifican los avances de la ciencia y la tecnología en los campos de la: industria, hogar, telecomunicaciones, transporte, medicina y seguridad vial, ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Check the transportation vocabulary within the video clips. - Completion of dialogues, paragraphs and short notes in relation to the map. - Production of simple dialogues and short conversations using the map of Sigurres downtown. - Comprehension of ..
Recursos					
Matemática	Cívica	Español	Estudios Sociales	Ciencias	Inglés
<ul style="list-style-type: none"> - Lápices de color, cartón, cartulina, cuerda, lápiz, recortes de revistas y periódicos. - Mapas , croquis , fotocopias asignada por la profesora 		<ul style="list-style-type: none"> - Medios de comunicación (radio, televisión) - Periódicos, revistas. - Reproductor de audio. - Papel periódico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lápiz de color. - Mapa de Costa Rica. - Papel periódico. - Mapas mudos. - Reglas. - Pinturas de agua. - Estereofón. 	<ul style="list-style-type: none"> - Material fotocopiado. - Video beam. - Imágenes ilustrativas. - Papel periódico. - Marcadores. - Revistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papers. - Crayons. - Colored pencils. - Big papers. - Practices with maps giving directions.

4. Recomendaciones de la propuesta metodológica

Se recogen las más significativas en función de los implicados.

A.- Personal docente:

- Los docentes de nivel participantes en la experiencia metodológica deben tomar tiempo juntos para planear la unidad temática, haciendo aportes desde su campo profesional y experiencia, para enriquecer el ambiente cultural y profesional de todos.
- Que la experiencia metodológica sea puesta en práctica solo por los docentes del nivel que deseen asumir el compromiso; que no les sea impuesto porque se puede desvirtuar el objetivo y sesgar los resultados.
- Al planear un tema, este debe hacerse de manera tal que se proporcione el espacio para la retroalimentación y búsqueda de aspectos positivos y negativos de la misma.
- Si existe la posibilidad de trabajar con algún recurso tecnológico, debe usarse, ya que es de vital importancia relacionar al ser humano con los avances en ciencia y tecnología, y de una u otra manera, los estudiantes se verán más atraídos hacia la actividad metodológica que se va a trabajar.
- Como docentes, reforzar el pensamiento divergente y las conductas creativas del educando.
- El éxito se logrará cuando el estudiante no haga una repetición de lo que percibe, sino que sea capaz de elaborar y de transformar aquello en otra realidad, dándole un toque personal experimentando sus propios resultados y conclusiones.

B.- Dirección:

- Los directores deberán propiciar espacios de autocapacitación del personal en materia de metodologías lúdicas e integración del currículo.
- Establecer un proyecto institucional donde paulatinamente se obtenga un cambio respecto a la utilización de metodologías lúdicas y más dinámicas en todas las asignaturas.
- Que su equipo de docentes tenga una visión global de lo que encierra el proceso de enseñanza y aprendizaje, que no solo sea la transmisión de contenidos.
- Organizar equipos interdisciplinarios de trabajo en sus instituciones, y unirse a ellos para asegurarse una buena administración del currículum con base en los lineamientos de la Política Educativa que tiene por principio filosófico el constructivismo.

C.- Otros centros educativos:

- Importancia en que el estudiante perciba el currículo de forma integrada y no las asignaturas de forma aislada, brindándole así una idea global, que le permita obtener una formación acorde a los fines de la educación planteados en la política educativa costarricense.
- El trabajo conjunto, entre la Junta Administrativa, la Dirección y el personal docente.
- Desarrollar actividades que sensibilicen al personal docente acerca de la importancia de motivar al estudiante y mantenerlo en las aulas.
- Realizar actividades de seguimiento para regular la asistencia de los estudiantes al centro educativo.
- Organizar actividades cocurriculares que integren a la familia de los estudiantes con el propósito de que comprendan y apoyen su sueño de forjarse un futuro mejor.

5. Conclusiones

Al realizar la propuesta metodológica es posible concluir, entre otras cuestiones, que:

- Las actividades del currículo integrado generan en el estudiante un mayor grado de aceptación, interés y adaptación, que incide directamente en la capacidad de retención de los contenidos abordados necesarios para la resolución de cualquier ejercicio que se le plantee, en comparación a una clase magistral.
- Los estudiantes ansían técnicas de enseñanza diferentes, ellos sin importar edad serán partícipes de las actividades que se les planteen siempre y cuando reconozcan que se enfocan a lograr los objetivos propuestos.
- La mayoría de los estudiantes que participan activamente de los talleres de clase, logran retener con mayor facilidad y, a largo plazo, los contenidos abordados.
- Una clase metodológica eficiente necesita de un espacio de retroalimentación para conocer los aspectos que se deben mejorar cuando se realice alguna otra actividad.
- Para los estudiantes, una forma atractiva de aprendizaje se da mediante el juego, porque lo consideran dinámico y creativo y se puede aplicar en una gran variedad de contenidos de diferentes asignaturas.
- Durante el desarrollo de una actividad lúdica de cierre, el estudiante busca estrategias para encontrar los resultados y se aventura a plantear soluciones que en una clase tradicional no hace.
- Se escribe los objetivos y contenidos de cada materia en presencia de todos los docentes de nivel. Se plantean las estrategias que permitan abarcar la mayor cantidad de contenidos correspondientes a las demás asignaturas, dentro de lo que cada objetivo permita. De este modo se relacionarán en diferentes niveles de conocimiento todas las materias, entonces los estudiantes tendrán la posibilidad de reforzar los contenidos abordados en clase en las diferentes asignaturas, mejorando así su rendimiento académico y reduciendo, con esto, el abandono escolar.

6. Referencias

- Colegio Nocturno de Siquirres. (2015) *Diagnóstico de Implementación del Modelo de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Siquirres, Limón.
- Ministerio de Educación Pública (2009) *Compendio de Normas Regulatoras para el Desarrollo Curricular*. San José.
- Picado Godínez, Flor María. (2006). *Didáctica General*. Editorial UNED. Costa Rica.

**APARTADO C. OTRAS APORTACIONES
AL CONGRESO**

Capítulo 16. El aprendizaje servicio en la universidad, una cuestión de responsabilidad social

Mireia Civís Zaragoza, Mireiacz@blanquerna.url.edu

Enric M. Sebastiani Obrador, Enriquemarias@blanquerna.url.edu

Annabel Fontanet Caparrós, AnnabelFC@blanquerna.url.edu

Queca Criach Singla, QuecaCS@blanquerna.url.edu

Susana Pérez Téstor, SusanaPT@blanquerna.url.edu

Blanquerna - Universitat Ramon Llull – Cataluña (España)

Resumen

La presente comunicación expone la experiencia de Aprendizaje Servicio llevada a cabo en los estudios de Deporte y Educación de Blanquerna-Universitat Ramon Llull, en Barcelona. Más allá de la docencia y la investigación, la Universidad tiene una tercera misión: la responsabilidad social. El proyecto de Aprendizaje Servicio que presentamos se ubica en este espacio combinando el servicio a la comunidad con el aprendizaje. Las propuestas presentadas muestran cómo es posible desarrollar las competencias profesionales de los estudiantes mientras se proporciona un servicio a la comunidad a través de escuelas, ONG, centros penitenciarios o centros de salud, entre otros. Actualmente en Blanquerna se está trabajando para desarrollar un plan de continuidad del Aprendizaje Servicio a través de su institucionalización, el impulso de nuevas iniciativas y la mejora de los procesos de seguimiento y evaluación de los proyectos implementados. Los resultados obtenidos hasta el momento nos permiten afirmar que el Aprendizaje Servicio permite un mayor nivel de adecuación a las necesidades sociales presentes y futuras de los titulados, potenciando una actitud crítica, reflexiva y de compromiso social.

1. Introducción

El presente artículo expone la experiencia de Aprendizaje Servicio (ApS) llevada a cabo en los estudios de Deporte y Educación de Blanquerna-Universitat Ramon Llull, en Barcelona. Presentamos la estructura de ApS y los principales resultados conseguidos, teniendo en cuenta que se trata de un proyecto en construcción, o de work in progress, en términos anglosajones. Nuestra pretensión, pues, es mostrarles nuestro trabajo e invitarles a la discusión y propuesta de mejoras desde distintas perspectivas. Creemos fehacientemente que el ApS permite la incorporación de prácticas que no siempre se dan en el espacio universitario. Aunque no se trate de nuevas prácticas sí que son experiencias que permiten una renovación en los currículos y metodologías universitarias. En el ADN del ApS en el marco universitario encontramos un enfoque promotor de los propios universitarios a través del trabajo de competencias

profesionales indispensables y la posibilidad de mejorar la integración y equidad de colectivos en situación de vulnerabilidad dentro del sistema educativo y de la sociedad misma.

2. ¿Cuál es la función de la Universidad en la Sociedad?

El Desarrollo Sociocomunitario existe desde antaño, si estamos de acuerdo en entenderlo como los procesos llevados a cabo por las comunidades para mejorar su bienestar. La ayuda mutua, cooperación, colaboración,...entre los miembros de una comunidad (entiéndase pueblo, barrio, ciudad, territorio, etc.) es prácticamente inherente a la condición humana. No obstante, el proceso de dar formato y cuerpo teoricopráctico al Desarrollo Sociocomunitario ha atravesado distintos momentos desde sus inicios formales en los años 40 que han oscilado desde un paradigma más tecnológico (orientación más reproductiva, asistencial, finalista o paliadora) a otro más sociocrítico (orientación más emancipadora, transformadora, procesal o impulsora) (Civís y Riera, 2007).

La Universidad, como institución educativa comprometida con la sociedad, no es ajena a las finalidades del Desarrollo Sociocomunitario y, desde una mirada amplia, forma parte de ello. Más allá de las dos tradicionales misiones de la Universidad, como son la docencia y la investigación, podríamos hablar de una tercera: la responsabilidad social, entendida como compromiso social y servicio a la sociedad. Además, como Universidad no sólo debemos preguntarnos cómo podemos contribuir a la mejora de las comunidades, sino también desde qué modelo lo hacemos. Sin lugar a dudas, desde la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna (Universitat Ramon Llull) nos ubicamos en el paradigma sociocrítico entendiendo que los progresos de la ciudadanía se dan a través del protagonismo y el empoderamiento, y en ese sentido la Universidad tiene una responsabilidad (Martínez, 2008). No sólo debemos preocuparnos por formar futuros profesionales que actúen e intervengan desde esta perspectiva sino que nuestra acción como Universidad debe atender este objetivo.

I no solament perquè les universitats són possibles gràcies al finançament de la societat, a través de l'Estat i/o dels seus estudiants o de les famílies d'aquests, sinó també perquè la formació dels estudiants que acullen els ha de preparar per exercir com a professionals en un context social, tecnològic i cultural cada vegada més complex. (Martínez, 2008:7)⁶

En los últimos años, la complejidad de las problemáticas sociales y la falta de recursos en comunidades desfavorecidas han dado lugar a un aumento de las prácticas colaborativas entre diferentes organizaciones socioeducativas. En estos proyectos educativos de ámbito comunitario, las instituciones educativas y los agentes educativos y sociales de la comunidad colaboran en la construcción de una estrategia o proyecto compartido en torno a objetivos educativos comunes. Estas experiencias han alcanzado una presencia notoria a nivel internacional obteniendo resultados educativos significativos (Miller, Díaz-Gibson, Miller-Balslev y Scanlan, 2012; Carpenter et al, 2010; Ubieto, 2012; Gibson, Civís, Carrillo y Cortada, 2015). Así, a nivel internacional podemos mencionar las Zonas d'Éducation Prioritaire francesas, las Education Action Zones y Extended Schools del Reino Unido, las Educational Priority Policy belgas, los

⁶ Y no sólo porque las universidades son posibles gracias a la financiación de la sociedad, a través del Estado y / o de sus estudiantes o de las familias de estos, sino también porque la formación de los estudiantes que acogen los debe preparar para ejercer como profesionales en un contexto social, tecnológico y cultural cada vez más complejo.

Kvarter-løft (Neighborhood Lift) daneses, las Area-Based Partnerships irlandesas, las Grote Steden Beleid (Major Cities Policy) holandesas, o los Promise Neighborhoods y las Harlem Children's Zone americanas. Por otro lado, a nivel nacional constatamos cómo en Cataluña se han generado numerosas experiencias de trabajo socioeducativo en red fruto de iniciativas municipalistas o del propio gobierno autonómico (Blasco y Casado, 2011; Civís, Longás, Longás y Riera, 2007; Fundació Pi i Sunyer, 2011), como es el caso de los Planes Educativos de Entorno, los Proyectos Educativos de Ciudad, las Redes Educativas Locales o los Planes de Desarrollo Comunitario.

Emerge así la necesidad de buscar conexiones y sinergias, subrayando la vertiente relacional y colaborativa de la acción educativa. Es por este motivo que desde hace cuatro años, nuestra facultad ha iniciado e impulsado distintas acciones de Aprendizaje Servicio (ApS) en sus estudios donde esta dimensión relacional y colaborativa se ha puesto de relieve.

3. ¿Cuál es la aportación del ApS a la formación de los estudiantes universitarios?

Acercar el mundo profesional a las aulas universitarias a través de propuestas reales es una cuestión clave en la significación de los aprendizajes. El ApS representa la necesidad de movilizar los conocimientos, habilidades y estrategias aprendidas hacia un enfoque que busca, claramente, la mejora de las competencias de los estudiantes y la implicación de otros agentes sociales en este proceso formativo.

Como apunta Campo (2014), el ApS es una actividad compleja que combina el servicio a la comunidad con el aprendizaje, y por lo tanto, se convierte en innovadora a la par que parte de elementos bien conocidos como el servicio voluntario a la comunidad y el aprendizaje de conocimientos, destrezas y valores. Así, la clave está en la vinculación entre aprendizaje y servicio en una única actividad.

La educación superior debería ser capaz de aportar un escenario lleno de experiencias y emociones puesto que tiene el papel de educar a los jóvenes en aspectos fundamentales para la vida y para el desarrollo de su profesión. Contemplar la posibilidad de utilizar el ApS responde a esta visión renovada de la educación superior que mencionamos y, a su vez, ésta permite ampliar algunos horizontes del ApS.

Es decir, se trata de propiciar espacios y oportunidades a los estudiantes en los que puedan actuar críticamente en relación a la comunidad. Para ello, los estudiantes deben hacer uso de los aprendizajes realizados en los estudios de acuerdo con las necesidades que plantea el contexto en el que se realizará el servicio, y deberán desarrollar una actitud crítica, reflexiva y de compromiso social en el contexto de actuación (Araya, Acuña, Núñez y Vería, 2012). De acuerdo con Furco (2005), proporcionar un rol más activo y protagonista a los estudiantes facilitará el desarrollo de competencias que, de no ser así, serían difícilmente adquiridas.

Así pues podemos afirmar que el ApS:

Da sentido a los aprendizajes. La educación superior puede utilizar el ApS como una metodología que invite a los jóvenes a reflexionar sobre cuestiones como el significado y la funcionalidad de lo que están haciendo, la causa o el origen de sus errores; a ver la manera de utilizar sus conocimientos para resolver un problema planteado o contribuir a dar una respuesta a una necesidad detectada; que les obligue y ayude a pactar y a trabajar en equipo; a respetar

tiempos y capacidades; a ser sensibles con las necesidades de los demás; a ser proactivos; a ser solidarios...

Los aprendizajes han de ser útiles para la vida personal y profesional. La experiencia de ApS debe ser una experiencia positiva y rica, porque de esta manera será más fácil que el sentido educativo continúe en el futuro y la actividad adquiera un nuevo significado en la vida. El ApS ayuda a ver la dimensión social de la futura profesión.

Crea vínculos interpersonales. Este tipo de proyectos tienen un fuerte carácter en la promoción de vínculos interpersonales. Y es que en este tipo de experiencias pueden coincidir y participar conjuntamente personas con diferentes características, generaciones y situaciones vitales. Desarrollar proyectos en los que uno se encuentra inmerso en otros colectivos, con sus propias necesidades, produce cambios en las opiniones preconcebidas sobre los demás, contribuyendo a la mejora de las relaciones humanas. Vivenciar, intercambiar, realizar actividades lúdicas, culturales y motrices, todos juntos, puede crear muchos más puntos de contacto que pueden favorecer cambios de actitud siempre positivos.

El ApS construye situaciones reales y satisfactorias, con la base de la cooperación, el respeto y los sentimientos de competencia personal y colectiva. Un clima de práctica que favorece el diálogo y exige la mejor actuación personal posible. Todo ello genera la percepción de un ambiente más participativo, motivado, igualitario e inclusivo de los alumnos.

Forma en valores. La misión actual y futura de la educación superior no es solamente la de favorecer que los jóvenes se conviertan en buenos profesionales, sino ayudarles a ser buenas personas y buenos ciudadanos, activos, críticos y comprometidos con su desarrollo personal y con el de su grupo social. Por lo tanto, el ApS contribuye al aprendizaje ético y a construir una ciudadanía activa.

Además del conocimiento, un objetivo fundamental de la educación superior es contribuir a que los jóvenes sean inteligentes y que adquieran conocimientos éticos y políticos. Esto lo conseguirá una educación que entienda que las propuestas educativas han de estar basadas en principios humanizadores y liberadores, que se centre en la condición humana y no solamente en el conocimiento técnico ni en la obsesión por el aprendizaje de determinadas habilidades. En este sentido, parece evidente que el ApS nos proporciona una oportunidad inmejorable.

Genera motivación intrínseca. Los alumnos no aprenderán los contenidos si no cuentan con la motivación necesaria con la actividad que deben desarrollar. El compromiso que adquirirán puede resolverse con el desafío de situaciones problema que obliguen necesariamente a relacionarse con el entorno social de forma efectiva.

Con frecuencia, los aprendizajes se presentan a través de formas demasiado académicas y formales para el alumnado, pero también pueden convertirse en un instrumento ideal para encontrar en otros contextos sociales, externos al centro educativo, un sentido comunitario y de aplicación real.

La autenticidad de las situaciones que se generan consigue mejorar la motivación intrínseca de los estudiantes a partir de satisfacer sus necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 1985) y sentirse autónomos y con capacidad de tomar decisiones; sentirse competentes en lo que están realizando a través de su trabajo, de sus potencialidades y de sus progresos; y hacerlo en un contexto cooperativo y de relaciones positivas con su grupo de iguales.

También, contribuye al aprendizaje de competencias como el aprender a aprender o aprender a emprender, ya que los estudiantes deben ser capaces de diseñar y planificar sus propios procesos para la resolución de los problemas y retos planteados.

Además, según CLAYSS (2011), los ApS contribuyen a la mejora de la calidad educativa porque permiten aprender de los libros y de la comunidad, ofrecen oportunidades para aprender a hacer y a trabajar en contextos reales, permiten aprender valores solidarios desde la práctica y permiten practicar una ciudadanía activa al servicio del bien común.

Finalmente, y como Batlle (2008) defiende, el ApS contribuye al sentido social de la educación, desarrolla un concepto democrático y participativo de la ciudadanía, integra aspectos cognitivos y actitudinales, y contribuye a la cohesión social potenciando la corresponsabilidad de distintos actores y facilitando el trabajo en red. “Los conceptos de práctica y de práctica de ciudadanía permiten proponer el Aprendizaje Servicio como una metodología idónea para lograr la formación de una ciudadanía participativa y capaz de contribuir al bien común”. (Puig, 2011:45). Pero más allá de una práctica de campo, el ApS no es sólo una metodología sino también una filosofía que responde al modelo sociocrítico de implicación social por parte del estudiante, puesto que el ApS pretende forjar ciudadanos activos en su mundo potenciando el pensamiento crítico.

4. ¿Cuáles son los proyectos ApS en la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport-Blanquerna?

Desde hace un tiempo, Blanquerna ha ido planificando una estrategia global para fomentar, consolidar y difundir el ApS como una propuesta pedagógica eficaz y comprometida desde la educación superior. Estamos convencidos de que un proyecto de estas características permite fortalecer la oferta de los estudios de la facultad y plantea una mejora que revierte tanto en la calidad de la enseñanza y aprendizaje en los grados como en la responsabilidad social de la facultad, de manera muy coherente con la función social de la Universidad en términos generales y del ideario Blanquerna de un modo más particular. Logramos así un mayor nivel de adecuación a las necesidades sociales presentes y futuras de los titulados.

Así pues vamos a hacer un breve recorrido por la implementación del ApS en el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD) y en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria (Magisterio).

4.1. Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD)

Constatamos la existencia de algunas experiencias de ApS, sin ser nombradas así, en los distintos estudios de la FPCEE Blanquerna, pero los inicios formales del ApS se remontan al curso 2011-12 en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD). Concretamente, se inicia una primera experiencia en el módulo de Bases Pedagógicas de la Educación Física y del Movimiento donde se plantea la posibilidad real de intervenir con grupos específicos como parte del proceso de aprendizaje y con el objetivo de poder contribuir a la mejora de alguna necesidad social, utilizando la actividad física y el deporte como herramienta de trabajo.

Así, con el trabajo de todo el equipo docente implicado en este módulo (7-8 profesores/as) se inicia el diseño de la idea a desarrollar y los contactos con entidades y organizaciones susceptibles de recibir esta acción, a la vez que responden a los objetivos y las competencias de

aprendizaje de las materias implicadas. El primer año ya se moviliza a unos 150 estudiantes del GCAFD y se interviene sobre unos 200 usuarios.

Para el primer diseño, durante los meses julio y agosto de 2011, el equipo docente se formó y contactó con distintos centros donde ya se estaba aplicando la filosofía de ApS. Así es como se constata que el ApS supone una novedad pedagógica que funde en una sola actividad el servicio a la comunidad y el aprendizaje.

Una de las primeras dificultades que se presentó una vez decididos a implementar un proyecto de ApS en el contexto del Seminario (grupos pequeños) de los estudios fue la organización y adaptación al calendario y horario tradicional de los estudios. Así pues, durante el mes de septiembre de 2012, se prepara un calendario académico provisional con 12 sesiones para poder diseñar la propuesta, con la posibilidad de adaptarlo según las necesidades de cada centro colaborador. Ese calendario sigue vigente en la actualidad.

Cuadro 1. Calendario académico para desarrollar un proyecto ApS en 12 sesiones

S1	Presentación del seminario. Conferencia sobre metodología ApS
S2	Presentación del colectivo, en la facultad, por un responsable del centro colaborador
S3	Visita de los estudiantes a los usuarios en el centro colaborador
S4	Revisión y exposición de publicaciones sobre la población a la cual se dirigirá el servicio
S5	Brainstorming: Propuestas prácticas para diseñar una jornada específica para el colectivo
S6	Primera sesión de preparación de la Jornada
S7	Segunda sesión de preparación de la Jornada
S8	Tercera sesión de preparación de la Jornada
S9	Ensayo de la Jornada
S10	Celebración de la Jornada ApS con todos los participantes implicados
S11	Valoración de la jornada en el grupo de seminario
S12	Exposiciones de los proyectos de los estudiantes para todo el grupo-clase del Módulo

Entre los meses octubre y diciembre del 2012, cada profesor de Seminario contacta con distintos centros, para ofrecer la posibilidad de colaborar en el proyecto.

En el mes de enero de 2013 se confirman los centros colaboradores y se elabora el documento interno “Seminario del Módulo de Fundamentos Pedagógicos de la Educación Física y del Movimiento. Creación de una Jornada sociodeportiva siguiendo una metodología de Aprendizaje Servicio” (2012), donde se presenta información básica del funcionamiento del seminario y cuyos objetivos generales son los siguientes:

- a. Diseñar una propuesta de intervención para un colectivo concreto, a partir de la búsqueda del trabajo cooperativo.
- b. Organizar y llevar a la práctica una jornada práctica real para un colectivo concreto de personas adoptando una actitud creativa e innovadora.

c. Trabajar para la calidad de los procesos y de los productos elaborados.

Cada grupo de Seminario debe organizar una jornada con proyección social en beneficio a un colectivo. La construcción de la Jornada consta de diferentes fases donde se desarrollan actividades y trabajos. Cada grupo de Seminario se organiza en cinco subgrupos que lideran y se responsabilizan de distintas funciones para organizar el trabajo en equipo y elaborar un único “dosier” y audiovisual del proceso, en base a la experiencia e información obtenida en cada fase del proceso.

Cuadro 2. Organización de los estudiantes por subgrupos de trabajo y descripción de sus funciones

Grupos de trabajo	Función	Descripción
Grupo 1	Contextualización	Sintetizar e incorporar la información sobre el centro y características de la población a la que dirigimos la Jornada
Grupo 2	Preparación de la Jornada	Describir y justificar el diseño final de la Jornada en base a las diferentes propuestas aportadas por todos los miembros del grupo de estudiantes y especificar las responsabilidades y funciones de cada uno, así como el material, la temporalización,...
Grupo 3	Valoración de la Jornada	Elaborar unos criterios de valoración de la Jornada que permitan reflexionar sobre el proceso y el resultado de la actividad preparada.
Grupo 4	Organización	Elaborar el cronograma del proceso y responsabilizarse de que cada fase se ajuste a la temporalización establecida.
Grupo 5	Editorial	Velar por los aspectos formales de cada uno de los aspectos descritos del documento final, editar el dosier y audiovisual para poderlo compartir con los otros grupos de seminario.

Los usuarios o destinatarios de este proyecto de ApS son personas de centros penitenciarios, personas con Alzheimer o con alguna discapacidad física y/o mental, niños y niñas en situación de riesgo social y sanitario, grupos de mujeres saharauis, y personas mayores o personas que han acudido a un Centro de Atención Primaria y el médico les ha recomendado ejercicio físico.

A partir de ese momento, y de forma ininterrumpida, el proyecto se lleva a cabo año tras año. En él han participado unos 10 profesores, 600 estudiantes y unos 850 usuarios, destacando unos grandes índices de satisfacción por parte de todos los agentes implicados.

Dada la gran satisfacción del proyecto, el equipo docente del GCAFD considera que esta metodología está ofreciendo una oportunidad de aprendizaje y de enriquecimiento personal muy elevada y decide diseñar un proyecto para los estudiantes de 1º GCAFD. En éste, los estudiantes que se encuentran estudiando procesos de iniciación deportiva, diseño de sesiones y progresiones de aprendizaje a unos determinados deportes, tendrán la posibilidad de dirigir y enseñar a un grupo de escolares dichos deportes, más allá de realizar una propuesta teórica. Para ello, igual que en el proyecto de tercer curso, los profesores organizan equipos de trabajo colaborativo, se intentan resolver los problemas que irán surgiendo, tomar decisiones, analizar casos, buscar

información y diseñar una propuesta concreta que llevarán a cabo con varias escuelas de la ciudad de Barcelona y Hospitalet del Llobregat.

Este proyecto sólo ha sido realizado durante el curso académico 2014-2015 y ha movilizadounos 150 estudiantes de la Facultad y unos 200 escolares. La satisfacción de todos los agentes ha sido muy alta y el equipo docente de la Facultad está trabajando, de nuevo, para poder mejorar y volver a proponer esta propuesta para el siguiente curso.

4.2. Grados de Educación Infantil y Primaria

En el caso de los estudios de Magisterio, la iniciativa empieza a formalizarse el curso 2013-2014 y sigue un proceso relativamente diferenciado.

Así, y previa reunión con el profesorado de CAFD, en Julio y Septiembre del 2013 se opta por convocar a todo el profesorado interesado en introducir el ApS en sus módulos, de modo más o menos inmediato para compartir ideas, expectativas y significados en torno al modelo. En estos primeros encuentros surge el dilema de cómo asegurar la calidad de las propuestas y el equilibrio de las mismas en relación al binomio aprendizaje-servicio. Se trata de un grupo de unos 20 profesores pertenecientes a distintas áreas del saber y con distintos grados de conocimiento respecto el ApS. Sin embargo, se acuerda priorizar la puesta en marcha de experiencias valorando que éstas servirán para que el profesorado vaya aprendiendo sobre el ApS. También, y gracias al profesorado con más conocimientos, se comparten y discuten las bases y características de lo que debería ser el ApS en la universidad.

De este modo, a lo largo del curso 2013-14 se ponen en marcha las primeras experiencias de ApS y se convocan reuniones regulares cada 2 meses para compartir los avances, dudas e ideas en torno a las iniciativas. También, y con el apoyo del equipo directivo de la facultad, se organizan dos sesiones de formación al claustro dónde una experta en ApS en la Universidad nos expone sus características, presenta buenas prácticas y resuelve dudas. Cabe destacar que todas estas acciones se realizan de modo voluntario y a iniciativa del claustro de profesores, dotando así la experiencia de horizontalidad y toma de decisiones desde la base (*bottom-up*). Ésta es también una cuestión objeto de debate, puesto que por parte del equipo directivo hay mucho interés en el ApS y la voluntad de institucionalizarlo haría recomendable una mayor verticalidad e intervención en la toma de decisiones y orientación del proceso. Sin embargo, el interés de la iniciativa y lo que conlleva en términos de participación e implicación del profesorado hace recomendable optar por un liderazgo más distribuido que genere mayor empoderamiento dentro del claustro. Sin lugar a dudas ésta es una clave de éxito del proyecto y permite avanzar igualmente hacia la institucionalización del ApS de un modo más corresponsable y sostenible.

Después de dos cursos implementando ApS, éste se encuentra en tres de los cuatro cursos del grado según vemos en las siguientes tablas cronológicas:

Cuadro 3. ApS en los Grados de Educación, curso 2013-14

		Educación Primaria	Educación Infantil
2º curso	Semestre 1	Aprenentatge i desenvolupament de la personalitat en distintes escoles	Cristianisme i Cultura en el Banco de los Alimentos

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

	Semestre 2	Ensenyament i Aprenentatge de l'Educació Física i Educació per la Salut en el Instituto Guttmann y la Associació Joc Viu.	
--	-------------------	---	--

Cuadro 4. ApS en los Grados de Educación, curso 2014-15

		Educación Primaria	Educación Infantil
1^{er} curso	Semestre 1	Història i Antropologia de l'educació en l'Espai de Deures de Sants	
	Semestre 2		
2^o curso	Semestre 1	Aprenentatge i desenvolupament de la personalitat en diferents escoles	Cristianisme i Cultura en el Banco de los Alimentos
	Semestre 2	Ensenyament i Aprenentatge de l'Educació Física i Educació per la Salut en el Instituto Guttmann	
3^{er} curso	Semestre 1		
	Semestre 2		
4^o curso	Semestre 1		Didàctica de l'Anglès: Teoria i Pràctica I en l'escola Vedruna Àngels
	Semestre 2	Optativa educació musical en l'escola Collasso i Gil	
	Anual	Trabajo Fin de Grado (Espai Deures Sants, Casal Infants)	

Como podemos apreciar las experiencias del primer año se concentraron sólo en el 2º curso de los estudios de Educación. Sin embargo, fruto de la experiencia exitosa el siguiente año se extiende a más cursos, manteniendo las experiencias iniciadas.

Vemos por lo tanto que un total de 9 materias han llevado a cabo ApS, implicando un conjunto de 4 entidades sociales, 11 escuelas, 13 profesores y 240 alumnos. Mayoritariamente se desarrollan proyectos dirigidos a infancia vulnerable desde materias y módulos de distinta tipología académica cómo son las básicas, obligatorias, optativas, prácticas o trabajo fin de grado. Se alternan propuestas de trabajo individual con propuestas grupales y trabajos más puntuales con trabajos más continuados. En todas ellas la implicación del profesorado es clave y requiere bastante presencia y acompañamiento.

De entre las consideraciones que hace el profesorado, a través de las fichas de valoraciones de cada experiencia, destacaríamos algunos puntos fuertes y algunos mejorables. Así, el profesorado destaca 4 dimensiones del ApS como fortaleza del mismo, que discurren por los dos ejes del

ApS. En relación con el aprendizaje se subraya predominantemente como el ApS garantiza un aprendizaje significativo fundamentado en la relación entre teoría y práctica con buenos resultados académicos. También se subraya consistentemente la puesta en contacto con la realidad educativa como una clara virtud del ApS y se señala que éste deviene muy motivador. Situados en el eje del servicio destacan los argumentos relacionados con el compromiso y servicio a la comunidad.

En los puntos débiles son 3 los aspectos señalados, destacando en primer lugar aquellos vinculados a la organización de las experiencias ApS y que incluyen sobretodo la falta de tiempo y de coordinación. Otros argumentos tienen que ver con la adecuación de la experiencia al formato ApS, que a veces conlleva menor implicación del estudiante en su diseño y un enfoque más cercano al voluntariado. Finalmente, algunas objeciones tienen que ver con la calidad educativa de la experiencia en términos de una adecuada evaluación o seguimiento.

Así, es destacable como las propuestas que hace el profesorado se vinculan sobre todo a la mejora de las experiencias llevadas a cabo, subsanando alguno de los puntos señalados como débiles. También se insiste en la necesidad de dar continuidad a las experiencias e incluso implementar de nuevas. En este mismo sentido destacaríamos la línea de trabajo concebida como acción estratégica para el 4º curso, impulsada desde la dirección de los estudios, que pretende promover TFG de investigación aplicada. A pesar de que ya existe esta modalidad de TFG, se apuesta por fortalecer los vínculos entre universidad y escuela detectando áreas de mejora o necesidades de las escuelas, conjuntamente con los estudiantes, para así llevar a cabo investigación aplicada a las escuelas y colaborar con ellas.

5. Conclusiones y propuestas de futuro

El reto no es menor, pero afortunadamente es altamente estimulante. Los esfuerzos para diseñar una estrategia de Facultad a la par que impulsar distintas experiencias, de calado y envergadura variable, están dando sus frutos. Así, estamos diseñado un plan de continuidad, en el marco de la institucionalización del ApS, siguiendo estas estrategias:

- Detección de posibles sinergias con el trabajo realizado por el departamento de Acción Solidaria.
- Posibilidades de coordinación intra e inter estudios de la Facultad.
- Creación de espacios para compartir las distintas experiencias y generar reflexión, nuevas propuestas, etc.
- Mejora del proceso de evaluación.
- Secuenciación y distribución de los proyectos en los diferentes cursos.
- Promoción de nuevas iniciativas de ApS.
- Formación y asesoramiento a los diferentes equipos docentes de todos los estudios de Grado de la Facultad para el diseño de proyectos de ApS.
- Organización de una Jornada ApS para difundir las prácticas de ApS dentro y fuera la Facultad.
- Aplicación del ApS en el resto de estudios que se realizan en la Facultad (Logopedia y Psicología).
- Establecimiento de nuevos partenariados para la práctica de ApS en los estudios de la Facultad.

Con todo, quedan aún preguntas por contestar, que creemos que nos ayudarán a dar los siguientes pasos en la consolidación del ApS en Facultad:

- ¿Se puede pasar por la Facultad sin haber realizado ningún ApS ?
- ¿Hace falta secuenciar el ApS por cursos, áreas de conocimiento o especialidades?
- ¿Podríamos realizar algún proyecto ApS entre los diferentes grados de la Facultad?
- ¿Qué hacemos con el servicio iniciado cuando se acaba la asignatura? ¿Se continúa como voluntariado?
- ¿Cómo hacemos la selección y acompañamiento de profesores que llevan a cabo ApS en la Facultad?
- ¿Las experiencias de ApS están atendiendo necesidades reales del entorno?

En definitiva, la experiencia iniciada nos confirma el valor del ApS en la Facultad, tanto en relación al desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes como de una actitud crítica, reflexiva y de compromiso social. Sin embargo, somos conscientes que tenemos la necesidad de avanzar en su consolidación. Confiamos que vamos a conseguirlo.

6. Referencias

- Araya, S. B., Acuña, M. R., Nuñez, M. G. & Vería, C. S. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Educación Médica Superior*, 26, 594-603.
- Batlle, R (2008). Aprendizaje-servicio en la formación ciudadana. Ponencia presentada en el V Congreso de Formación Social del Tecnológico de Monterrey, septiembre del 2008.
- Blasco, J. y Casado, D. (2011). Avaluació dels Plans Educatius d'Entorn. Ivàlua: Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques. Recuperado de: http://www.ivalua.cat/documents/1/17_05_2011_10_04_09_informe_PEE_def.pdf
- Carpenter, H., Cummings, C., Dyson, A., Jones, L., Laing, K., Oseman, D., Todd, L. (2010). *Extended services evaluation: End of year one report. Research report*, DfE-RR016. London: DfE
- Civís, M. y Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria. Un nuevo marco para la acción sociopedagógica interprofesional*. Valencia: Nau Llibres.
- Civís, M., Longás, E., Longás, J. y Riera, J. (2007). Educación, territorio y desarrollo comunitario. Prácticas emergentes. *Revista Educación Social*, 36, 13-24.
- CLAYSS. (2011), Presentación ppt de María Nieves Tapia, XIV Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario", 18 de agosto de 2011.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum.
- Fundació Pi i Sunyer (2011). Banc de Bones Pràctiques. Recuperado de: <http://www.bbp.cat>. Campo (2014),

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

- Furco, A. (2005). Impactos de los proyectos de aprendizaje-servicio. En Filmus, D., Hernaiz, I., Tapia, M. N., & Elicegui, P. J. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos* (19-26). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Gibson, J., Cívís-Zargoza, M., Cortada-Pujol, M., y Carrillo-Álvarez, E. (2015). El liderazgo y la gobernanza colaborativa en proyectos educativos comunitarios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 59-83.
- Martínez, M., (ed). (2008): *Aprenentatge servei i responsabilitat social de les universitats*. Barcelona: Octaedro.
- Miller, P., Díaz-Gibson, J., Miller-Baslev, G. y Scalan, M. (2012). Looking beyond Harlem: International insights for area-based initiatives. *Middle School Journal*, September, 16-24.
- Puig Rovira, JM., (2011): Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario*, 45-67
- Ubieto, J. (2012). *La construcción del caso en el Trabajo en Red. Teoría y práctica*. Barcelona: Editorial UOC.

Capítulo 17. La influencia de las actitudes en la alfabetización de grupos vulnerables en México

Sandra Pompa Saracho, pomp9@hotmail.com

Nuevo León, México

Asesor: Dr. Joaquín Gairín Sallán

Universidad Autónoma de Barcelona

Asistente: Adrián Velázquez Solís

Resumen

La presente investigación se realiza como tesis para el programa de doctorado de la UAB. El estudio se centra en el marco de la influencia de las actitudes en el proceso de alfabetización, específicamente en la adquisición de la lecto-escritura en niños vulnerables en México. Para la investigación se observan las actitudes que se presentan en el aula por parte de docentes y alumnos.

El estudio se realiza en el estado de Nuevo León, México, y cuenta con la participación y apoyo de la Secretaría de Desarrollo Social del Estado. Para la muestra se consideraron 14 grupos de los 42 centros de desarrollo social. Los grupos de la muestra se dividen en tres: rural, urbano e indígena. Para la observación se utilizaron 3 cuestionarios: el primer cuestionario mide las actitudes en la lectura y el contexto del individuo. Se tomó del cuestionario del estudiante de la OCDE con ciertas modificaciones para que aplicara a la edad de la muestra; el segundo cuestionario sirvió para medir el nivel de lecto-escritura y se tomó como pauta el cuestionario Magallanes que mide la lectura y escritura. Por último se elaboró un cuestionario para observar el proceso bidireccional en el aula.

Se estudian a niños vulnerables que presentan retraso lecto-escritural y recurren a centros de desarrollo social gubernamentales para regularizarse. Para el presente documento se muestran resultados de 2 grupos del centro de desarrollo social “Héctor Caballero”, y un grupo del centro “Encinos”, ciclo académico 2014 – 2015. Una vez obtenidos los resultados, si la evidencia muestra una relación entre la actitud y la alfabetización, será más fácil crear nuevos programas que demuestren que un currículo enfocado en buenas prácticas será de mayor utilidad que los programas que sólo mueven los contenidos.

1. Introducción

La vulnerabilidad es una realidad para muchos mexicanos. De los 112 millones de habitantes, 52 millones padecen pobreza y no tienen acceso a las necesidades básicas (INEGI, 2013); 14 millones de estos habitantes son analfabetas (Chuayffet, 2013). Existe una estrecha relación entre vulnerabilidad socioeconómica y analfabetismo. La vulnerabilidad es una condición que se adquiere y que está relacionada directamente con el entorno. La vulnerabilidad separa y segrega a las personas que la padecen, por ello es importante crear momentos de inclusión que ayuden a la normalización e integración de los individuos a la sociedad (Gairín y Rodríguez, 2014). Vygotsky

nos habla de las emociones en el contexto del entorno, es decir, la influencia que tiene el entorno en el desarrollo cognitivo del niño. Las emociones como el medio, generan actitudes hacia los eventos que vivimos en el día a día. El venir de una clase vulnerable establece por sí mismo ciertas actitudes hacia ciertas actividades, como la educación y las aspiraciones personales. Una de ellas es, que las personas que se encuentran en estado de vulnerabilidad económica presentan menos aspiraciones para lograr metas en el ámbito académico, la falta de alfabetización es más dramática en las clases vulnerables (Hernández y Vega, 2014).

Una persona en un estado de vulnerabilidad tiene pocas oportunidades de mejorar su situación socioeconómica. En muchas ocasiones no saben, y/o no tienen la actitud de exigir sus derechos ciudadanos y humanos. En el campo educativo también se presenta esta situación, es común que las personas vulnerables tengan actitudes negativas o neutras hacia la educación, mientras que muchos maestros presentan actitudes distintas cuando enseñan a niños de niveles económicos altos y bajos.

2. Objetivos

2.1. Objetivo principal del estudio

“Estudiar las actitudes y su influencia en niños vulnerables, hacia las clases de lectura y escritura en centros de desarrollo social de Nuevo León, México”.

2.2. Objetivos específicos

- Clasificar las actitudes observadas, en base al comportamiento del alumno en clase y un cuestionario aplicado a cada alumno.
- Identificar qué tipo de correlación existe entre las variables: Actitud y nivel de lecto - escritura.
- Observar el contexto (aula, proceso bidireccional, proceso enseñanza –aprendizaje) y cuáles son las actitudes que genera en el alumno.
- Observar las actitudes de los niños de grupos vulnerables hacia el aprendizaje de lectura y escritura.
- Establecer una relación entre los 3 tipos de grupos vulnerables del estudio (urbano, rural e indígena).
- Establecer una relación entre el aprendizaje de lecto – escritura, y el tipo de actitudes en los niños de grupos vulnerables en centros de desarrollo social.
- Demostrar que programas con un currículo enfocado en buenas prácticas es de mayor utilidad que los programas que sólo mueven los contenidos.

3. Actitudes

Las actitudes hacen que las personas tengan preferencia o desagrado por ciertas cosas. También afectan la manera en que un individuo afronta una situación y se presentan en todos los contextos del individuo. El concepto de actitud viene del latín <<apto>> que significa aptitud o condición, y <<acto>> postura del cuerpo, ambas vienen del Sánscrito <<ag>> que significa hacer o actuar (Cacciopo, 1994). De primera instancia actitud se puede comprender como la aptitud o condición del cuerpo para actuar de alguna manera (Maio y Haddock 2009; Shook, Fazio y Vasey 2007; Wicker, 1969). La actitud se puede definir como:

Una organización que perdura por el proceso motivacional, emocional y de percepción con respecto al mundo; también es un estado mental y neuronal de disponibilidad, organizando a través de la experiencia, y ejerciendo una influencia directa y dinámica sobre la respuesta del individuo (Shwarz y Bohner, 2001; Fazio, Shook y Vasey 2007).

La actitud presenta tres componentes básicos: El cognoscitivo, afectivo y conductual. Estos tres están íntimamente interrelacionados. Esta relación entre componentes puede promover actitudes positivas o negativas en el individuo.

- Componente cognoscitivo.- la información se refiere a las creencias relacionadas con la predisposición, los niveles de certeza y convicción para actuar. Este se ve afectado por la motivación.
- Componente afectivo.- Son los sentimientos que acompañan a los procesos del conocimiento y de los comportamientos, favorecen las actitudes. También se ve afectado por la motivación del individuo.
- Componente conductual.- Corresponde a las experiencias relacionadas con los comportamientos, ayudan a adquirir costumbres, hábitos, etc. Se ve afectado por la motivación (Jairot y Montané, 2009).

3.1. Relación entre el comportamiento y la actitud.

El campo de la actitud y el campo del comportamiento se relacionan intrínsecamente. Se ven compuestos de 4 elementos distintos: la acción, el objetivo hacia el cual la acción es dirigida, el contexto en que la acción es efectuada y el tiempo en la que ésta se lleva a cabo. Cuando una misma acción es observada con respecto a muestras heterogéneas, en contextos diferentes, y en tiempos distintos, se obtiene un índice de comportamiento que es definido únicamente por el elemento de la acción (Ajzen y Fishbein, 1977).

Las personas se encuentran más susceptibles a formar una actitud hacia algo cuando tienen contacto directo con el objeto a cuando sólo leen al respecto de ese objeto. La actitud tendrá mayor énfasis cuando la persona se encuentre en contacto directo con el objeto. El conocimiento de un objeto es seguido de la formación de un sentimiento (afecto) hacia ese objeto, lo que resultará en un comportamiento intencional o en un comportamiento hacia el mismo (Feldman y Lynch, 1988).

3.2. Justificación del término actitud con el estudio.

Gracias a estudios de carácter científico se puede afirmar que las emociones y las percepciones forman parte fundamental en nuestro proceso cognitivo y en algunos casos, si el ambiente lo favorece, en la manera de actuar y /o aprender (Gairín, 1987).

En la actualidad se han estudiado más a fondo las funciones físicas del cerebro, y se ha abierto un panorama. Podemos afirmar que existen hormonas y funciones sistemáticas en el cerebro que producen emociones, estados de ánimo y reacciones. Estas emociones son el reflejo de las funciones químicas del cerebro y tienen un efecto directo en el desarrollo social y cognitivo (Goleman, 1995; Ajzen, 2001).

Todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución. La raíz misma de la palabra

emoción proviene del latino *movere* (que significa moverse) más el prefijo <<e>>, significando algo así como <<moviendo hacia>> y surgiendo, de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción (Goleman, 1995).

Todas las acciones tienen reacciones. Las emociones se trasladan hacia el área de las actitudes, generando en el individuo predisposición hacia o en contra de alguna situación en específico (Goleman, 1995; Lickert, 1932).

Si concebimos las actitudes hacia sí mismo con el resultado de la congruencia entre el sí mismo real (o sea, el sí percibido) y el sí mismo ideal (o sea, el sí deseado), es claro el papel que en esta perspectiva puede tener la educación (Gairín, 1987).

La posibilidad de tener una mejor calidad de vida empieza con una alfabetización adecuada. Las personas vulnerables tienen menos oportunidades hacia la educación, esto puede desarrollar una mala actitud académica. Adicionalmente, la actitud hacia el estudio se puede adquirir de generación en generación.

La pertenencia a una clase social califica excesivas veces la zona de vivienda y la asistencia a determinadas instituciones escolares. En éstas, el niño al relacionarse con otros de similar posición social aprende y refuerza las actitudes propias de su clase (Gairín, 1987, pp. 33).

4. Vulnerabilidad y alfabetización social

El concepto de vulnerabilidad es una noción compleja y multidimensional. Puede afectar a individuos, grupos y comunidades con diversa intensidad y de manera más o menos permanente en aquellos aspectos que conforman su bienestar y desarrollo (Gairín, 2012). La vulnerabilidad se determina por ciertos factores de riesgo, algunos de ellos son: falta de acceso a recursos (información, conocimiento, tecnología), acceso limitado a una representación política, capital social, creencias y religión, vivienda y edad, salud (Cutter, Emrich y Webb, 2009). En el Encuentro de Coordinación ACCEDES 2012, distintos académicos definen el concepto de vulnerabilidad de la siguiente manera:

Los colectivos vulnerables en entornos de riesgo y hacia la exclusión social pueden ser definidos como los grupos humanos con limitadas oportunidades de acceso, permanencia y egreso exitoso de las universidades en los países iberoamericanos que presentan condiciones de desigualdad por motivos geográficos, étnicos y sociales, tienden a identificarse como ejemplo de grupos vulnerables o excluidos aquellos pertenecientes a grupos: indígenas, afro descendientes, personas con discapacidades, mujeres trabajadores rurales y urbanos entre otros, de acuerdo con los particulares contextos y realidades socioculturales e institucionales (Garín, Rodríguez y Castro, 2012).

La vulnerabilidad también afecta el ámbito educativo dejando a muchos fuera de una integración social. Las manifestaciones más comunes para identificar la exclusión educativa, según la UNESCO (2012), son las siguientes: Estar privado de las perspectivas necesarias para aprender, estar excluido del ingreso en una escuela o programa educativo, estar excluido de la participación regular y continua de una escuela o programa educativo, estar excluido de experiencias

interesantes de aprendizaje, estar privado del reconocimiento del aprendizaje realizado, estar imposibilitado para contribuir con el aprendizaje realizado al desarrollo de la comunidad y sociedad.

En el ámbito académico, los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad, se consideran aquellos que son más propensos, o con menores posibilidades de permanecer en el sistema educativo (Garín, Rodríguez y Castro, 2012). La exclusión educativa se presenta de diferentes maneras: Por la falta de acceso a una escuela, la falta de recursos y la necesidad de tener que trabajar, la falta de cultura de parte de la familia y entorno social, por salud física, cognitiva o motriz, por la falta de motivación y actitudes positivas (Garín, Rodríguez y Castro, 2012; Pérez- García, 2012). La población con mayor tendencia a ser vulnerable en la educación son: Mujeres, grupos étnicos, personas con capacidades diferentes, personas en condición de pobreza, migrantes, población residente en zonas marginadas (Pérez- García, 2012; Garín, Rodríguez y Castro, 2012).

La UNICEF dice que según la encuesta nacional de ocupación y empleo (INEGI, 2007), en México existe un número importante de niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años que no asisten a la escuela, es decir 1.7 millones de niños y 1.4 de niñas. Se estima que el 2 % de la población entre 6 a 11 años de edad no acuden a la escuela por falta de recursos (UNICEF, SF). La UNESCO habla del concepto de alfabetización, no como proceso donde se aprende a leer y escribir, sino a uno donde se comprende el contexto y el significado. A este concepto lo denomina alfabetización social y se genera a partir de la adquisición de la lengua escrita (UNESCO, 1997). Considerando la definición de la UNESCO sugieren dos niveles en la alfabetización: alfabetización básica, que corresponde al nivel necesario para poder adquirir de manera independiente alfabetización adicional; y la alfabetización requerida, que corresponde al grado requerido por las normas sociales personales (Venezky, 1990). Para la presente investigación nos enfocamos en la alfabetización básica, pensando que los niños entre 6- 9 años de edad tendrían que tener ese proceso consolidado para poder adquirir la alfabetización adicional, o ser alfabetos sociales de acuerdo a la UNESCO.

5. La muestra

En esta primera etapa del estudio, no es posible conocer el número de niños que van a ir a las clases de apoyo de lectoescritura en los centros de desarrollo social ya que caría la matrícula por trimestre y se interrumpen clases en vacaciones. Por esta razón, la muestra que se toma en la parte inicial son los centros de desarrollo social del estado de Nuevo León, México. Al avanzar el proyecto va a ser posible brindar análisis estadístico de los centros de desarrollo social y también de la población total de alumnos. El universo de la muestra reside en 42 centros comunitarios del estado de Nuevo, León. Los centros poseen diferentes poblaciones: rural, urbano e indígena. La muestra se seleccionó a partir de las características socioeconómicas de cada centro. El estudio tomará como muestra, 14 centros de desarrollo social, lo cual representa un 33% de la población. Para la primera fase de observación se tomaron dos centros comunitarios: el centro comunitario Encinos y el Centro comunitario Héctor Caballero. Se consideraron 3 grupos. El centro Héctor Caballero tiene dos grupos y también población indígena. Fueron 18 los alumnos de estos centros que forman parte de la muestra.

5.1. Centros de desarrollo social y sus características

5.1.1. Héctor Caballero

Se encuentra en el municipio de villa de Juárez Nuevo León. La comunidad se forma por un porcentaje de indígenas mixtecos. En el centro hay letreros en mixteco y castellano. Es uno de los centros más grandes. Cuenta con amplia área deportiva y de juegos, gimnasio, aulas para diversas actividades. El aula de lecto escritura está muy bien equipada. Tiene libros, mesas y sillas del tamaño indicado para los niños que asisten a clase. Los directores del centro nos dicen que la población indígena no asiste a las clases de lecto escritura por considerarlas irrelevantes para el desarrollo económico de la familia, prefieren inscribirse en los talleres de banda. La población mixteca vive en su mayoría de tocar música banda.

5.1.2. Centro Comunitario Encinos

El centro comunitario Encinos se encuentra en el municipio de villa de Juárez Nuevo, León. Es un centro un poco más pequeño con área de juegos un poco descuidada. Cuenta con menos aulas, aunque tienen diversidad de talleres. El taller con mayor infraestructura es del de serigrafía. El taller de serigrafía cumple la función de aula de lecto escritura, se adapta una mesa y sillas para los niños. No está equipada con material de lectura, y el maestro que imparte las clases cumple con otras funciones dentro del centro.

6. Metodología del estudio

La presente investigación es un estudio de casos mixto. En la parte cualitativa se utiliza la observación presencial para la cual se utilizan fotos, video y diario de campo. También se utiliza un check list con ciertos ítems para medir el proceso bidireccional en el aula. Para la parte cuantitativa se utilizan escalas de Lickert para medir las actitudes del alumno hacia la lectura y el contexto en el que éste se desenvuelve. La presente investigación se centra en el estudio de las actitudes en el proceso de alfabetización. Para el diseño del estudio se plantean 3 etapas generales: Investigación bibliográfica y elaboración de los instrumentos, Observación e interpretación y resultados.

6.1. Diseño y desarrollo de los instrumentos

Para la elaboración de los instrumentos se buscaron pruebas actuales estandarizadas relacionadas directamente con las variables, para tener veracidad y congruencia con las necesidades educativas actuales. Los instrumentos para medir las actitudes se formularon a través de una extensa revisión de bibliografía. Para medir actitudes se utilizó parte del <<cuestionario del estudiante >> que aplicó la Organización de Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, de manera adjunta al examen de PISA. Dentro del cuestionario se encuentra la sección “leer por placer” que son algunas preguntas para medir la motivación y la actitud del alumno hacia la lectura. A la vez, el cuestionario proporciona información complementaria para ver la situación, social y económica de los encuestados. Para medir el nivel de lectura y escritura, se hizo una adaptación de la prueba TALE, o escala de medición de Magallanes. Se utilizó éste instrumento por su rigor en cuestiones de lectura y escritura, además de tener un formato sencillo de evaluación y niveles según el grado escolar.

6.2. Justificación de los instrumentos

6.2.1. Cuestionario para medir el proceso bidireccional en el aula

El instrumento para medir la actitud dentro del aula se realizó con fundamento en el marco de Haavelsrud de 1983 (Gairín, 1987). Quien analiza ciertos criterios para que se pueda observar lo que pasa en el proceso bidireccional con respecto a las actitudes en el contexto de los sucesos en el aula. Para el presente estudio lo dirigiremos al proceso de alfabetización lecto-escritural. En el instrumento, estos puntos se tomaron como categorías generales y se les añadieron ítems relacionados con la categoría y actitud dentro del aula.

- Participación, puesto que sin ella no puede haber responsabilidad en la adquisición de conocimientos modelos.
- Interacción que incluye las ideas del feedback y del feedbefore, necesarios para adecuar constantemente el sistema al tiempo y hacerlo progresivo en su evolución.
- Optimización.- entendida tanto como la consecución de los objetivos presupuestos mediante el adecuado empleo de los recursos disponibles, como el sentido de evolución perfeccionadora (Gairín, 1987).

Para los instrumentos se utilizaron con escalas de Lickert elaboradas para otros estudios que observan la participación en el aula, las actitudes en torno a una materia, el proceso bidireccional en el aula, y la evaluación de nivel de lectura y escritura. Se hicieron las modificaciones necesarias para su adaptación a la investigación del estudio. La siguiente tabla muestra un ejemplo básico de cómo se deben ponderar los ítems.

Cuadro 1. Ejemplo de ponderación de ítems

Ítem	TA	A	N	D	TD
Favorece la participación en clase	5	4	3	2	1
Emite juicios hacia el proceso de aprendizaje.	1	2	3	4	5

El instrumento para medir la actitud del docente en el proceso de aprendizaje de lectura y escritura. Considera aspectos como el manejo del grupo dentro del aula, la manera de dar retroalimentación, actividades académicas usadas en clase y la postura del maestro. Los evaluadores de los instrumentos fueron:

- Dr. Joaquín Gairín Sallán: Profesor de EGB, Graduado social, Psicólogo y Pedagogo, actualmente es Catedrático de Didáctica y Organización escolar. Su experiencia docente e institucional es amplia, habiendo sido director de centro educativo, decano de facultad, comisionado del Clúster en Educación y Formación, director de departamento universitario y del ICE de la UAB. Consultor internacional, está interviniendo en programas de reforma educativa en España y Latinoamérica. Actualmente, dirige proyectos sobre desarrollo social y educativo, desarrollo organizacional, procesos de cambio educativo, liderazgo, evaluación de programas e instituciones, TIC en formación y evaluación de impacto (UAB).
- Dra. Gloria Santos Acevedo.- Con Doctorado en Filosofía con especialidad en Psicología, Maestría en Ciencias con Opción a Cognición y Educación. Ha dado varias ponencias para la Red Multiregional de Programas de Posgrado de Calidad en Psicología y una ponencia para el Congreso Anual de Psicólogos Navegantes 2007. Formó parte de la Universidad del Valle como docente.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

- Dra. Mónica Azucena Castillo de León. – Con Doctorado y Maestría en Ciencias con Orientación en Cognición y Educación. Actualmente se encuentra laborando como docente para Universidad Autónoma de Nuevo León, UANL.

6.2.2. Cuestionario para medir la actitud hacia la materia por parte de los niños

Para el cuestionario de actitud se seleccionó una parte del <<cuestionario del estudiante>> que se aplicó junto a las pruebas de PISA. Este cuestionario cuenta con un apartado específico para medir la motivación y la actitud hacia la lectura “leer por placer”. Además, cuenta con apartados para darnos un contexto de la situación económica y social que se consideró relevante para el estudio. Para las preguntas con escalas de Lickert, se hace el siguiente tipo de tabulación, que será evaluada: Totalmente de acuerdo equivale a 5, de acuerdo a 4, neutro 3, en desacuerdo 2, y totalmente en desacuerdo 1.

A continuación se presentan ejemplos de las secciones y los ítems. En el momento de aplicar el instrumento a esta primera parte de la muestra, los observadores pudieron notar que para algunas preguntas los niños no sabían cuál era la respuesta. Por lo que “no sé” se consideró como una opción, en caso que el niño la mencione.

Cuadro 2. Ejemplos de ítems: información general del niño

Ítem o pregunta	Opciones	Modificaciones o adaptaciones	Justificación en la selección de los ítems.
Año que cursa			Para conocer el nivel de lecto escritura que debería de tener. Lo que se espera de su lectura.
p.2. Tipo de escuela	a.- pública b.- privada c.- no voy a la escuela d.- me enseñan en casa		Saber si asisten o no a la escuela nos ayuda a conocer los motivos del atraso en el proceso. Asistir a la una escuela nos indica que el niño muestra retraso sobre el grupo, por lo que es necesario encontrar los motivos y ver si la actitud es uno de ellos.
P.3. Fecha de nacimiento		Se cambió a ¿cuándo es tu cumpleaños? Y ¿cuántos años tienes?	Datos generales
p.4.Sexo	a. Hombre b. Mujer		Datos generales
p.5. Asististe al kínder.	a. sí b. no	La pregunta original dice por cuántos años, a los niños se les pregunto personalmente si recordaban desde qué edad van a la escuela. La información que se considera como relevante es sí asistieron o no a la escuela antes de la primaria.	Conocer si los niños han asistido a la escuela en la etapa preescolar nos da indicadores para saber si ha tenido contacto un poco más lúdico con las letras y estructura académica.

6.2.3. Instrumento para medir el nivel de lecto escritura en los niños

El instrumento para medir el nivel de lecto-escritura se basó en la prueba de Magallanes por ser una prueba sencilla, fácil de aplicar, establece niveles, además de ser una de las más serias y de rigor en cuestiones de lectura y escritura. Las secciones de la prueba son las siguientes:

Cuadro 3. Ejemplo de sección del instrumento para medir la lecto-escritura

Ítem	Finalidad	Se compone por
Sílabas 1	La finalidad de éste apartado es identificar a los niños que pueden realizar conversiones de grafemas, asociados en formas de sílabas directas (consonante + vocal), en fonemas. Superar ésta lámina indica que el sujeto está iniciado en el aprendizaje de la lectura hasta un nivel que hace oportuna la evaluación.	Se compone por 12 sílabas que incluyen consonantes que implican cierta dificultad, bien por su parecido con las letras (b, p, d), por su doble sonoridad (r, g), o bien por estar infrecuentes (k, h, y). También aquellas que no se incluyen en el inicio del aprendizaje lector (f, j, l).
Sílabas 2	Su finalidad es identificar si a los niños que pueden realizar conversiones de grafemas, asociados en formas de sílaba inversa y trabada. Esta habilidad se obtiene posterior a la que se evalúa en sílabas uno. Al no superar este nivel se considera que no tiene sentido continuar con la evaluación.	Está constituida por 20 sílabas en las que aparece la combinación de grafemas “consonante + vocal+ consonante” (mixtas) y “consonante + consonante + vocal” (trabadas).
Pseudo Palabras	Su finalidad es la de permitir una evaluación exhaustiva de la habilidad de convertir asociaciones de grafemas, formadas por sílabas, directas, inversas y trabadas.	Está formada por 33 palabras cortas, de 2 a 3 sílabas, que no existen en castellano, pero que mantienen las reglas fonéticas del idioma en la construcción de sílabas, y que abarcan las combinaciones propias del idioma.
Palabras 1	Su finalidad es evaluar la habilidad de convertir asociaciones de grafemas, con el apoyo semántico que puede proporcionar el conocimiento de la palabra.	Está formada por 15 palabras cortas (2-3 sílabas) de uso frecuente que abarcan casi todas las combinaciones “consonante + vocal” utilizadas en el castellano.
Palabras 2	Su finalidad es evaluar exhaustivamente la habilidad de convertir asociaciones de grafemas, formados por sílabas inversas y trabadas.	Está formada por 29 palabras

Cuadro 4. Variables del estudio

Variable	Momento	Instrumento
Actitudes		
- Proceso bidireccional en el aula	- Promedio de la observación	- Cuestionario
- Actitud alumno hacia la alfabetización	- en clase	- bidireccional
	- Antes y después del curso	- Cuestionario de actitud
Nivel lecto-escritural	Antes y después del curso	Cuestionario de habilidades lecto-escriturales

7. Resultados

A continuación se presentan los resultados de nivel de lectoescritura de esta primera etapa del estudio. Algunos de los resultados más relevantes que se obtuvieron del cuestionario del estudiante se presentan a continuación. Algunos de los aspectos a tratar son: grado académico, género, tiempo de lectura y espacios de estudio indicado en el hogar, educación de los padres. Del total de la muestra, 9, cursan el primer grado, 4 alumnos cursan el segundo grado, 4 alumnos cursan el tercer grado, y un alumno cursa el cuarto grado. La mitad de los alumnos se encuentra inscrita en el grado básico de primaria, resultado esperado por ser los primeros años establecidos

para la adquirir el proceso. La otra mitad fluctúa en porcentaje pero todos se encuentran en grados más altos y en los que se considera ya se debe de tener completo el proceso de alfabetización.

Los resultados de la pregunta del género coincide con la tendencia historia de México que favorece al género masculino en aspectos de oportunidades académicas. Esto es importante para el estudio ya que desigualdades de género pueden influenciar directamente a las actitudes de los niños y niñas hacia el aprendizaje de lecto-escritura. Para la investigación se encontró una población de 12.6 % de niños y 6.3 % de mujeres. Se considera relevante la información ya que en México la secretaría de educación pública (SEP) ha realizado cambios positivos hacia una equidad educativa para los niños y niñas. Sin embargo, en México, como en muchos países aún se espera de los niños un mayor nivel de estudios.

La educación de los padres es importante ya que influye de manera directa en el crecimiento de los niños. Siete alumnos, que representa el 39% de la muestra, no saben qué estudios tiene su papá. Cinco alumnos (28%) de los papás estudiaron preparatoria o escuela técnica. La mayoría de los alumnos (10 alumnos o 56%), no tienen una mesa o escritorio para el estudio. Ocho alumnos (44%), sí lo tienen. Doce alumnos (67%) sí tienen un lugar tranquilo para el estudio, seis alumnos (33%) no lo tienen. Dentro de la sección actividades de lectura, la mitad de los alumnos leen menos de media hora al día por gusto y más de una cuarta parte de los alumnos no lee por gusto. Esto nos indica que la lectura no es un hábito de los alumnos de esta muestra. En una etapa más adelante del estudio esto se comparará con el porcentaje de muestras de alumnos que no necesitan regularización.

Los niños de la muestra que no leen al menos lo necesario representan un 44%. Este porcentaje es importante y se aplicará una correlación para determinar si hay tendencias positivas o negativas entre la actitud, el leer solamente cuando es necesario, y el desempeño en la lecto-escritura.

8. Marco conclusivo

El estudio a base de información puede concluir que existe una directa relación entre la actitud de los niños y su nivel de alfabetización. La relación entre las variables es positiva ya que los resultados muestran que alumnos con una buena actitud tienden a tener buenos resultados en el aprendizaje cuando se les brinda un entorno favorable. En el caso del estudio, los centros comunitarios otorgan la oportunidad a niños en situación de vulnerabilidad de asistir a un lugar apto para el estudio. Los grupos de alumnos vulnerables muestran tener una buena actitud hacia el aprendizaje cuando tienen las oportunidades. Los centros de desarrollo social brindan un espacio en donde los niños de grupos vulnerables encuentran apoyo para aprovechar su buena actitud y aprender. Es probable, que una buena actitud de un niño en situación vulnerable pueda convertirse en una mala actitud hacia el aprendizaje. Esto se podría deber a la frustración de no encontrar apoyo en el momento que se tiene la buena actitud. Como resultado el niño se puede cerrar al aprendizaje a manera de defensa para prevenir, una vez más, ser defraudado.

Ángel Boza y María de la O, en el estudio: *“Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios”*, brindan fundamentos que indican una relación directa entre el ambiente social de los alumnos y su actitud hacia el aprendizaje. La relación puede ser positiva o negativa. Existe un porcentaje más alto de alumnos con mala actitud provenientes de clases sociales bajas. Esto es relevante para el presente estudio debido a

que los individuos que pertenecen a la clase socioeconómicamente baja son vulnerables (Boza y de la O, 2012). Desde esta perspectiva, los niños que forman la muestra sienten apoyo de sus familias con el simple hecho que sus papás los lleven al centro comunitario. En el centro comunitario cuentan con la infraestructura y maestros que les dan atención para que esta actitud sea positiva, se mantenga y aproveche hacia el aprendizaje. El aprovechamiento es evidente en especial en los grupos en donde el maestro tiene un rol activo y una buena actitud. Específicamente, los grupos del centro de desarrollo social de Héctor Caballero tuvieron mejor aprovechamiento de aprendizaje. Esto se puede evidenciar inclusive con el número de alumnos que atienden a las clases. Cabe mencionar que la maestra de las clases del centro de desarrollo social Héctor Caballero es parte de la dirección administrativa del centro. Por ende, la maestra del centro Héctor Caballero pasaba más tiempo en las instalaciones y tenía más adecuado el salón en donde impartía las clases de lecto-escritura. Es probable que este tipo involucramiento por parte del docente haya influido en que sus clases estuvieran inscritos más alumnos que en las clases del centro Encinos.

Respuestas a las preguntas de investigación

- ¿Qué función tienen las actitudes en el proceso de alfabetización?

La información recaudada hasta ahora por el estudio muestra que la actitud tiene una función primordial. El éxito del proceso de aprendizaje de una persona en situación de vulnerabilidad depende de si tiene o no una buena actitud.

- ¿Existe relación entre la actitud y la alfabetización?

El estudio en esta primera etapa encontró una relación entre la actitud y la alfabetización. La actitud bidireccional en el aula es fundamental para el desarrollo del niño. De tal manera aquellos centros que tenían mejor adaptadas sus instalaciones para la clase tenían una mejor reacción de parte de los alumnos. Así mismo la actitud del maestro, influye directamente en el entusiasmo que ponen los niños en la materia. La maestra que tenía afiches, daba ciertas recompensas al final de clase, tenía mayor atención de parte de los alumnos y mayor alumnado en sus clases.

- ¿Cuál es la actitud de los grupos vulnerables hacia la alfabetización?

En el caso de la muestra, los alumnos tienen una muy buena actitud hacia la alfabetización. Los niños se muestran receptivos a las clases, quieren y tratan de salir adelante. Las clases para ellos representan algo muy importante. Los maestros son muy respetados. En todas las comunidades existe mucha unión y participación de parte de los padres de familia. No se encontró población mixteca en las clases de lecto escritura, ya que no lo consideran importante para su desarrollo, sin embargo los niños están inscritos en el taller de música banda.

- ¿Cuáles actitudes presenta el docente hacia la materia de la lecto-escritura en clases para grupos vulnerables?

Se han observado diversas actitudes en el aula por parte de los docentes. Algunos docentes no están preparados para impartir ciertas clases o no están comprometidos por la situación en la que se encuentran los alumnos.

8.1. Etapa actual del estudio y seguimiento

Se ha presentado los resultados de la primera fase del estudio a la secretaría de desarrollo social del estado de Nuevo León de manera satisfactoria. Ahora contamos con el permiso de visitar cuatro centros más de desarrollo social de Nuevo León: Centro Comunitario Bicentenario de la Independencia, Centro Comunitario La Estanzuela, Centro de Desarrollo social La Estanzuela, Centro Comunitario Sierra Ventana. Las observaciones se llevarán a cabo desde la última semana de Septiembre al mes de Noviembre. A principios de Diciembre se aplicará la prueba de fin de curso. El análisis de los datos se realizará durante los meses de Diciembre y Enero. La tercera fase del proyecto empieza en Enero y consta del estudio de tres centros de desarrollo social: dos en Monterrey y uno en García, Nuevo León.

9. Referencias

- Ajzen I. (2001). "Nature and operations of attitudes". *Annual Reviews of Psychology*. Recuperado a 18 de abril de 2014 en: <http://www.soc.ucsb.edu/faculty/friedkin/Syllabi/Soc147/Week2Reading.pdf>
- Ajzen, Icek y Fishbein, Martin. 1977. *Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research*. *Psychological Bulletin*, Vol 84(5), Sep 1977, pp 888-918.
- Ajzen, Icek y Fishbein, Martin. 2005. *The influence of attitudes on behavior*. *The handbook of attitudes* (pp 173-221).
- Andrade F., Cueto S., León J. (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas*. GRADE. Lima. No. 44. Recuperado a 7 de Julio de 2014 en: <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/subida/uploads/FTP-test/Peru/grade2/20100511020708/ddt44.pdf>
- Boza, A y De la O, M. (2012). *Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios*. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Huelva, España.
- Cacioppo, J. (1994). *Relación entre las actitudes y el espacio evaluativo*.
- Chuayffet, E. (2013). *Presentación de la agenda educativa de la ciudad de México*. Presídium. Sala de Prensa SEP. México D.F, 12 de marzo de 2013. Recuperado a 20 de Julio de 2014 en: <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/D120313#.U8wFAP15N9s>
- Cutter, S., Boruff, B. and Lynn, S. (2003). *Social Vulnerability to environmental hazard* *Social Science Quarterly*. Vol.84. No.2. pp. 242- 258.
- Cutter, S., Emich, C., Webb, J., y Morath, D. (2009). *Social Vulnerability to Climate Variability Hazards: A Review of the Literature*. Hazards and Vulnerability Research Institute Department of Geography University of South Carolina Columbia, SC 29208.
- EMLE. (2000). *Tale 2000, Escalas Magallanes de Lectura y Escritura*.
- Fazio, R., Shook, N., y Vasey, M. (2007). *Negativity bias in attitude learning: An indicator of vulnerability to emotional disorders?* Departamento de Psicología, Universidad del estado de Ohio, Columbus, OH 43210-1222, Estados Unidos.

- Feldman M. J. and Lynch G. J. Jr. (1988). *Self – Generated Validity and Other Effects of Measurement on Belief, Attitude, Intention, and Behavior*. Journal of Applied Psychology. Vol. 73, No 3, pp. 421- 435. Recuperado a junio 20 de 2014 en: http://web.psych.utoronto.ca/psy320/Required%20readings_files/week10-1.pdf
- Gairín J. (1987). *Las actitudes en la educación. Un estudio sobre educación matemática*. Colección Serie Psicopedagógica. Barcelona.
- Gairín J., Rodríguez Gómez, D. y Castro, D. (2012). *Éxito Académico de Colectivos Vulnerables en Entornos de Riesgo en Latinoamérica*. Wolters Kluwer. España, S.A. C/ Collado Mediano, 928230 Las Rozas (Madrid), España.
- Gairín, J. y Rodríguez Gómez, D. (2014). *Intervenir y cambiar la realidad. En acceso, Permanencia y Egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica*. Santillana del Pacífico, España.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Colección Ensayo. Editorial, Kairos. Recuperado en: http://webs.uvigo.es/pmayobre/master/textos/evangelina_garcia/inteligencia_emocional.pdf
- Hernández, A. y Vega, L. (2014). Predicción del comportamiento lector a partir de la autoeficacia. RMIE. Vol. 19, Núm. 60, pp. 241- 266. Recuperado a 21 de julio de 2014 en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n060/pdf/ART60010.pdf>
- INEGI. (2007). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*. http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/encuestas/hogares/enoe/enoe2007/Enoe2007.pdf
- INEGI. (2013). *Estadísticas a propósito del día nacional de la justicia*. Recuperado en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/justicia0.pdf>
- Jairot Gracia M. y Montané Capdevila J. (2009). *Actitud y velocidad en jóvenes*. Aplicación de un programa de educación vial. Relieve, Vol. 15, No. 1, pp. 1-28. Recuperado a 19 de abril de 2014 en: http://www.uv.es/relieve/v15n1/RELIEVEv15n1_2.pdf
- Kant, I. (1985). *Tratado de Pedagogía*. Ed. Rosaritas. Bogotá. I. pp 1-58. Recuperado a abril 30 de 2014 en: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.pdf>
- Lickert, R. (1932). *A Technique for the measurement of attitudes*. Archivos de Psicología No. 140. New York University. Recuperado a 16 de Abril de 2014 en: http://www.voteview.com/Likert_1932.pdf
- Maio, G., & Haddock, G. G. (2009). *The Psychology of Attitudes and Attitude Change*. London: Sage Publications.
- Organización de Cooperación y el Desarrollo Económico. OCDE. *Cuestionario del estudiante*.
- Pérez – García, M.J. (2012). *México: exclusión educativa en un contexto de pobreza y desigualdad. Seminario de Educación Superior*. Recuperado a junio de 2015 en: http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/PerezGarcia_M5S1.pdf
- Secretaría de Desarrollo Social de Nuevo León. Página oficial. Recuperado en: <http://www.nl.gob.mx/?P=sdsocial>
- Shwarz, N. and Bohner G. (2001). *The construction of Attitudes. Manuscript of a chapter in A Tesser & N Schwarz*. Intrapersonal Processes (Blackwell Handbook of Social

- Psychology). UK. Recuperado a 20 de febrero de 2014 en: http://sitemaker.umich.edu/norbert.schwarzz/files/schwarzz_bohner_attitude-construction-ms.pdf
- UNESCO. (1997). *Alfabetización y desarrollo social*. Recuperado a febrero 14 de 2014 en: http://www.UNESCO.org/education/uiie/confintea/pdf/3c_span.pdf
- UNESCO. (1997). *Estrategias de alfabetización*. Recuperado a enero 24 de 2014 en: http://www.UNESCO.org/education/uiie/confintea/pdf/3b_span.pdf
- UNESCO. (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. Documento de programa. Paris. Recuperado a mayo de 2015 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>
- UNICEF. (S.F) EDUCACIÓN. Página oficial. Recuperado en: <http://www.unicef.org/mexico/spanish/educacion.html>
- Universidad Autónoma de Barcelona. UAB.
- Venesky, R. (1990). *Toward defining literacy*. International Reading Association. Newark, Del. Estados Unidos.
- Wicker, W. (1969). *Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitudes objects*. Journal of Social Issues Vol. XXV, No. 4. Recuperado a 16 de abril de 2014 en: http://www.thecre.com/tpsac/wp-content/uploads/2011/02/Appendix1_AttitudevsAction_ByWicker1969.pdf

Capítulo 18. Hacia una comunidad profesional de aprendizaje. Un intento de mejora para la formación permanente del profesorado

Sebastián Sánchez Díaz, ssanchez@duoc.cl

Samuel Vial Muñoz, svial@duoc.cl

Paz González Rodríguez, pgonzalezr@duoc.cl

Instituto Profesional Duoc UC, Observatorio Educacional, Chile

Resumen

Mirar hacia la educación es un común denominador en todas las sociedades y de los diferentes grupos que las componen; sean éstos políticos, religiosos, económicos, etc. Son las propias familias las que sin distinción observan el campo educativo como una necesidad y como un claro ámbito de progreso para que sus hijos alcancen mayores niveles de progreso y un futuro marcado por el bienestar. Esta legítima aspiración ha hecho que las miradas se vuelquen hacia el ámbito educativo de manera casi supervisora. Puede que sea una de las razones más poderosas por las cuales la formación permanente del profesorado haya alcanzado en el último tiempo tanta importancia, subyaciendo la idea de que potenciando, desde la administración, las prácticas y las reflexiones docentes se alcanza un incremento en los índices de la calidad de la educación.

Este pensamiento, tan lineal como neoliberal, desestima importantes consideraciones y es que “un verdadero cambio en la formación no puede plantearse seriamente sin poseer un nuevo concepto y una nueva mentalidad de profesionalización del profesorado” (Imbernón, 1998).

En efecto, hemos de considerar el aprendizaje constante de los docentes como una acción intrínseca a su profesión, otorgando para ello los mecanismos y condiciones básicas que así lo permitan; comenzando por entender que los procesos no funcionan exclusivamente porque se destinen recursos económicos ni se sancionen desde la verticalidad del mando. Si no existe una implicación directa del profesorado en estas materias poco será lo que cambiará, de no existir niveles concretos de autonomía para los profesionales de la educación, espacios reales de participación fundamentados en el diálogo, análisis conjunto y discusión el avance será cuando menos escaso, el gasto de energía será inversamente proporcional a los resultados y el desencanto dominará. Es precisamente esta misma situación la que se convertirá en el principal obstáculo para los éxitos futuros de nuevas intervenciones e ideas ya que el descrédito y la desconfianza son enemigos intelectuales muy poderosos que se tienden a perpetuar.

Se nos hace evidente que desde la propia formación inicial han de arrancar los cambios (aspecto que no abordaremos aquí, pero conviene mantenerlo presente) para facilitar el camino posterior. Sin embargo, siendo realistas, nos encontramos con diversas generaciones de maestros y maestras que están actuando y es precisamente a ellos a quienes debemos tratar de apoyar en el ejercicio de

su profesión. Son tantas y diversas las intervenciones que se han realizado como tantas y diversas son también las nuevas alternativas que se están buscando. Si ello es así, desgraciadamente nos otorga la razón en cuanto a que los resultados esperados no se han encontrado.

1. Convertir los centros educativos, además, en lugares de formación

Consciente de la existencia de diversos modelos para la formación permanente del profesorado en los cuales existe un acuerdo en la literatura (Sparks, 1990; Aguado, 1997; Imbernón, 1998; 2007 del Arco, 1998; entre otros) lo que nos parece más urgente es saber cómo acercar esta formación a los centros educativos. En otros términos, como poder favorecer una verdadera profesionalización docente. Entre otras, una alternativa que nos parece importante de replantear dice relación con la existencia de comunidades profesionales de aprendizaje en el interior de las escuelas. A nuestro entender, mientras no se considere el propio centro educativo como el lugar más adecuado y específico para desarrollar la formación permanente de los docentes menores efectos tendrán las iniciativas que se emprendan. Es en el interior de las escuelas y colegios donde habremos de instalar procesos de reflexión que se encaminen a la constitución de conocimientos pedagógicos; en aquel espacio hemos de ser capaces de desarrollar trabajos colaborativos y comunitarios enfocados a construir, profundizar y elevar conocimientos. Hacer del centro, también, un lugar de formación para sus miembros profesionales contempla favorecer en el profesorado un mayor grado de profesionalización, abandonando el mero rol técnico reproductor de decisiones curriculares determinadas en otros contextos y amplificadas a toda una población escolar. En este sentido, nos resultan de particular importancia las palabras mencionadas por Freire (1997) cuando señala: “La mejora de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica.” ¿Dónde mejor que en el propio contexto laboral?

Somos conscientes de que plantearse los centros educativos de esta manera importa diversas adecuaciones y cambios que van desde lo estrictamente administrativo hasta lo cultural. Se precisa de trabajos colaborativos y de participación, de diálogo y autonomía, de valores compartidos y de utopías. Es lo que distintos autores (Lieberman, 2000; Stoll y Louis, 2007; Hord y Hirsch, 2008) han denominado condiciones básicas. Entre ellas podemos mencionar: valores y visión compartida; liderazgo distribuido; responsabilidad colectiva; confianza y apoyo mutuo; aprendizaje individual y colectivo; alianzas y redes, etc.

Facilitar el que las escuelas se abran a la idea de que también pueden constituirse en importantes lugares de aprendizaje para sus docentes requerirá de abandonar el estricto sentido burocrático, que en la gran mayoría de ellas impera, para transformarse en espacios de abierta colaboración, los que permitirán la existencia de debates, análisis, diálogos y discusiones sobre las prácticas docentes con la finalidad de promover la existencia de caminos conducentes a mejores resultados en el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes. Un aporte importante, que viene a darnos razón en nuestros planteamientos, lo encontramos en los resultados de la encuesta TALIS 2008. Este estudio (Teaching and Learning International Survey – Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje) ha sido desarrollado por la OCDE con el propósito de entregar información internacional de la profesión docente. Esta primera versión 2008, donde participaron 24 países, examinó los entornos escolares de enseñanza-aprendizaje, centrándose en los profesores y directores de educación secundaria obligatoria.

Entre otros resultados que arrojó el estudio, se pudo constatar que los maestros que reciben más desarrollo profesional, creen que trabajan en forma más efectiva. Los maestros que tienen creencias más fuertes acerca de los métodos de enseñanza, informan que tienen un comportamiento más colaborativo con sus colegas, relaciones más positivas entre maestros y alumnos, y sienten que son más efectivos. Los maestros que reciben reconocimiento por su buen desempeño por parte del director o de sus colegas, sienten que son más efectivos. Conjuntamente, el profesorado señala necesitar más desarrollo profesional pero acusa que está encontrando demasiados escollos en este camino. El principal problema señalado está dado en los compactos tiempos de trabajo que impiden su concurso en actividades formativas (47%) siendo seguido de cerca por la impresión de que no existía un desarrollo profesional adecuado (42%).

TALIS también señala que por lo general existen muchas más posibilidades de que los profesores aprendan de sus colegas, aun cuando los docentes señalan que la colaboración es poco frecuente a no ser por un superficial intercambio de información. “Es probable que los desafíos a los sistemas de educación se intensifiquen. Será necesaria la creación de sistemas educativos basados en datos y <ricos en conocimientos> en los que los directores escolares y los profesores actúen **como una comunidad profesional** y tengan la autoridad para hacerlo, dispongan de la información necesaria para actuar con sabiduría y tengan acceso a sistemas eficaces de apoyo que les ayuden a implementar los cambios” (OCDE, 2009). Aproximarnos a la invitación de crear comunidades profesionales nos exige el respeto y reconocimiento de lo múltiple, lo diferente, lo desigual y lo dialógico. Conjuntamente, significa potenciar sólidos espacios de comunicación, ambientes verdaderos donde han de primar los objetivos generados en común. Caminar hacia la construcción de comunidades profesionales en el ámbito escolar involucra entender que la escuela, en cuanto institución, tendrá una mayor probabilidad de evolución positiva en la medida que sus cuadros docentes presenten un mayor desarrollo profesional individual y colectivo.

2. Generación y funcionamiento de comunidades profesionales de aprendizaje

Tomando como referencia la definición de comunidad que realiza Sánchez Vidal (1996) cuando señala que es un “Sistema o grupo social de raíz local, diferenciable en el seno de la sociedad de la que es parte en base a características e intereses compartidos por sus miembros y subsistemas que incluyen: Localidad geográfica (vecindad), interdependencia e interacción psicosocial estable y sentido de pertenencia a la comunidad e identificación con sus símbolos e instituciones” y el objetivo que le asigna Hord (1997) a las comunidades profesionales de aprendizaje: “la mejora continua de las prácticas de enseñanza a través de la participación del personal en actividades de desarrollo profesional colaborativas, sistemáticas y exhaustivas a nivel escolar” vamos generando los soportes a una nueva cultura organizacional escolar como, del mismo modo, favoreciendo un mayor desarrollo profesional docente.

Volviendo al estudio TALIS 2008, se plantearon a los profesores seis preguntas que reflejaban características de las comunidades profesionales de aprendizaje. Éstas se relacionaban con: visiones compartidas, aprendizaje como foco principal, reflexión, voluntad de compartir prácticas docentes y actividades colaborativas. Teóricamente, el haber pasado por las dimensiones que se exponen en el cuadro uno siguiente, significaba conocimiento y participación en comunidades profesionales de aprendizaje.

Cuadro 1: Formulación de los ítems de la escala de comunidades profesionales de aprendizaje

Dimensión	Pregunta formulada a los profesores: ¿Con qué frecuencia lleva a cabo las siguientes actividades e este centro?
Visión compartida	Asisto a reuniones del personal para analizar la visión y misión del centro
Focalización en el aprendizaje	Me aseguro de que haya baremos comunes para evaluar el progreso del alumnado
Reflexión	Participo en actividades de aprendizaje profesional
Desprivatización de la práctica docente	Observo las clases de otros profesores y les hago comentarios
Actividades colaborativas	Intercambio materiales didácticos con los compañeros
	Imparto clases en equipo con otros profesores en la misma aula

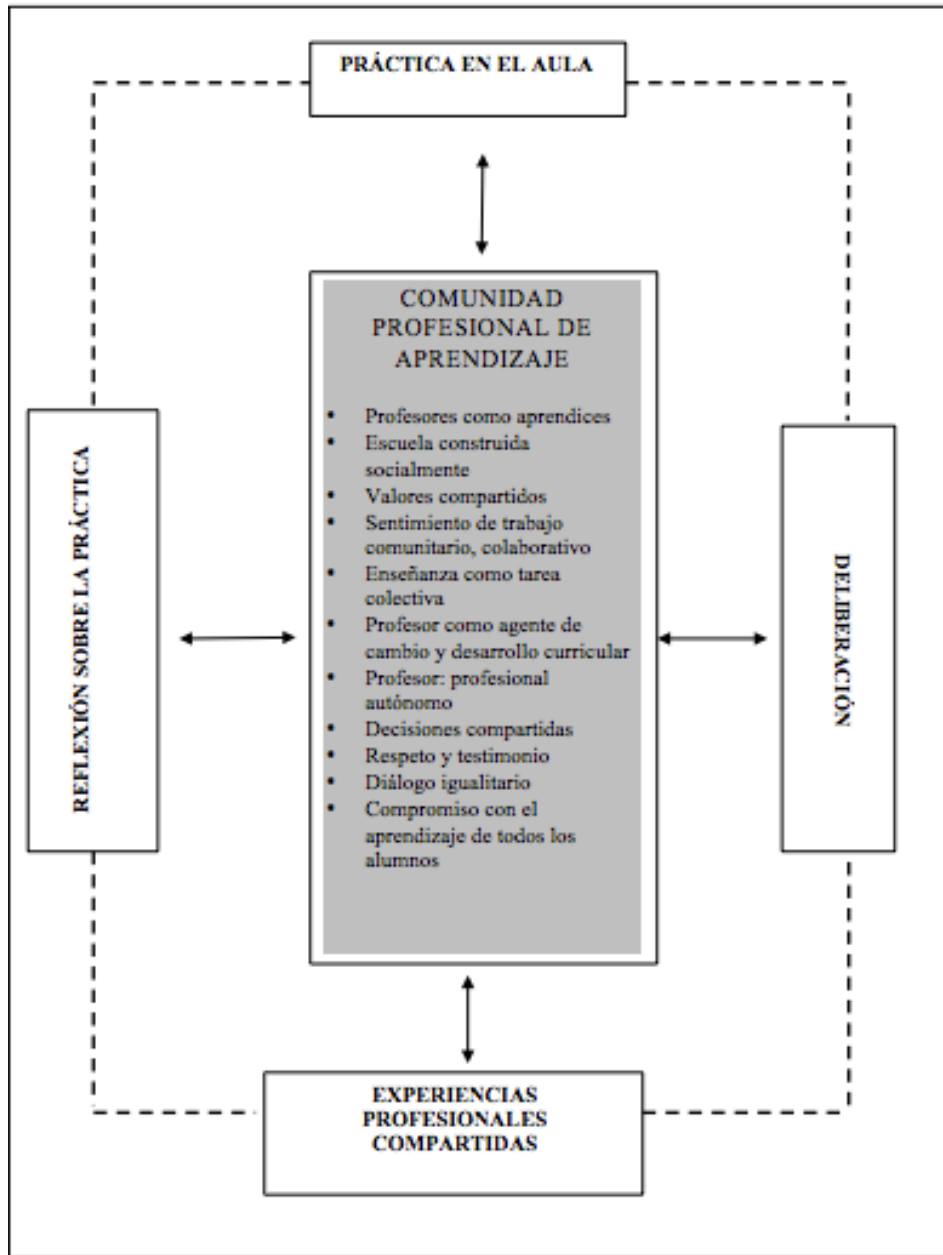
Fuente: OCDE (2012), Teaching Practices and Pedagogical Innovation

Desde la perspectiva de los datos, en muchos países, las actividades colaborativas son comunes y habituales entre los docentes; sin embargo, las actividades de reflexión y aquellas referidas a compartir prácticas docentes son bastante más escasas. Sin embargo, TALIS también destaca que sigue existiendo aún bastante espacio para que los maestros aprendan de sus colegas. En la actualidad, esta práctica tiene lugar más como un intercambio de información que como una colaboración profesional directa, la cual es más eficaz para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Desde la perspectiva del análisis, existe una alta relación entre las comunidades profesionales de aprendizaje y el desarrollo profesional en la totalidad de los países participantes en TALIS 2008. En este estudio, uno de los temas más difíciles de tratar se refiere al mejoramiento de las prácticas docentes. Este desafío es también el más complicado de medir. El profesorado no pueden dar lo que no tiene y no se le puede exigir lo que no se le ha entregado; la investigación muestra constantemente que una forma fundamental para optimizar los resultados es a través de un mejor apoyo profesional, capacitaciones referidas a su práctica diaria con espacios amplios de reflexión y actualizaciones periódicas enfocadas a las distintas especialidades.

El cuadro número dos siguiente, (Sánchez, 2009) representa nuestra visión en términos del funcionamiento de las comunidades profesionales de aprendizaje; entendiéndolas como la forma que mejor nos acerca a la profesionalización docente, partiendo de la base que el profesor es un profesional reflexivo; el currículo, como proyecto social, es el instrumento facilitador de la formación que permite, promueve y facilita la expresión de ideas y la conquista de nuevos conocimientos; lo que trasuntará en una mejora en la formación docente, en el desarrollo de la propia organización y, confiamos, en mejores aprendizajes de los/as estudiantes.

De conformidad a lo anteriormente expuesto, la comunidad profesional de aprendizaje habrá de constituirse sobre la base de algunos elementos que le han de ser comunes: en primer lugar, el propio reconocimiento de los docentes de que han de ser aprendices permanentes. Ello como requisito básico de una situación inherente a su propio desarrollo profesional. En segundo término, habrá de entenderse que la escuela es una construcción social, donde habrán de concordarse las relaciones sociales y las relaciones escolares para fijar los grandes objetivos y compromisos de la escuela. Como tercer punto, existirán valores compartidos consensuados comunitariamente, por lo tanto las creencias y objetivos docentes son coherentes con la visión de la escuela.

Cuadro 2. Funcionamiento de las comunidades profesionales de aprendizaje



Un cuarto aspecto se vincula a la capital importancia que se le asigna al trabajo colaborativo como una fuerza de equipo capaz de generar innovación. Una fuerza que permite poner en común el trabajo de cada cual en beneficio de todos. Lo señalado se enlaza con una quinta característica, que realza ésta comunidad profesional de aprendizaje, al entender la enseñanza como una tarea colectiva con altas expectativas y una común convicción en las capacidades docentes individuales y del equipo para entregar una mejor educación y lograr mayores aprendizajes propios y de los estudiantes con quienes trabajan. Las cinco siguientes características que otorgamos a las comunidades profesionales de aprendizaje refieren de manera directa con el hacer docente. Al respecto, en la experiencia chilena, que al parecer es común a la de la región latinoamericana, los procesos formativos del profesorado en ejercicio han estado marcados por un factor de

individualidad; escasa planificación; carencia de seguimiento; lejana información en cuanto las necesidades de la demanda; altos índices academicistas; intereses fundamentalmente reproductivistas; incoherencias entre discursos reformistas y la práctica docente en el aula; distanciamiento entre las exigencias pedagógicas en referencia a los recursos funcionales y ausencia de un sentido futurista reflexivo de la formación.

De esta forma, el principal objetivo de todo proceso de formación permanente del profesorado no se cumple, quedando los estudiantes ajenos de la efectividad que se esperaría de estos esfuerzos formativos. Por contrapartida, a los profesores se les pide que enseñen en contextos sociales y escolares cada vez más multiculturalizados; que sean respetuosos e inclusivos y que les asista la convicción de que todos los niños son capaces de aprender; que usen, difundan y manejen las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación; que favorezcan alianzas con los padres y que tengan un destacado dominio de sus especialidades, del curriculum y de la evaluación.

Coincidiremos en apreciar que este profesional no es el que se está formando ni se formó en nuestras casas de estudios superiores. El docente hoy está enfrentado a distintos retos intelectuales y diferentes desafíos contextuales. No es imaginable que exista una preparación que entregue respuestas oportunas y acertadas a todos los escenarios descritos. En consecuencia, los sistemas educativos y, por lo tanto, las políticas públicas habrán de tomar los recaudos para generar espacios de desarrollo profesional permanentes que potencien el quehacer docente y privilegien el compartir prácticas y experiencias vinculadas a situaciones reales del día a día. Desde esta perspectiva, pensar en potenciar comunidades profesionales de aprendizaje aparece como una alternativa oportuna que puede brindar una eficiencia desconocida.

Sobre la base de los elementos mencionados la comunidad profesional de aprendizaje analizará, discutirá y reflexionará su práctica, compartirá sus experiencias y definirá su nueva práctica; en un proceso de carácter cíclico que continuamente estará entregando nuevos recursos al diálogo que serán procesados en común para generar, por medio de la deliberación, nuevos productos que al ser utilizados regresarán en forma de recurso a la discusión profesional.

3. Concretando la existencia de las comunidades profesionales de aprendizaje

Hemos expresado ya en páginas anteriores que el trabajo colaborativo entre profesores adquiere especial importancia para las comunidades profesionales de aprendizaje. Conjuntamente, está constituyéndose en uno de los criterios de calidad más determinantes a la hora de analizar los procesos y resultados de las instituciones escolares. La literatura al respecto es profusa y coincidente en señalar que la colaboración es una estrategia de formación y desarrollo profesional.

Asimismo, la reorganización institucional resulta prioritaria si se trata de potenciar a las comunidades profesionales de aprendizaje; ello conlleva recursos materiales y, fundamentalmente, funcionales ya que han de privilegiar los tiempos en común y los apoyos sobre la base de exposición de prácticas y experiencias del día a día laboral. En este mismo aspecto, conviene tener presente el apoyo tecnológico que puede brindarse a los profesionales, ya que podría beneficiar el mejor uso del tiempo. Se requiere de tiempos y espacios propios para la reflexión, el análisis y el intercambio entre los maestros; en suma, necesitamos avanzar, como ya hemos señalado, hacia la concreción de formas de trabajo más colaborativas que permitan generar nuevos aprendizajes que surjan desde la peculiar cultura del centro educativo. Cultura

posible de ser potenciada, mejorada o reestructurada de conformidad con la discusión y eventual negociación que se dé en torno al grupo de profesionales, como una producción de conocimiento pedagógico.

La colaboración ha de convertirse, por lo tanto, en el eje de la cultura de cada escuela, donde todos sus miembros la alimentan, cuidan y fortalecen desde los más diferentes ámbitos de acción. El trabajo colaborativo, además de su vertiente interna (centro escolar) tiene, hoy más que antes, un fuerte significado externo. En efecto, todas las fuerzas globalizadoras, la era de la información, la urgencia de la constitución de redes y el aumento explosivo del conocimiento, golpeará fuertemente las puertas de las instituciones escolares esperando encontrar caminos conducentes a la configuración de nuevas formas de relación que se fundamenten en la colaboración, en el trabajo cooperativo interdisciplinario y en un sentimiento comunitario que nos permita el transitar virtuoso desde un pensamiento basado en lo local hacia un actuar proyectado a lo global y un retorno nuevamente a lo local.

Los beneficios de la cultura colaborativa para Villa, (1999), se sintetizan en:

- El soporte moral que entrega al profesorado, el cual encuentra, en esta cultura de colaboración, apoyo para mejorar sus puntos débiles y superar sus dificultades.
- Aumenta la eficacia producto de la coordinación de los equipos educativos y del compartir responsabilidades.
- La calidad de la enseñanza mejora por cuanto el profesorado puede recibir retroalimentación de sus propias prácticas al ser revisadas por sus compañeros y tiene la oportunidad de rectificarlas.
- Seguridad sobre lo que el profesorado y el centro como tal pueden conseguir y los límites que encuentran. Esta seguridad surge de la experiencia profesional colectiva.
- Mayor capacidad reflexiva del profesorado fruto del intercambio que se produce entre los docentes, del diálogo y de la acción común.
- Oportunidad de aprender los unos de los otros, favoreciendo la realización de una mejor tarea.

Finalizando, observamos conveniente revisar las invitaciones y sugerencias que provienen desde la OCDE a propósito de los informes internacionales sobre enseñanza y aprendizaje. Al respecto, señala: “Una visión moderna de la enseñanza incluye también actividades profesionales en el centro educativo, como la cooperación en equipos, la creación de comunidades de aprendizaje profesionales, la participación en el desarrollo del centro educativo y la evaluación y modificación de las condiciones laborales”.

“La responsabilidad de los educadores no es cumplir mecánicamente con un mandato, sino descubrir cuál es el problema educacional de nuestras sociedades, de nuestra época y construir pedagogías nuevas. Se los requiere para que descubran los vectores de fuerza que desde la historia de más atrás y desde la historia reciente interpelan hoy en un registro pedagógico. Se requiere de ellos que den paso a la propia historia.” (Puiggros, A. 1996: 11). Como observamos, la finalidad última de la constitución de las comunidades profesionales de aprendizaje va más allá de los constructos curriculares (de por sí importantes) se encamina hacia hilvanar una potente aguja que permita un entramado más justo y solidario que sirva de mejor abrigo a la comunidad local y al ámbito social.

4. Referencias

Para la presentación de la relación bibliográfica se ha optado por un listado único de autores, considerando tanto a los citados en las páginas del trabajo como aquellos consultados.

- Alcalde, A. I. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Argyris, C. (2002). *Sobre las organizaciones que aprenden*. México: Oxford.
- Armengol, C., Gairín, J. y Rodríguez, D. (Coords.) (2003). *Propuestas para la formación en las organizaciones* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona
- Beck, U. (2000). *Un mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Cardona, J. (2008). *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Editorial Universitas.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza
- De Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Barcelona: Intermón Oxfam ediciones
- Del Arco, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Universidad de Lleida
- Donoso, S. et Al. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Chile. *Red AGE, Serie Informes N°3*, 44-66
- Donoso, S. y Schmal, R. (2009). *Introducción a la economía de la educación: El fenómeno educativo y su connotación económica*. Talca: Editorial Universidad de Talca
- Flecha, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México: FCE, CREFAL
- Freire, P. (1997): *Educación y participación comunitaria. Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidó
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Gairín, J. (Ed) (2012). *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Madrid: Wolters Kluwer
- Gairín, J. y Antúnez, S. (Eds.) (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwe
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (1991): *Planteamientos institucionales en los centros educativos*. Madrid, ME
- Goldratt, E. (2007). *Cadena crítica*. Buenos Aires: Granica

- Goldratt, E. (2005). *La meta. Un proceso de mejora continua*. Madrid: Díaz de Santos
- Gracia, S. (2006). *Gestión del conocimiento y aprendizaje organizacional*. Madrid: Fundación Universitaria Iberoamericana
- Hord, S. y Hirsh, S. (2008): Making the promise a reality. *En Sustaining y Professional Learning Communities* 23-40
- Imberón, F. (1998). *La formación permanente del profesorado. En una educación con calidad y equidad*. Madrid, OEI
- Imberón, F. (1997): *10 Ideas Clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona, Graó.
- Krichesky, J. y Murillo, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación –REICE-* 9(1), 65-83
- Lieberman, A. (2000): Networks as learning communities. *Journal of teacher Education* 51(3), 221-22
- Marrero, J. (1995): La cultura de la colaboración y el desarrollo profesional del profesorado. En volver a pensar la educación. Volumen II. Madrid, Morata
- Martín, E. (2007). *Gestión de instituciones educativas inteligentes*. Madrid: McGraw-Hill.
- Mayo, A. y Lanck, E. (2000). *Las organizaciones que aprenden*. Barcelona: Gestión 2000.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Nadler, A. y Tushman, M. (1999). *El diseño de la organización como arma competitiva*. México D.F.: Oxford.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. México D.F.: Oxford.
- OCDE (2013): *TALIS Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje*. Paris: OCDE
- OCDE: (2012): *Teaching Practices and Pedagogical Innovation. Evidence from TALIS*. Paris: OCDE
- Puiggrós, A. (1996): Refundamentación político pedagógica de la educación popular en la transición al siglo XXI. *Revista La piragua N°12/13*. 10 – 18
- Sánchez, A. (1996): *Psicología comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona, EUB
- Sánchez, S. (2009). *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Análisis de su funcionamiento* Departamento de Pedagogía Aplicada. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona [Tesis doctoral].
- Scheleicher, A. (2009): *El Informe TALIS. Conclusiones de la primera evaluación internacional sobre enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Santillana
- Senge, P. y Otros (2002). *Escuelas que aprenden*. Bogotá: Norma.
- Senge, P. y Otros (1999). *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Granica

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de una organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- SEP (2009): *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. (TALIS) Resultados de México*. México: Secretaría de Educación Pública
- Sparks, D. y Loucks-Horsley, S. (1990). *Models of Staff Development. Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Mamillan Pub
- Steinback, S. y Steinback, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea
- Stoll, L. y Louis, K. (Eds.) (2007): *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Columbus, OH: Open University Press
- Vesub, L. (2010) *El Desarrollo Profesional Docente Centrado en la Escuela: concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: UNESCO
- Villa, A. (Ed) (2013). *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Villa, A. (Coord.) (2000). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Vizcaya: Ediciones Mensajero

Capítulo 19. El programa de acompañamiento: crear una comunidad de aprendizaje con mujeres educadoras en formación

Ana Magdalena Solís Calvo, anamsolisgalvo@hotmail.com

Juan Manuel Sánchez, direccionupn097@gmail.com

Martha Guadalupe Gama Buenrostro, marthaggb@gmail.com

Consuelo Ivett Jiménez Torre, ivett.jimenez@prodigy.net.mx

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 Sur- DF México

Resumen

El proceso de formación profesional implica un entramado complejo desde lo individual y lo sociocultural. El interés en comprender este proceso, nos lleva a analizar las cuestiones identitarias en mujeres educadoras que cursan la educación superior. Este documento reporta la experiencia obtenida hasta ahora del Programa de Acompañamiento desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097, del Distrito Federal. Con la finalidad de crear una Comunidad de Aprendizaje en un grupo de alumnas en situación de riesgo en la Licenciatura en Educación Preescolar, plan 2008 (LEP08).

El Programa de Acompañamiento surge como un espacio para las educadoras en formación que a su vez ya ejercen como docentes habilitadas en la Educación Preescolar. Las alumnas asisten de manera voluntaria una vez a la semana a sesiones de dos horas. Las acompañan: una profesora investigadora de la universidad y una alumna que cursa la maestría en la misma institución, con la finalidad de conformar una Comunidad de Aprendizaje, un modelo de entorno educativo para la investigación y la intervención sociocultural.

Las características de las alumnas con las que trabajamos en esta institución, configuran un grupo representativo de las condiciones educativas complejas por las que atraviesa nuestro país. Son mujeres educadoras que se encuentran en alguna o varias de las siguientes condiciones:

- a) Estudios trancos por más de 15 años
- b) Condiciones familiares desfavorables
- c) Situación económica vulnerable
- d) Problemas de acceso y accesibilidad debido a su situación económica repercutiendo en un nulo o poco conocimiento sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Dos elementos son relevantes señalar, por un lado, se ha trabajado desde el enfoque narrativo con la finalidad de reconstruir los procesos identitarios referidos al ser mujer, ser educadora y ser estudiante. Por otro se ha generado este espacio de acompañamiento desde la mirada de las comunidades de aprendizaje, incorporando el uso de las TIC.

La investigación está en proceso. El nivel de avance da cuenta de nuestra experiencia en la conformación de una Comunidad de Aprendizaje y muestra los retos que ha representado para estas alumnas la inclusión del uso de las tecnologías en el discurrir de su formación docente. La intención es compartir en este documento los adelantos y las formas metodológicas que se han propuesto para la indagación e intervención de la implementación realizada hasta ahora.

1. Antecedentes contextuales y metodológicos

La educación superior encargada de la formación inicial de los docentes en la franja económica a la que pertenecen los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, se ha revalorizado ante la creciente atención dada en años recientes con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a los planes y programas en el nivel superior, con el fin de entregar a los futuros docentes una preparación que responda a las tendencias internacionales de los últimos 30 años afirma Brun (2007).

En consecuencia a estas tendencias internacionales, las recientes reformas educativas en la formación de los docentes en México, son parte de las acciones impulsadas desde la política educativa nacional para dar respuesta a las demandas internacionales de calidad (PND, 2013). En este contexto el reto que enfrentan las instituciones de educación superior a cargo de la profesionalización inicial docente y de maestros en servicio, ha implicado el diseño de planes y programas en línea, además de implementar estrategias que capaciten a los alumnos en el uso de las TIC.

En este escenario la Universidad Pedagógica Nacional en sus unidades distribuidas por el territorio mexicano, las cuales están a cargo de la formación de docentes en servicio, implementó la Licenciatura en Educación Preescolar plan 2008 (LEP08). Esta licenciatura tiene como propósito profesionalizar a las personas que laboran en el nivel preescolar y que no cuentan con la preparación profesional para desempeñar esa labor. El diseño curricular incorpora el uso de las TIC con asignaturas que se cursan en línea.

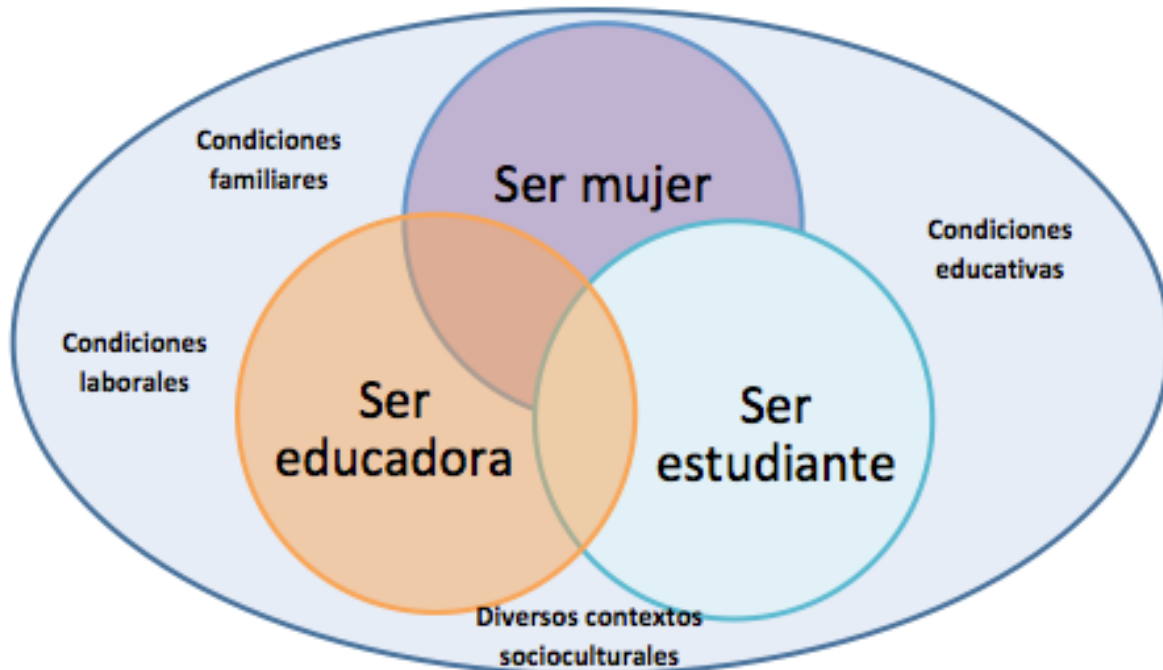
En este marco la experiencia con dos grupos de treinta y cinco alumnas que cursan esta licenciatura nos permitió identificar que presentan problemas de acceso y conectividad además de un incipiente conocimiento sobre el uso de las TIC. Estos factores se convirtieron en un obstáculo para la mayoría de ellas. “Al observar que la inclusión de la tecnología, no rebasa versiones escolares de enseñanza que exploten su potencial en los entornos digitales para incrementar la calidad y favorecer la equidad de los procesos formativos de las docentes” (Solís, Sánchez, Hernández y Lira: 2014) esperados desde las reformas educativas impulsadas en nuestro país y desde la demanda internacional. Debido a estas condiciones buscamos ampliar la mirada sobre el proceso identitario de nuestras alumnas para comprender qué significa para ellas ser mujeres, estudiantes y educadoras con la finalidad de recopilar conocimiento de las necesidades y los retos que enfrentan al formarse profesionalmente.

Desde la mirada de Aguirre y Vidal la identidad profesional es un proceso cultural complejo en constante construcción, “ser estudiante [...] puede entenderse como una unidad de desarrollo psicosocial para la o el estudiante, en la cual procesos individuales y por ello singulares, de mediano y largo plazo, se co-construyen en las relaciones alumno-alumno, alumno-docente, y alumno-institución.” (2011 p.137).

Además de los procesos individuales singulares descritos por los autores anteriormente señalados, nuestras alumnas presentan construcciones desde ser estudiantes y a la vez

desenvolverse en el terreno profesional como educadoras. La identidad de ser estudiante y al mismo tiempo docente es un factor que agrega a esta ya de por sí compleja construcción, otros factores: la propia práctica docente, la reflexión sobre ella desde lo que se hace y se aprende en la escuela y para ella, además del contexto educativo en donde realizan la actividad docente, los directivos, así como otros compañeros que constituyen elementos socioculturales (Bolaños, 2007) de esta construcción identitaria. El cuadro siguiente tiene la intención de mostrar gráficamente los elementos constitutivos del proceso identitario de nuestras alumnas.

Figura 1. El proceso identitario de nuestras educadoras en formación.



Fuente: Elaboración propia

En el Cuadro 1 se identifican diversos tipos de intersecciones en la construcción identitaria del ser estudiante que a su vez está íntimamente relacionada con la apropiación del ser educadora y que a su vez no pueden desasociarse de lo que significa para estas estudiantes ser mujer, esposa, madre, hermana, hija, abuela y cualquier otra construcción identitaria de lo que signifique ser mujer para cada una de ellas. Estas relaciones están contenidas en diversos contextos sociales: la universidad, el espacio laboral en el que se desenvuelven y condiciones particulares con las que cada una de ellas llega a la universidad para formarse profesionalmente en esta licenciatura.

En este sentido, las condiciones con las que llegan a esta licenciatura algunas de nuestras alumnas no son las más favorecedoras. Se identificaron estudiantes con situación de riesgo a punto de abandonar sus estudios. Las carencias económicas, el poco o nulo apoyo de sus parejas o familias, la dificultad de volver a enfrentarse con la escuela y el escaso contacto con las TIC las coloca en situación vulnerable. El Programa de Acompañamiento surge para ellas no como un espacio compensatorio, ni como un programa formal de tutoría, su intención como señalan Sánchez, Morales y Rodríguez (2011 p.69) “es la resignificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual implica la reconstrucción de los elementos constitutivos del aula (formas de trabajo, de conversación, de usar la cognición, de evaluar, entre otros) y de sus agentes (roles y

relaciones de alumnos, docentes e investigadores, quienes participan (con sus necesidades, intereses, habilidades y conocimientos diversos) en la co-construcción del sistema de actividad e instrumentos culturales y significados en un proceso continuo de negociación y ajuste”. Así una Comunidad de Aprendizaje es más que comprenderla tan solo como el intercambio entre pares donde alumno y codocentes coinciden para fortalecer la formación profesional de sus integrantes.

2. El propósito de este estudio

El problema de investigación al cual dará respuesta este trabajo será conocer los procesos identitarios de nuestras alumnas, para dirigir las acciones del Programa de Acompañamiento que permita conformar una Comunidad de Aprendizaje con alumnas en situación de riesgo.

Los propósitos particulares de esta investigación son:

- Conocer las necesidades y fortalezas que poseen o desarrollan, no solo para el uso de la tecnología, sino para la permanencia en este proceso de formación profesional.
- Identificar los procesos identitarios que a partir de su ingreso a esta licenciatura les permitirán reconocerse y entender qué significa para cada una de ellas ser mujer, docente y estudiante.
- Analizar el proceso del Programa de Acompañamiento para obtener elementos que permitan fortalecer la permanencia y la formación profesional de estas alumnas al conformar una Comunidad de Aprendizaje.

3. Metodología de investigación

La metodología de investigación se sitúa desde un enfoque cualitativo. Parte de los aportes teóricos y metodológicos de la narrativa autobiográfica. Estrategia de indagación-acción pedagógica que por medio de la descripción narrativa de los mundos personales, escolares y de historia de vida de las treinta y cinco alumnas que conforman este estudio, recrearán significados de su identidad propia. La documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, utilizan la tecnología, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez, 2003; Kornblit, 2004). Dadas las características de profundidad metodológica de los elementos cualitativos utilizados, permitirán realizar una investigación descriptiva.

Una de las herramientas de investigación fue la elaboración individual y colectiva de narraciones autobiográficas, las cuales se compilaran en una antología autobiográfica que lleva el título “El camino de mi historia”. Esta recopilación de textos interpretativos estimula la configuración de “comunidades de atención mutua”, es decir se favorece la significación personal de la identidad y al ser socializados reconocer la identidad ajena y la propia (Aguirre, Vidal, 2011 p.138). Para los fines de esta investigación comprendemos que el proceso de formación, siguiendo a Ferry (1990) “lejos de limitarse a lo profesional, la formación invade todos los dominios: uno se forma en múltiples actividades de esparcimiento, uno se forma como consumidor, como inquilino, como padre, como compañero sexual” y en este sentido, nuestras alumnas se forman desde la multiplicidad de actividades que realizan como educadoras, abuelas, jefas de familia, esposas, madres y ahora estudiantes.

A partir de esta concepción la construcción del proceso de formación identitaria será recogido desde todos los ámbitos. Por ende la escritura de sus narraciones autobiográficas se convirtió uno de los aspectos centrales de esta investigación. De ahí que se les pidió organizar sus escritos de la siguiente propuesta capitular:

- a. Identidad
- b. Institución escolar
- c. Modelo curricular
- d. Instrumentos del aula

Desde la visión de Geertz (1992) la etnografía permite conocer la complejidad del entramado social, por ello para comprender de manera amplia el proceso identitario de estas alumnas, se implementaron diversas técnicas y herramientas etnográficas.

3.1. Técnicas e instrumentos de recopilación de datos

En cuanto al trabajo de campo y la recolección de información las herramientas utilizadas fueron:

- Diario de campo: observación de las clases de Formación docente en la que se intervino y las transcripciones de videos de éstas.
- Las tareas que entregan y que medios electrónicos utilizan para ello, además de conocer su situación de acceso y conectividad.
- Elaboración de notas de campo.
- Registros ampliados de observación.
- Cuadros de registro para la organización de datos.

3.2. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

El estudio de los datos se sitúa desde el enfoque de análisis del discurso, al seguir a Hymes (1964) se toma el evento comunicativo como unidad de análisis: conjunto de componentes que tienen en común el mismo propósito o tópico. Más adelante, se mostrará una breve selección de fragmentos de narraciones autobiográficas y su análisis desde estos principios metodológicos.

Las primeras agrupaciones de datos se realizan de acuerdo a un esbozo de categorías de análisis que surgen de la definición inicial de los episodios y las temáticas de interés, las cuales corresponden al propósito de la investigación. Con el fin de facilitar el proceso de la organización de los datos se utiliza el programa Atlas ti, en la elaboración de tablas y cuadros para su ordenamiento sistemático y analítico. (Dyson, 1989).

La identificación de cada episodio es fundamental para el análisis a profundidad (Kalman, 2003; Coates, 1996) de cada texto autobiográfico y así conocer “lo que les sucede” (Suárez, 2007, p. 37) a estas mujeres como actoras educativas a través de las palabras que utilizan para darle sentido a sus prácticas de enseñanza y al mismo tiempo para expresar su identidad: ser mujer, educadora y ahora estudiante con la implementación de TIC en su formación. De este modo la identidad y la forma de construirla a través del relato, es una lectura que las educadoras hacen de los contextos en los que viven y los modos de enfrentarse a ellos (Rivas et al., 2000).

4. Caracterización de la población objeto de estudio

Los datos encontrados al realizar la indagación sobre qué necesidades de atención tienen nuestras alumnas nos permitió realizar las primeras clasificaciones y comprender quiénes son ellas y qué

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

necesidades tienen, este cuadro muestra de manera general las condiciones encontradas en 36 alumnas de dos grupos en la LEP08.

En los siguientes cuadros se observan las cuatro configuraciones que se han considerado para caracterizar a nuestra población, representadas por cuadrantes. En el primer cuadro, es identificable cómo la mayor parte de nuestra población tiene entre cinco y más de diez años sin estar inscritas formalmente en algún espacio educativo. Treinta y dos alumnas de treinta y cinco se encuentran en esta situación. Será entonces indispensable conocer las implicaciones que representan para ellas cursar el nivel superior en estas condiciones. Los siguientes cuadros muestran las características de la población según datos arrojados por cuestionarios, entrevistas y narrativas autobiográficas.

Cuadro 1. Continuidad y discontinuidad en los estudios

Edades	Recién egresadas de bachiller	Con más de 5 años sin estudiar	Con más de 10 años sin estudiar
21-31	3	7	2
31-41		10	4
41-51			6
52 o más			3
Total de alumnas	3	17	15

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 2. Condiciones familiares

Edades	Solteras	Viven en pareja	Jefas de familia
21-31	2	3	6
31-41	1	6	7
41-51		4	2
52 o más		2	1
Total de alumnas	3	15	17

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 3. Condiciones económicas

Edades	Trabaja con sueldo y prestaciones de ley.	Trabaja con condiciones menores de sueldo y sin prestaciones.
21-31		12
31-41	10	4
41-51	2	4
52 o más	2	1
Total de alumnas	14	21

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 4. Conexión, conectividad y conocimiento en el uso de TIC

Edades	Se considera usuaria hábil y sin problema de acceso y conectividad.	Se considera usuaria medianamente hábil y tiene algunos problemas de acceso y conectividad.	Se considera usuaria poco hábil y tiene acceso ni conectividad.
21-31	4	6	2
31-41	2	4	8
41-51		2	4
52 o más			3
Total de alumnas por	6	12	17

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro 2 se describe la situación personal que con relación a la familia tiene cada una de las estudiantes. Como se puede observar diecisiete de las treinta y cinco, son jefas de familia, esto las convierte en la mayoría de este grupo donde quince viven en pareja y solo tres refieren estar solteras y no tener la responsabilidad de una familia.

En el cuadro 3 nos permite inferir estas condiciones al conocer la situación laboral de las educadoras, quienes en mayoría trabajan en empleos remunerados por debajo del sueldo mínimo y carecen de prestaciones de ley, como servicio médico y guardería, entre otros. Solo catorce alumnas son las que cuentan con prestaciones.

En el cuadro 4 se muestra que tan solo 6 alumnas se consideran usuarias tecnológicas, refieren tener acceso y conectividad. Por tanto mayoría que son treinta y un alumnas se identifican como usuarias esporádicas de la tecnología y reconocen tener problemas con su uso. Diecisiete de ellas no cuentan con computadora en casa y carecen de conocimientos al usarla.

Las relaciones entre los cuadrantes puede favorecer o no la situación de una alumna. Las condiciones particulares con las que cursan nuestras alumnas la educación superior abarcan todos los cuadrantes, debido a ello las más desfavorecidas tienen más de diez años sin estudiar, son jefas de familia con varios dependientes económicos, carecen de computadora y con el sueldo que perciben y sin contar con prestaciones laborales de ningún tipo, es imposible tener acceso y conectividad, por ende la carencia de conocimientos en el uso de las TIC, las coloca en una situación de riesgo ante la posibilidad de abandonar su la formación profesional antes de concluir el primer año en la universidad.

La edad de las alumnas pudiera considerarse como un factor importante para la permanencia y la eficiencia terminal en la licenciatura, podría inferirse inclusive que probablemente las alumnas más jóvenes al tener menos años de haber egresado del bachillerato y nativas digitales (ser contemporáneas de los múltiples dispositivos electrónicos) tienen más posibilidades de éxito. Sin embargo, dos alumnas que se encuentran en el primer rango de edad (21- 31 años) consideran tener escasos conocimientos en el uso de la tecnología.

5. Tras el sueño de una comunidad de aprendizaje: avanzar juntas, caminar acompañadas

A partir de detectar las características de la población que atendemos se tomaron acuerdos entre los dos profesores responsables de esta investigación quiénes trabajarán con los grupos en espacios de codocencia, donde se pondrán en juego a través de la actividad conjunta el sentido de

las actividades mismas por medio de la construcción constante de diálogo, negociación y reflexión para proponer estructuras de actividad que permitan el trabajo colaborativo en el aula (Rodríguez y Urteaga: 2005) apoyando este espacio con una alumna que cursa en este momento la maestría en la misma institución. El Programa de Acompañamiento se diseñó como un programa de intervención para fortalecer a las alumnas en situación de riesgo y de este modo garantizar que terminen su formación profesional.

Se detectan doce casos de alumnas en situación de riesgo al leer de sus autobiografías, su desempeño escolar y la entrega incipiente de sus trabajos vía electrónica. También se les preguntó quiénes sentían la necesidad de acompañamiento. Así se les invitó a formar parte un grupo de estudio extraclase de manera voluntaria. Este grupo conformado por doce alumnas se reúne una vez a la semana, en sesiones de dos horas.

El trabajo en estas sesiones se circunscribe a las necesidades manifiestas por las alumnas sobre lo que ellas consideran les falta para aprender o desean aprenderlo. Otras de las acciones son determinadas por las docentes que trabajan con ellas al detectar que se les complican realizar algunas actividades de aprendizaje o se determinan acciones de escucha y diálogo donde las alumnas expresan sus temores y los retos a los que se enfrentan en cualquiera de los ámbitos que las conforman.

A continuación se mostrarán algunos fragmentos de las opiniones vertidas por tres alumnas en la primera sesión del Programa de Acompañamiento, se retoman únicamente tres ejemplos por motivos de espacio para este documento, pero consideramos son una muestra representativa que expone las aportaciones de nuestras alumnas en ese espacio. Para fines de este estudio se han clasificado en tópicos o temas de habla (Dyson :1989, Kalman: 2003) donde las alumnas exponen las condiciones con las que cuentan al ingreso en la licenciatura, retomando lo que significa en este proceso identitario, ser mujer, estudiante y educadora. Es pertinente aclarar que los nombres de las participantes se han cambiado para guardar la confidencialidad en este estudio.

Sesión inicial del Programa de Acompañamiento

Cuadro 5. Alumna 1: Laura

En cuanto al significado de ser...	Percepción personal
estudiante	Yo dejé de estudiar hace más de 20 años... Compré una computadora en Elektra, la estoy pagando todavía y me falta mucho por aprender, todavía no se moverle, mi hijo me ayuda...
mujer y estudiante	Volver a la escuela a esta edad, mi marido dice que es ridículo, que ya se me pasó el tiempo de cuando debí hacerlo...
educadora	Ya saben cómo es esto, la paga no es buena y ni hablar del seguro social, no tenemos en el centro comunitario donde trabajo...

Fuente: Elaboración propia con los datos recogidos en los diarios de clase

Cuadro 6. Alumna 2: María

En cuanto al significado de ser...	Percepción personal
estudiante	Hice mi examen de CENEVAL y aprobé el bachillerato hace 4 años, no me aceptaron en ninguna universidad hice tres veces el examen de ingreso y como empecé a dar clases en el Kinder, una compañera me dijo que podía hacer la licenciatura como ella acá en la Pedagógica...

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

	no tengo computadora pero voy al <i>Ciber</i> , a veces me apuro y pago cinco pesos, pero si la tarea es mucha luego no me alcanza para imprimir... así que a veces no la entrego o me voy a casa y lo que pude anotar lo paso en limpio y así la llevo...
estudiante y educadora	Mi trabajo en el <i>Kinder</i> particular es lo que me permite estudiar, mis papás no pueden apoyarme económicamente, somos muchos en casa...
mujer y educadora	Mi mamá opina que está bien que trabaje de educadora así cuando me case podré atender a mis hijos

Fuente: Elaboración propia con los datos recogidos en los diarios de clase

Cuadro 7. Alumna 3: Lidia

En cuanto al significado de ser...	Percepción personal
educadora y estudiante	Después de cinco años de trabajar en el centro comunitario me di cuenta que no podía continuar ocupando un lugar que no me correspondía cuando los niños y sus mamás me decían maestra, yo sabía que no lo era. Tenía que entrar a la escuela, aunque la había dejado desde hace más de diez años...
mujer y estudiante	Hoy es mi primer día y no sabía si asistir, cuidar a mi mamá que está internada, es quien me apoya con mi hijo... No tengo computadora, ni soñando puedo comprarme una. Pero mi hijo va conmigo al café internet y él me ayuda rápido para enviar las tareas desde su correo, también el muchacho del internet nos ayuda para buscar las cosas...
estudiante	Tengo muchas ganas de venir a este grupo de apoyo, pero vengo desde las Pirámides y esto para mí, es un gran reto. Aparte de la distancia son muchos gastos venir otro día más entre semana, pero le echaré ganas para no faltar y estar con ustedes...

Fuente: Elaboración propia con los datos recogidos en los diarios de clase

Sería sencillo señalar en estos fragmentos de habla los elementos que sitúan a las alumnas como una población vulnerable, no obstante el Programa de Acompañamiento de lo que se nutre es de las fortalezas que las estudiantes han desarrollado para enfrentarse al reto de la formación superior.

En cuanto al significado de ser alumnas encontramos que a pesar de que la mayoría mucho tiempo que dejó de estudiar y que cuentan con una educación formal discontinua, ha surgido en ellas la necesidad de continuar formándose al reconocer sus carencias académicas y el deseo de profesionalizarse las mantiene no solo en la universidad, sino que las motiva a incluirse en el Programa de Acompañamiento. Como lo señalamos en el inicio, la configuración de un proceso identitario no puede desasociarse de otro, por ello encontramos relaciones indivisibles de lo que representa para ellas ser estudiante y ser mujer o ser educadora y a la vez estudiante y mujer. Las configuraciones de estas relaciones nos revelan condiciones familiares no del todo favorables, pero también dan cuenta de los apoyos de las alumnas. En algunos casos a pesar de la situación económica de los padres, las familias les sostienen con cuidado de los hijos o la manutención. El apoyo de los conyugues a veces no es el que podría desearse, no obstante las alumnas asisten a la universidad con su consentimiento. En otro caso el hijo que pareciera ser un impedimento para la asistencia a clases, se convierte en el medio para acercarse a la tecnología y cumplir con las tareas.

En cuanto a ser estudiantes a pesar de que la situación económica es desfavorable en todos los casos, las alumnas buscan formas para continuar asistiendo a la escuela e inclusive hacen ajustes

en su presupuesto para adquirir una computadora en pagos y contar con formas de conexión y acceso a la tecnología. Las alumnas crean estrategias para realizar sus tareas y búsquedas en el Ciber o Café internet (locales comerciales que rentan el servicio de computadoras y la conexión a internet por hora) solicitando la ayuda del encargado del local. Otra más pone en juego habilidades y destrezas para emplear el tiempo utilizado en estos locales comerciales en realizar búsquedas, copia la información que necesita para ahorrar el pago de impresiones y entrega sus trabajos a mano.

Como se puede apreciar las diversas acciones que han implementado nuestras estudiantes a pesar de las condiciones con las que cuentan para continuar su formación profesional parten de sus iniciativas frente a la situación que tienen que sortear. Otras se fortalecen por medio de sus familias o de la búsqueda de alternativas ante el desconocimiento del uso de las tecnologías y las oportunidades que ellas mismas generan para conectarse y aprender a utilizarlas. Todos estos elementos conforman el proceso identitario particular de cada una de ellas.

6. Comunidad de Aprendizaje en construcción: los avances

Los responsables de esta investigación estamos conscientes de que habrá condiciones que no está en nuestras manos mejorar, como la situación familiar o económica de las alumnas, pero hay áreas en las que podemos incidir y fortalecer las acciones que ellas mismas han implementado para su permanencia.

Conformar una comunidad de aprendizaje inició con la creación de un espacio de confianza y colaboración entre todas, donde el ambiente del aula muestre un clima de acompañamiento entre las docentes y sus propias compañeras de grupo. Reconocer lo que saben y conocen de los temas, además de recuperar sus conocimientos previos, les permite identificar que poseen saberes desde la práctica docente y éstos tienen relación directa con la teoría que revisan en sus clases.

El clima de colaboración se ha logrado hasta ahora al dejar tareas que se resuelven en pequeños grupos. Puede ser que la resolución de las actividades se distribuya en tríos, diadas o en equipos conformados por cuatro integrantes como máximo. La participación de todas las involucradas en la comunidad de aprendizaje es importante, al partir de la premisa que todas tienen algo que aportar al trabajo, ya sea desde su conocimiento o desde las dudas que puedan surgir al momento de resolver la tarea. Esta mirada del trabajo colaborativo les permite participar con sus dudas o sus certezas en las actividades. Las propuestas de trabajo surgen de las mismas integrantes al compartir con el grupo alguna dificultad que se les presenta en sus clases o cuando manifiestan dudas sobre algún conocimiento.

Algunas de las acciones que se han implementado es la creación de un registro con las direcciones electrónicas de todas, los teléfonos y de ser posible se les agrega al grupo de *Whatsapp*. Las que cuentan con esta aplicación en sus teléfonos celulares lo crearon. Estos recursos propician la cercanía y el intercambio entre ellas, unas a otras se apoyan con los temas que tienen dudas por este medio o en las sesiones presenciales.

Otro recurso que se puso en marcha es a la creación de la página: Mujeres educadoras en acción de *Facebook*. Las alumnas que usan esta red social han enseñado a sus compañeras como conectarse. Aunque el uso de la página es más bien infrecuente, poco a poco se ha convertido en otro recurso de intercambio entre ellas. Algunas publican sus dudas, otras más comentan sus experiencias en la universidad, para otras es una novedad las publicaciones interactivas con videos y han compartido por este medio desde reflexiones filosóficas, conferencias sobre

educación; hasta los videos o alguna foto de la última fiesta familiar donde comentan con gusto quiénes aparecen en el material compartido; así como el motivo del evento.

Se puede concluir que la conformación de una Comunidad de Aprendizaje está en construcción y que son los primeros pasos de este estudio los que van delineando el camino para su concreción. Lo que es importante resaltar de esta experiencia es que las instituciones de educación superior tienen que considerar todos los factores que se ven imbricados en la conformación identitaria de sus estudiantes para diseñar programas de acompañamiento o tutoría que apuntalen las fortalezas de los alumnos a pesar de las condiciones con las que tratan de mantenerse y concluir sus estudios profesionales. Esta investigación esperamos pueda aportar algunas formas de cómo lo estamos haciendo en nuestro contexto, pero lo indispensable será que de acuerdo a cada conformación sociocultural donde se encuentren las instituciones y los estudiantes, se diseñen estrategias que permitan la eficiencia terminal con estrategias inclusivas que reconozcan las necesidades particulares de la población que se atiende y den respuesta a ellas. El conocimiento profundo de quiénes son nuestros estudiantes en esta búsqueda de cómo conforman sus identidades, es un camino lleno de respuestas para poner en marcha acciones más certeras de formación profesional desde las políticas públicas en materia educativa y al interior de las instituciones de educación superior.

7. Referencias

- Aguirre, M. y Vidal, E. (2011). Programa de acompañamiento entre iguales: andamios para la construcción de la identidad profesional. En: *Proyecto Andamios Curriculares: Hacia una nueva cultura de la formación universitaria*. (pp. 137-158). México. UNAM.
- Brun, I. UNESCO International Bureau of Education. (2007). *Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina Regiones Cono Sur y Andina*. Buenos Aires: Documento interno.
- Brunner, J. (2001). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias, seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y El caribe.
- Bolaños, L. (2007). Los factores sociales del enfoque intercultural en el nivel Superior: mitos y realidades. *Revista Ra Ximbai*, 3(2), 377-395.
- Castaño, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- CEPAL (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.
- Coates, J. (1996). *Woman talk: conversations between women friends*. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc Cambridge.
- Dyson, A. (1989). *Multiple Worlds of Child Writers. Friends Learning to Write*. New York & London: Teachers Collage Press & Columbia University Press.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Gewerc, A. (2011). El lugar de las TIC en la enseñanza universitaria: estudio de casos en Iberoamérica. Archidona: Aljibe.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México. Paidós.
- Hymes, D. (1964). *Language in Culture and Society: A Reader in linguistics and Anthropology*. United States of America: Harper & Row.
- Jara, I. (2008). *Las políticas de tecnología para las escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. Santiago de Chile: ONU.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kornblit, L. (2004). Cap. 1 Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En A. L. Kornblit (coord.) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis* (pp. 15–33). Buenos Aires: Biblos.
- Pedró, F. (2009). *Are the new millennium learners making their grades? Technology use and educational performance in PISA*. Paris: OECD - Centre for Educational Research and Innovation (CERI).
- Rivas, J. I., Sepúlveda, M. P., Ropdri, P. M., Alonso, M., Cortés, C., Gimeno, V., et al. (2000). El trabajo de los docentes de secundaria: estudio biográfico de su cultura profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (39), 133–146.
- Sánchez, J. y Rodríguez, F. (Compiladores) (2011). *Proyecto andamios curriculares: una nueva cultura de la formación universitaria*. México: UNAM.
- Sánchez, J. Rodríguez, F. y Hurtado, K. (2011). La comunidad del aprendizaje en el aula: El programa de co-docencia. En: *Proyecto andamios curriculares: una nueva cultura de la formación universitaria*. México: UNAM.
- Secretaría de Gobernación. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018)*. México. Gobierno Federal de los Estados Unidos Mexicanos.
- Solís, A. (2009). *El uso del Aula de Medios en una Escuela Secundaria de la Ciudad de México*. Tesis de Maestría. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional DIE-CINVESTAV.
- Solís, A. Hernández, C. Sánchez, J. Lira, J. (2014). El proceso identitario: Una experiencia con grupos vulnerables. En: Garín, J. Palmeros, P. Barrales A. (Coords). *Universidad y Colectivos Vulnerables*. México. Ediciones del Lirio.
- Tedesco, Juan (2005). “Las TIC y la desigualdad educativa en América Latina”, presentado en el Tercer Seminario de Lengua Hispana. OECD: *Las TIC y los desafíos de aprendizaje en la sociedad del conocimiento*, 30 de Marzo al 5 de Abril de 2005, Santiago, Chile.

Referencias electrónicas

- Kuznetsov, D. (2008). Mexico's Transition to a Knowledge-Based Economy- Challenges and Opportunities. The World Bank. Recuperado 12 de febrero de 2014 de <http://go.worldbank.org/CH73G3G7V0>

- Tello, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México [artículo en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 4, n.º 2. UOC. Recuperado 14 de febrero de 2014 de <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/tello.pdf>
- Suárez, D. (2003). Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente. Recuperado el 23 de enero de 2014 de la base de datos del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ de www.lpp-uerj.net/olped
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. Recuperado el 22 de julio de 2014 de http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/art_libro_in

Capítulo 20. Responsabilidad Social: una práctica para la vida

Dayan López Bravo, profedayan@gmail.com

UNIMINUTO-Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Grupo de Investigación RESODES, Colombia

Resumen

Esta ponencia pretende exponer el proceso del área de responsabilidad social como parte de la formación ciudadana de los estudiantes, desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo y el enfoque praxeológico, este enfoque constituye una reflexión crítica sobre el quehacer y la experiencia, como validación de la teoría, buscando formar ciudadanos socialmente responsables en busca de aportar a la transformación social. Esto se pudo evidenciar a partir de la experiencia investigativa denominada “Caracterización de las actividades desarrolladas por los estudiantes de Uniminuto sede Bello en las Prácticas en Responsabilidad Social durante el periodo 2013/01”

La Corporación Universitaria Minuto de Dios tiene una postura social frente a los procesos académicos de los estudiantes con un fin claro de aportar a la transformación del país; por lo que todos los programas que se ofrecen tienen un componente que permite generar reflexiones con miradas críticas de cara a las realidades del entorno, analizadas desde la comunidad académica. Este componente tiene cursos o asignaturas de formación humana y social que dan a conocer las problemáticas de esas realidades y que los estudiantes experimentan en Responsabilidad Social y sus prácticas sociales que consisten en que el estudiante se vincula a una organización social o comunitaria para trabajar directamente con poblaciones vulnerables, como un compromiso solidario y ciudadano de aportar al desarrollo y a la creación de condiciones más humanas.

Por lo anterior es necesario aclarar que para UNIMINUTO, “la Responsabilidad Social es una postura ética y política que atraviesa cada una de las funciones sustantivas y está dirigida a la transformación de las estructuras de injusticia y desigualdad y tiene una clara vocación por la justicia social, la dignidad humana y por ende el Desarrollo Humano Integral-DHI-, propuesto en la Doctrina Social de la Iglesia...” (Lineamientos para la proyección social en el sistema UNIMINUTO. Documento institucional s/f)

Compartir esta experiencia vivida del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de UNIMINUTO, permite tener otra visión de las Prácticas en Responsabilidad Social, llevadas a cabo por los estudiantes.

Educar para que los cambios que se hacen necesarios sucedan al interior de nuestras sociedades, y que cada uno de nosotros pueda llegar a convertirse en agente de los mismos. Espejo, (2012 p 19)

1. Introducción

En este texto, se sistematizaron los pasos que se siguieron para la realización del proyecto, “Caracterización de las actividades desarrolladas por los estudiantes de Uniminuto sede Bello en las Prácticas en Responsabilidad Social durante el periodo 2013/01” a través de sus diferentes etapas. Es necesario aclarar, que este proyecto tiene como guía investigaciones anteriores que se realizaron por el CED siendo los antecedentes que permitieron vislumbrar caminos para esta nueva búsqueda.

Por una parte está el proyecto “Entre la realidad y el desafío de la Práctica de Responsabilidad Social. Evaluación de impacto 2008-2010 UNIMINUTO Seccional Bello.” Que permitió hacer una indagación por los logros y aprendizajes de los estudiantes en torno a la responsabilidad social como consecuencia de la participación en las actividades de servicio social, por los cambios que refieren los beneficiarios⁷ en relación con los objetivos de los proyectos implementados por los estudiantes y por la sostenibilidad de los proyectos de práctica social a la luz de la capacidad instalada que queda en las organizaciones. (Valencia y Arboleda, 2012)

Por la otra, está el proyecto de “Estrategias generadoras de cambio en comunidades vulnerables: sistematización de la experiencia de la Práctica en Responsabilidad Social en Uniminuto seccional Bello-2012” que permitió un mayor acercamiento al proceso que viven los estudiantes, esto se basó en la reflexión sobre la experiencia de los estudiantes buscando cuales son las estrategias que generaron o no, cambios en los beneficiarios, lo cual dio lugar a una sistematización general en la que los estudiantes valoraban sus estrategias y los investigadores profundizaban en la comprensión de los factores que favorecían o no la implementación de las mismas. (Silva y Valencia, 2012).

Esta investigación evidenció la necesidad de profundizar en el ejercicio descriptivo de las actividades realizadas por los estudiantes, planteó la posibilidad de fortalecer los referentes conceptuales que orientaban las prácticas y concluyó como un punto central de la formación del estudiante, la necesaria generación de procesos reflexivos que permitieran una apropiación conceptual fuerte en el estudiante, de manera que fuese él mismo quien valorara su práctica en términos de lo que implicaba una acción de Responsabilidad Social coherente con el conocimiento recibido en los niveles anteriores de su ruta de formación humana.

Estos dos proyectos generaron claridades con los procesos de Práctica en Responsabilidad Social (PRS) pero al mismo tiempo más inquietudes sobre ¿Cómo los estudiantes vivían esa experiencia de Responsabilidad Social? ¿Cuáles son las actividades desarrolladas en la práctica social por estudiantes de Uniminuto Seccional Bello? ¿Qué aspectos permiten definirlas como acciones de Responsabilidad Social? La respuesta a estas inquietudes es el punto de partida de esta investigación que buscó articular procesos de docencia, investigación y proyección social para el fortalecimiento de la misión institucional trazada por el CED en la cual se plantea como eje central la promoción de la corresponsabilidad en el desarrollo de las comunidades.

De esta manera es evidente que en el CED se ha dado un proceso de investigación sistemática en la que una investigación abre las puertas a otra, lo que permite estar en constante evaluación y análisis de los procesos que se llevan a cabo en el tema de Responsabilidad Social,

⁷ Este término ha sido cambiado por Corresponsables de Base a partir de investigaciones del CED.

constituyéndose en un ejercicio de revisión constante del impacto de las acciones tanto de estudiantes como docentes, lo cual obedece a un ejercicio socialmente responsable.

Asimismo esta investigación se basó en la búsqueda de la Innovación Social tomada como un proceso que permite resolver problemas sociales de forma creativa, con mayor eficiencia y eficacia que soluciones previas, gracias a la visión y participación activa de emprendedores sociales que son a la vez beneficiarios y gestores del diseño (Diez, 2013 p. 59) de esta manera al analizar las actividades de los estudiantes y su reflexión con respecto a las acciones socialmente responsables, se pretende visualizar si hay o no innovación social en la PRS.

2. Actores de la experiencias

Se describirán los actores de la experiencia, iniciando por la entidad que da origen a este proceso:

El Centro de Educación para el Desarrollo Seccional Bello, que es una unidad académica de La corporación Universitaria Minuto de Dios, que promueve el desarrollo sostenible en el entorno a través del fortalecimiento de la Responsabilidad Social y la Ciudadanía Activa en personas, comunidades y organizaciones.

Los Campos de práctica: son las organizaciones que atienden poblaciones vulnerables con diversas necesidades y acogen a los estudiantes, que en alianza con la Universidad buscan mejorar las condiciones de vida de estas poblaciones.

Para llevar a cabo este tipo de prácticas el estudiante, se vincula a una organización social o comunitaria con población vulnerable para trabajar directamente con ellos, como un compromiso solidario desde la ciudadanía, aportando al desarrollo y a la creación de condiciones más humanas.

Las actividades que se realizan dentro del proyecto social son de libre elección para el estudiante y no necesariamente deben realizarlas en un tema afín a la su formación académica específica.

Para el levantamiento de la información se trabajó con los estudiantes que cursaron la asignatura de Práctica en Responsabilidad Social II (PRS II) del semestre 2013 – 2, población que estaba compuesta por tres grupos (NRC)⁸ de estudiantes de la asignatura para un total de 111 estudiantes de las carreras de Administración de Empresas y Trabajo Social quienes trabajaron en equipo, con lo cual se retoma la información de (34) equipos de trabajo en total. Estos sujetos de la experiencia inicialmente presentaron resistencias al proceso que se fueron disipando a lo largo del semestre con lo que se consiguió un buen proceso praxeológico al hacerse conscientes de lo realizado y al ser reflexivos y autocríticos con respecto a la responsabilidad social.

El curso de PRS II aporta al desarrollo de competencias en los estudiantes como ciudadanos socialmente responsables y se convierte al mismo tiempo en una estrategia de investigación descriptiva, desde un enfoque crítico-social, con un alcance interpretativo-comprensivo. Les permite a los estudiantes desarrollar competencias como las descritas en el cuadro a continuación:

⁸ NRC: Numero de registro de curso, se asigna por cada grupo de estudiantes que ven una asignatura.

Cuadro 1. Competencias asignatura Práctica Social II

Competencias	Básicas	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar y analizar críticamente los procesos de práctica social. • Identificar estrategias de investigación-acción- y/o sistematización de experiencias que permitan incidir en la transformación social.
	Para la Vida	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir la responsabilidad social como individuo, ciudadano y profesional ante la realidad social. • Asumir el rol como ciudadano éticamente responsable y líder en procesos de transformación social.
	Asignatura	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar procesos de sistematización de experiencias que permitan el mejoramiento de prácticas y la generación de aprendizajes a partir de ellas. • Reconocer las estrategias que generan cambios en los beneficiarios de la práctica social. • Identificar aspectos comunes y tendencias en las estrategias de práctica social desarrollados por los estudiantes en las organizaciones.

Fuente: Tomado de la carta descriptiva de PRS II 2013-2

Al utilizar la investigación como estrategia metodológica como parte del proceso de enseñanza – Aprendizaje a partir del enfoque praxeológico , permite hacer un proceso de reflexión en retrospectiva de las actividades aplicadas durante las prácticas en responsabilidad social I.

Por otra parte están los campos de práctica, que son las instituciones donde los estudiantes que cuentan esta experiencia y hacen su reflexión praxeológico realizaron sus prácticas sociales estos campos se describen en la siguiente tabla:

Cuadro 2. Listado de campos de Práctica y población que atienden

Nombre Campo de Práctica	Población atendida	Observaciones
Centro de Protección Social para el adulto mayor Cristo Obrero	Adulto Mayor	Mujeres
La Fundación Misioneros por la Vida,	Niños y Niñas	Niños y niñas entre 7 y 8 años
El Grupo Alcalá 137, unidad de los Halcones, Delfines y Leone	Niños Niñas y Adolescentes	Preadolescentes entre 9 y 13 años
Bomberos de Girardota	Niños Niñas y Adolescentes	Niños y niñas entre 7 y 13 años
Colegio Fontidueño Jaime Arango Rojas	Niños Niñas y Adolescentes	Adolescentes edades (11-16)
Acodi (Gente Uno)	Niños Niñas y Adolescentes	Scout
Falcón Andalucía	En general	Periódico y emisora comunitaria
Liceo Antioqueño	Niños Niñas y Adolescentes	Adolescentes edades (11-16)
fundación EUDES hogar Juan Esteban	Adultos	VIH Positivo
Hogar infantil Gato con Botas	Niños y Niñas	4-9 años de edad
Institución CEDEZO, centro de emprendimiento de desarrollo empresarial zonal del área metropolitana,	Adultos	Fami- empresarios
Corporación Hogar Sendero de Luz (Medellín)	Hogar Adulto Mayor	Mayores 60 años
Institución Educativa Alberto Lebrum Munera (Bello).	Niños Niñas y Adolescentes	Adolescentes edades (11-16)
ludoteca de la Junta de Acción Comunal el Rosario	Niños Niñas y Adolescentes	(6-17) años de Edad
La ludoteca Sofia Barat,	Niños Niñas y Adolescentes	ubicada en el barrio la Gabriela del municipio de bello, es una institución social comunitaria
Hogar La Divina Providencia	Menores de edad maternas	Niñas y adolescentes (13-22)

Fuente: Tabla elaboración propia a partir de Codificación en Atlas.Ti

En cada campo de práctica se desarrolló la experiencia que se sistematiza en esta investigación, a partir de la singular interacción de los estudiantes en cada uno de ellos, aunque no está el total de las instituciones que tienen convenio con UNIMINUTO si es representativo para el proceso de análisis de esta investigación.

Después de un proceso de discernimiento en el equipo de investigación se clasificó la información de acuerdo a los parámetros establecidos por el proyecto. Esta información es procesada en el software ATLAS.TI, herramienta para el análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos textuales.

3. Metodología

Esta es una investigación de tipo cualitativa centrada en las experiencias directas de los y las estudiantes dentro de su campo de práctica y orientando el proceso reflexivo con respecto a las acciones de Responsabilidad Social desarrolladas. Se buscó generar un proceso descriptivo que permitió evidenciar las metodologías y actividades realizadas e interpretarlas de acuerdo con los referentes conceptuales que se definen; para ello se plantearon tres momentos metodológicos.

3.1. Levantamiento de la información

Este levantamiento se realizó de manera directa con los estudiantes del curso Práctica Social II; el público objetivo que se vinculó de manera indirecta son las poblaciones que participaron de las actividades propuestas por los estudiantes durante la práctica Social I y que son los corresponsables de base de los diferentes campos de práctica.

En este primer momento, se propiciaron ejercicios reflexivos (creación de líneas de tiempo, establecimiento de categorías conceptuales para el desarrollo de la práctica e identificación de metodologías implementadas por los estudiantes). De igual manera, se profundizó en la narrativa de los estudiantes y, a través de técnicas grupales, se identificaron aspectos comunes, actividades, intencionalidades, objetivos y conceptos que sirvieron como descriptores.

3.2. Reflexión sobre los ejes conceptuales de la práctica en responsabilidad social

Posteriormente los estudiantes realizaron un proceso de investigación documental en bibliotecas de universidades y bases de datos especializadas relacionadas, cuyo fin es abordar teóricamente los conceptos que movilizaron la práctica. Finalmente, se llevó a cabo un ejercicio comparativo en el cual analizaron sus actividades y se valoraron en relación a la Responsabilidad Social, identificando cuáles de ellas obedecen a un ejercicio de responsabilidad social.

3.3. Interpretación y análisis de la información

Se realizó la interpretación de la información recopilada a partir de las preguntas planteadas Inicialmente y de las categorías generadas durante los procesos reflexivos de la investigación.

De acuerdo a lo anterior, las técnicas planteadas correspondieron a grupos de discusión, encuentros, talleres, y la recopilación narrativa de las experiencias desde el punto de vista de los estudiantes; para ello, se contó con los encuentros (clases) en los cuales se compartió la información y se realizó una identificación de los momentos significativos analizados por los practicantes al interior de su ejercicio. Una vez se recopiló la experiencia, se realizó una búsqueda bibliográfica que contempló el uso de conceptos centrales en la práctica y que permitieron construir el estado del arte.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Se utilizó instrumentos como las relatorías de clase y los informes para registrar la experiencia; así como, la búsqueda bibliográfica se soportó en la elaboración de fichas bibliográficas y de informes que sintetizan la búsqueda.

La información cualitativa recolectada se procesó en el software Atlas.ti que permite categorizar la información y visualizarla de forma gráfica.

Para la selección de la información se creó una matriz categorial (véase tabla N° 3) que guía el análisis de la información recolectada.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Cuadro 3. Sistema categorial de la investigación

Categorías	Sub categorías	Descriptores	Atributos	Ítem	Preguntas
Actividades Desarrolladas.	Tipo de actividades	Formativas/Reflexivas	Acompañamiento, Talleres de formación o capacitaciones, Refuerzo académico.	Socialmente responsables	-¿Cuáles son las actividades que realizaron los estudiantes?
		Interactivas	Talleres vivenciales, actividades interactivas, participativas o que la población es quien las desarrolla o ejecuta.	No socialmente responsables	De las actividades realizadas ¿Cuáles son consideradas acciones socialmente responsables?
	Recreativas		Actividades realizadas con el fin de mejorar el uso del tiempo libre y generar momentos de diversión e integración grupal.	De las actividades realizadas ¿Cuáles son consideradas acciones no socialmente responsables?	- ¿Cuáles son las metodologías que se implementaron?
	Líneas de acción	Formación Humana Participación Ciudadana Apoyo al fortalecimiento de la gestión institucional Responsabilidad Social Emprendimiento Social	Clasificación de las actividades según la línea de acción, que guía el desarrollo de la actividad	Asignaturas previas Nuevas propuestas	
	Metodologías	Implementación de estrategias para llevar a cabo las actividades en las prácticas	Proporcionadas por la formación universitaria Investigadas y/o propuestas por los estudiantes. Responsabilidad Social		-¿Cuáles son los conceptos propuestos por el CED?
Estado del arte	Bases Teóricas CED	Fundamentación teórica de la universidad y del CED propuesta para las prácticas en responsabilidad social	Educación para el desarrollo		-¿Cuáles son los conceptos abordados por los estudiantes?
			Líneas de acción		
			Actividades		
			Aplicaciones		
			Población		
	Bases conceptuales de Estudiantes-practicantes	Fundamentación teórica abordada por los estudiantes en el proceso de práctica social.	Líneas de acción Otros		

Fuente: Elaboración propia

4. Resultados

Para comprender mejor los resultados de las actividades desarrolladas por los estudiantes es necesario comprender el proceso que se lleva a cabo.

Las Prácticas Sociales consisten en que el estudiante matricula la asignatura, se vincula a una organización social o comunitaria para trabajar directamente con poblaciones vulnerables, como un compromiso solidario y ciudadano de aportar al desarrollo y a la creación de condiciones más humanas.

Las actividades que se realizan dentro del proyecto social son de libre elección para el estudiante y no necesariamente deben realizarlas en un tema afín a la su formación académica específica.

Al realizar las prácticas en responsabilidad social los estudiantes deben escoger una línea de acción desde la que orientan sus acciones socialmente responsables, dichas líneas son constantemente construidas y alimentadas a partir de la identificación de acciones concretas de la ciudadanía activa que se vienen adelantando semestre a semestre. Las líneas de acción son:

Formación Humana: promueve el desarrollo humano integral de comunidades y personas, a través de acciones que fortalezcan los proyectos de vida y les posibiliten la ampliación de sus potencialidades.

Participación Ciudadana: Línea que contribuye a la construcción y al ejercicio de la ciudadanía responsable y crítica en la perspectiva de los derechos y deberes, que posibilite la transformación de condiciones vulneradoras de derechos.

Desarrollo Sostenible: Línea que promueve el desarrollo e implementación de actitudes socialmente responsables y el logro de condiciones para el desarrollo sustentable y sostenible, a partir de la reflexión comunitaria e institucional.

Emprendimiento Social: Línea que posibilita y fomenta la identificación y el fortalecimiento de iniciativas emprendedoras en la población atendida.

Nota: estas líneas se modificaron a partir de la investigación; la línea de “Desarrollo sostenible” se denominaba “Responsabilidad Social” lo cual presentó inconvenientes al diferenciarla conceptualmente como línea y como acción de las prácticas. También había una quinta línea denominada “Apoyo al Fortalecimiento de la Gestión administrativa” pero se dedujo que las actividades realizadas por los estudiantes no eran acciones socialmente responsables y no eran pertinentes.

Por medio de estas líneas de acción los estudiantes proponen las estrategias y las actividades que pueden aportar a una transformación social según las realidades con las que se interactúa, aportando a su vez, a la formación ciudadana como individuos y futuros profesionales.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Cuadro 4. Actividades desarrolladas por los estudiantes con la población de los campos de práctica

Actividades	Actividades Desarrolladas			
Líneas de Acción	Formativa y/o Reflexivas	Interactivas	Recreativas	Otras
Formación Humana	Acompañamiento	Celebraciones	Juegos	
	Comunicación Asertiva	Convocatorias	Entretenimiento	
	Escuela de Padres	Deportivas	Uso del tiempo Libre	
	Ed. Sexual	Encuentros		
	Prevención del consumo de Sustancias Psicoactivas			
	Formación en Valores			
	Primeros auxilios			
	Hábitos saludables			
	Manualidades			
	Proyecto de vida			
	Refuerzo Escolar			
Participación y ciudadanía	Competencias ciudadanas			
	Deberes y Derechos			
	Resolución de Conflictos			
Desarrollo Sostenible (Responsabilidad Social)	capacitaciones sobre el manejo adecuado de los residuos sólidos	Jornadas ecológicas		
Apoyo al fortalecimiento de la Gestión Institucional		Diagnósticos Sociales		Aseo
				Recolectar información (Aplicar Encuestas)
Emprendimiento Social				

Fuente: Elaboración propia a partir de Codificación en Atlas

Las principales actividades que desarrollaron los estudiantes son de carácter formativo y reflexivo donde su principal objetivo era concienciar a la población sobre diferentes temas según la necesidad identificada en los corresponsables de base de cada institución. Además se enmarcan en su mayoría en la línea de acción de Formación Humana.

En la línea de acción Emprendimiento Social no fue trabajada por ninguno de los equipos de los estudiantes con los que se llevo a cabo la investigación, es de anotar que es una de las líneas de acción que menos se trabaja en general.

Dentro de las actividades formativas y/o reflexivas se encuentran entonces actividades de acompañamiento, comunicación asertiva, escuela de padres, educación sexual, prevención del consumo de sustancias psicoactivas, formación en valores, primeros auxilios, hábitos saludables, manualidades, proyecto de vida, refuerzo escolar, la resolución de conflictos, los derechos y

deberes y las competencias ciudadanas capacitaciones sobre el manejo adecuado de los residuos sólidos.

Estas actividades tienen varias metodologías en las que predominan los talleres dirigidos a grupos de personas de diferentes edades y de diferentes contextos, impartiendo diversos temas, muchos de los cuales contienen dinámicas de interacción.

Con respecto a las actividades interactivas, no tienen un soporte que evidencie que los estudiantes realizaban actividades de interacción solamente, puesto que cada vez que se mencionaba la interacción e integración había alusión a otras actividades que se componían de juegos y recreación, pues muchas de ellas estaban relacionadas con algún tema de formación humana como las ya mencionadas pero en ocasiones se utilizaba el juego como una distracción y como una manera de usar del tiempo libre, sin un objetivo claro, catalogándose esto como una acción no socialmente responsable.

Por otra parte están las actividades recreativas en la que se hace alusión a las actividades que conllevaban una interacción e integración con los participantes; generalmente dadas en medio de celebraciones de cumpleaños, despedidas, días de la madre o del padre, día del niño-a, donde se hacen también convocatorias para dichas actividades para que se haga presente toda la familia de la población con la que se interactúa, también se aprovechan ciertos espacios para realizar actividades deportivas como un llamado a moverse un poco de los lugares habituales donde están los participantes, estas últimas se ven muy comunes en los campos de práctica que tienen como población personas adultas mayores y algunos estudiantes les motivaban a mover un poco su cuerpo incentivando actividades deportivas. Las metodologías de estas actividades son muy dadas en medio del juego y la lúdica especialmente.

Por último están las actividades que se catalogaron como otras, estas actividades han sido clasificadas por los estudiantes como No socialmente responsables, pues las que se realizaron hacen referencia a actividades que las mismas instituciones deben realizar y no están determinadas como acciones sociales, sino administrativas o internas y no tienen directa incidencia con la población.

Se evidencia innovación social en las acciones de los estudiantes al comprometerse e involucrarse con realidades ajenas a ellos en la que generaron propuestas que permitieron incidir de manera positiva en las poblaciones vulnerables, al afianzar los propósitos originales de las organizaciones logrando aportes de transformación social.

5. Conclusiones

La investigación de manera sistemática en los procesos prácticos, potencia los análisis a través del ejercicio praxeológico, ya que permite ser auto crítico genera reflexión constante para un mejoramiento a partir de toma de decisiones como el cambio en la líneas de acción, esto debe ser consciente y continuo en el ejercicio de la ciudadanía.

De los hallazgos en el proceso de análisis de la investigación se encontró que los estudiantes poseen conocimientos de los cursos del CMD (Componente Minuto de Dios) que dotan al estudiante de herramientas para desarrollar la práctica, ya que la mayoría de las actividades propuestas y desarrolladas surgen de los aprendizajes adquiridos a lo largo de sus carreras en las asignaturas del CMD, es por eso que tienen estrecha relación las asignaturas y sus contenidos con las actividades propuestas de los estudiantes

Las reflexiones realizadas por estudiantes apuntan a que la Práctica les ha aportado positivamente a sus procesos de vida, visualizando realidades que eran ajenas a ellos, admiten que a partir de la experiencia se fortalecen en el ámbito personal y profesional.

Las acciones que no fueron consideradas socialmente responsables por los estudiantes, se asocian a las actividades desarrolladas en la práctica, que no concuerda con los discursos de la responsabilidad social, pues no favorecen la autonomía del estudiante, ni promueven la participación activa de los corresponsables de base, es decir de la población de las organizaciones.

6. Referencias

- Carta descriptiva de PRS II 2013-2- Documento Institucional Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bello, s/f.
- Centro de Educación Para el Desarrollo (2013). *Fundamentos conceptuales*, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bello.
- Diez, David. (2013). *Praxis integra e innovación social*, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bello.
- Lineamientos para la proyección social en el sistema UNIMINUTO. Documento institucional s/f)
- López, L., y Orrego, A. (2012). *Prologo de De-construyendo la educación para el desarrollo; una mirada*.
- Juliao, C. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Silva, Lina M; Valencia, José A, et al. *Las estrategias diseñadas por los estudiantes de práctica social que generan cambios en los beneficiarios*, 2012.
- Valencia, José A; Arboleda, Mónica, et al. *Entre la realidad y el desafío de una Práctica en Responsabilidad Social*. Evaluación de impacto 2008-2010 UNIMINUTO Seccional Bello.

Capítulo 21. Programa Uruguay Estudia: una oportunidad para personas jóvenes y adultas de revinculación y culminación de ciclos educativos obligatorios y pos obligatorios

Mariela Solari Pérez, solari.mariela@gmail.com

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, Uruguay

Resumen

El Programa Uruguay Estudia (PUE) surge en el año 2009 con el propósito de “contribuir a la formación de personas jóvenes y adultas para su inclusión y participación social, activa e inteligente, en los procesos de desarrollo humano del Uruguay democrático, social, innovador, productivo e integrado” (Convenio Marco Interinstitucional, 2009), constituyendo una iniciativa para que toda persona joven o adulta que no se encuentra estudiando, pueda hacerlo.

Se constituyó con la firma de un convenio que dio origen al acuerdo interinstitucional entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), Ministerio de Economía y Finanzas (MEF), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Corporación Nacional para el Desarrollo (CND), Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP), Universidad de la República (UDELAR), Banco de la República Oriental del Uruguay (BROU) y el Instituto Nacional de Formación y Empleo Profesional (INFOP); este último organismo ha financiado desde el principio el componente becas de los diversos subsistemas de la ANEP. La Comisión directiva del PUE está integrada por un representante titular y uno alterno de cada organismo y es presidida por el MEC.

El Programa Uruguay Estudia, ofrece una oportunidad para que personas jóvenes y adultas puedan culminar Ciclos Educativos (Educación Primaria, Educación Media Básica y Superior y Educación Terciaria no universitaria-Formación Docente-) favoreciendo la continuidad educativa y la inclusión laboral. La propuesta consiste en tutorías individuales o grupales ocasionalmente acompañadas de becas de apoyo económico que buscan atender situaciones en la que factores socio-económicos y geográficos impiden a los estudiantes retomar el contacto con el centro de estudios.

1. Introducción

En Uruguay, en el año 2008, se pone en vigencia la nueva Ley General de Educación N° 18.437 que en su Art.1 reconoce a la educación como derecho humano fundamental y establece que “*El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa*” (ROU, Ley N°18.437), en tanto en el Art. 7, se refiere a la obligatoriedad para los ciudadanos del Uruguay de completar la educación media básica y superior.

Si bien en las últimas décadas se ha producido un progresivo incremento de la matrícula de ingreso en los diferentes niveles de Educación Media, es ancha la distancia que existe entre la obligatoriedad de la enseñanza y la universalización de egreso, brecha que se intensifica en Enseñanza Media Superior (desde ahora EMS). Aproximadamente el 52% de los jóvenes de 25 años no han culminado la EMS, porcentaje correspondiente a unas 23.000 personas (Encuesta Continua de Hogares, 2013). La caída significativa de la matrícula de egreso en los diferentes ciclos educativos de Enseñanza Media, compromete seriamente la continuidad educativa y la movilidad e inclusión laboral.

Por otra parte, si bien en los últimos 15 años se ha expandido la presencia de centros de formación docente en todo el país, desde el año 2005 el número de egresados ha involucionado, aunque en los últimos años se ha detectado un cambio de la tendencia que muestra un lento pero progresivo incremento de los mismos (Anuario Estadístico de Educación, 2013).

Son múltiples los factores que influyen en el rezago en el egreso, entre ellos se destacan la incorporación temprana al mercado laboral, las responsabilidades adultas, paternidad-maternidad anticipadas y el aislamiento territorial, lo que parece impedir la culminación de los estudios.

En Uruguay, en los últimos diez años se ha verificado un importante e ininterrumpido crecimiento económico que necesita de ciudadanos más formados y capacitados para acompañar el camino que conduce al desarrollo.

Es en éste contexto que se comenzó a pensar y diseñar una propuesta educativa inclusiva que pudiera aportar al egreso, acompañando procesos de culminación de ciclos y titulación de las personas.

En ese escenario surgió el Programa Uruguay Estudia (PUE) en el año 2009 con el propósito de *“contribuir a la formación de personas jóvenes y adultas para su inclusión y participación social, activa e inteligente, en los procesos de desarrollo humano del Uruguay democrático, social, innovador, productivo e integrado”* (Convenio Marco Interinstitucional, 2009), constituyendo una iniciativa para que toda persona joven o adulta que no se encuentra estudiando, pueda hacerlo.

El PUE se constituyó con la firma de un convenio que dio origen al acuerdo interinstitucional entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), Ministerio de Economía y Finanzas (MEF), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Corporación Nacional para el Desarrollo (CND), Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP), Universidad de la República (UDELAR), Banco de la República Oriental del Uruguay (BROU), Instituto Nacional de Formación y Empleo Profesional (INEFOP), este último organismo ha financiado desde el principio el componente becas de los diversos subsistemas de la ANEP. La Comisión directiva del PUE está integrada por un representante titular y uno alterno de cada organismo y es coordinada por el MEC.

El Programa Uruguay Estudia, a través de la ANEP, enmarcado en la línea de las políticas públicas que buscan fortalecer la culminación de ciclos educativos, se propone trabajar con dos componentes para su logro: el apoyo académico y económico.

El primero consiste en el acompañamiento de los estudiantes con tutorías individuales o grupales para personas jóvenes y adultas propiciando la culminación de los ciclos educativos y la continuidad del proceso de formación.

El segundo, a través de becas de apoyo económico, busca atender las situaciones en la que factores socio-económicos y geográficos impiden a los estudiantes retomar el contacto con el centro de estudios. Las becas orientadas a sostener la re-vinculación y permanencia en el proceso de tutoría, son destinadas a aquellas personas que lo requieran, y configuren el perfil de beneficiario que se describe más adelante (pág.9).

2. El Programa Uruguay Estudia: una oportunidad habitada

2.1. Componentes. Contexto socio político y económico precedente

Durante la primera mitad del siglo XX, Uruguay desarrolló un sistema de educación pública avanzado, con un modelo de administración centralizada basada en los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad, con docentes bien preparados y con más personas escolarizadas que los restantes países latinoamericanos. Pero en la década de los 50 la situación empezó a cambiar (Carnoy, 2004).

En los setenta, una fuerte crisis económica, social y política, condujo a una gran inestabilidad que provocó la interrupción democrática. Como consecuencia se obtuvo un conjunto de proyectos de transformación educativa que se venían gestando en el país a partir de los diagnósticos en la década de los sesenta.

Restablecida la democracia, la gestión educativa se centró en la recomposición del tejido institucional, procurando restablecer las condiciones de convivencia y pluralidad desmanteladas por más de una década de gobierno dictatorial. Se realizó un conjunto de diagnósticos técnicos promovidos por la Administración Nacional de Educación Pública desde la oficina de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), que permitieron reflexionar acerca de las políticas educativas a seguir.

Entre los años 2002 y 2003 una nueva crisis, pero ahora económica, sumergía en la pobreza a un 60% de los niños y adolescentes del país, lo que generó nuevas situaciones difíciles de afrontar desde los centros educativos y desde las aulas. La atención a la diversidad y la inclusión comenzaron a visualizarse como nuevos desafíos en la escena educativa (Arroyo, et al, 2012).

En 2008, surge la ENIA (Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia), con el aval de Presidencia de la República Oriental del Uruguay y el apoyo del sistema de Naciones Unidas en Uruguay. El documento presenta las principales líneas estratégicas de las políticas educativas orientadas hacia la infancia y la adolescencia en el período comprendido entre 1990 y 2008 así como evidencia empírica relativa a los logros del país en cuanto a cobertura, egresos, calidad de los aprendizajes y equidad (Cardozo, 2008).

Los estudios demostraron que a partir de los años '90 se apuntó entre otros aspectos, a la expansión cuantitativa de la escolarización a la vez que se fue instalando una legítima preocupación por la calidad de la enseñanza y por los logros de aprendizaje.

En Uruguay, no solo ha aumentado la matrícula en Educación Inicial, Primaria, Básica y Superior, sino que también en la última década, lo han hecho los recursos económicos destinados a la educación a través de Producto Bruto Interno (PBI) que actualmente corresponden al 4.5%. Sin embargo estas mejoras aún no se reflejan en los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos (Cardozo, 2008).

A pesar del crecimiento económico y del progresivo incremento de la matrícula de ingreso en los diferentes niveles, es ancha la distancia que existe entre la obligatoriedad de la enseñanza y la universalización de egreso, brecha que se intensifica en EMS.

A partir del año 2005, comenzó en el país un proceso de recuperación económica que redundó rápidamente en un crecimiento de la matriz productiva, registrándose tanto a nivel de empresas públicas como privadas la necesidad de disponer de ciudadanos con más formación, capacitación y calificación.

2.2. Situación de sistema educativo en Uruguay: problemáticas y desafíos a afrontar

En el sistema educativo uruguayo a partir del 2006 se reestructuró el marco curricular en lo que refiere al componente Planes y Programas en el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), Consejo de Educación Secundaria (CES), Consejo de Formación en Educación (CFE) y en la Universidad de la República (UDELAR).

Desde entonces, en especial en Enseñanza Media, coexisten varios planes que fueron surgiendo del 2006 a la fecha (Plan 2006, 2009, 2012, 2013, Ciclo Básico Tecnológico en Enseñanza Media Básica - desde ahora EMB-); Plan 2006, Plan 94, Plan Martha Aberbug Reformulación 2009, en Enseñanza Media Superior- desde ahora EMS-). Al problema de la coexistencia de tal diversidad de planes se suma que en su mayoría se caracterizan por ser propuestas estructuradas, centradas en contenidos y con pocas oportunidades de elección para los estudiantes, por lo que resultan difíciles de conciliar con los intereses, motivaciones, y disponibilidad de tiempo de los estudiantes adultos.

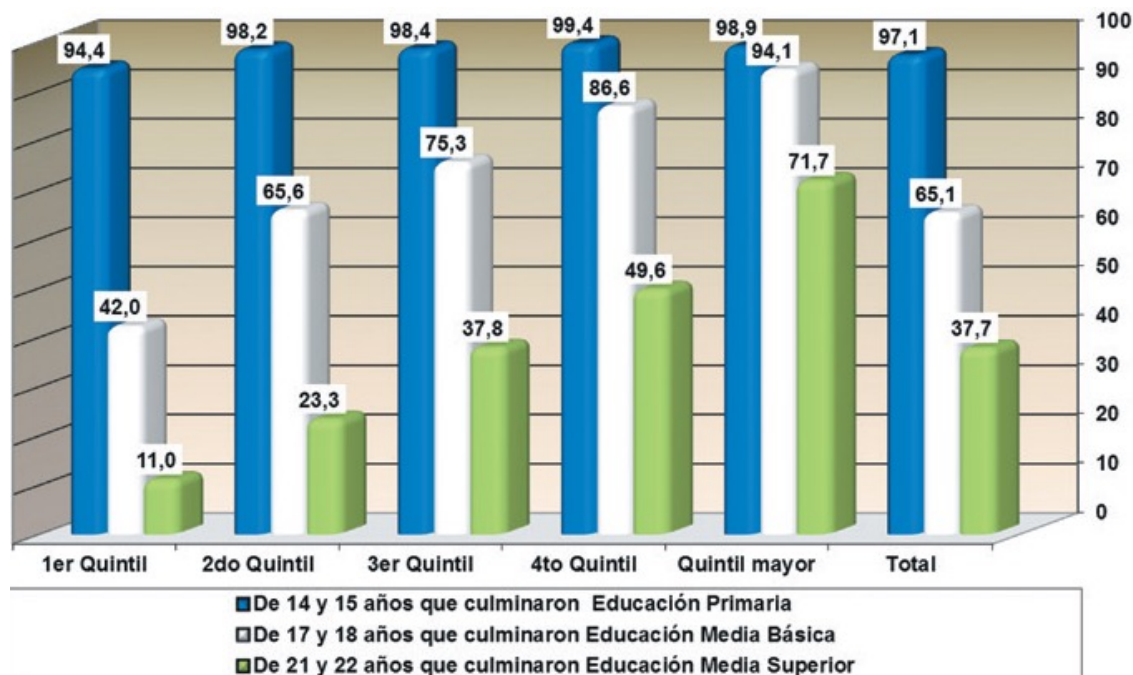
Las excepciones las constituyen el diseño curricular del CETP y los planes 2009 (para jóvenes y adultos de más de 21 años) y 2012 (para jóvenes extraedad, de 15 a 20 años) del CES. Ambas propuestas exhiben experiencias de focalización y de trabajo por competencias aunque se encuentran desarticuladas de la propuesta educativa general.

En Formación Docente, con el advenimiento del Plan 2008, del punto de vista estructural la situación no se diferencia demasiado a los planes anteriores en relación a perfil de ingreso y de egreso de los docentes.

En cuanto a la matrícula, si bien existe universalización en Educación Primaria, en Enseñanza Media la situación cambia. En EMB, la matrícula de ingreso dista mucho de la de egreso, y la brecha se vuelve significativa en EMS.

Así lo demuestran las cifras referentes a la culminación de ciclos educativos para todo el país en el año 2013: 97,1 % de los jóvenes de 14 a 15 años han culminado Primaria, 65,1% de los jóvenes de 17 a 18 años han culminado EMB y sólo 37,7% de los jóvenes de 21 a 22 años han culminado EMS (MEC, 2014-Anuario Estadístico de Educación 2013).

Figura 1. Culminación de ciclos educativos para edades seleccionadas por quintiles de ingreso (todo el país, año 2013)



Fuente: MEC, 2014:81, Anuario Estadístico de Educación 2013. En base a la Encuesta Continua de Hogares

Por otra parte, Uruguay es el país de la región con mayor inequidad en los resultados de aprendizaje, y con una fuerte relación entre la desigualdad social -claramente asociada a las condiciones socioeconómicas de las familias de origen- y la brecha de desempeño en los logros de aprendizaje de los alumnos (PISA, 2012; ANEP/CODICEN /DIEE Programa PISA, 2010).

A ésta situación, se suman las dificultades en el tránsito entre ciclos, identificándose claros “puentes rotos” entre Educación Primaria y Enseñanza Media Básica y entre éste ciclo y Enseñanza Media Superior.

El siguiente cuadro muestra en porcentaje, el nivel educativo máximo alcanzado por las personas de 25 años y más al 2013. Del total de esta población, el 38,2% logró alcanzar hasta educación primaria (el 26,8% completa), casi el 62% alcanzó un nivel educativo máximo correspondiente a educación media básica (10,8% completa) y el 22,7% lo hizo en educación media superior (8,8% completa).

Cuadro 1. Porcentaje de población de 25 años o más por tramos de edad según nivel educativo máximo alcanzado (todo el país, año 2013)

NIVEL EDUCATIVO MÁXIMO ALCANZADO	TRAMOS DE EDAD (en años)						
	TOTAL	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	60 a 69	70 y má
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sin instrucción	1,1	0,2	0,2	0,4	0,6	1,3	4,2
Primaria incompleta	1,3	2,6	3,4	4,8	8,1	17,4	28,3
Primaria completa	26,8	14,3	18,5	26,1	29,6	34,0	38,3
HASTA PRIMARIA COMPLETA	38,2	17,1	22,1	31,3	38,2	52,7	70,9
CON MEDIA BÁSICA O	61,8	82,9	77,9	68,7	61,8	47,3	29,1

MÁS							
Media básica incompleta	9,6	13,8	11,9	10,3	9,8	7,3	4,5
Media básica completa	10,8	12,1	15,0	12,7	11,0	7,6	4,5
Media superior incompleta	13,9	18,7	17,6	15,7	13,4	10,6	6,4
MEDIA SUPERIOR COMPLETA	8,8	10,1	9,6	10,0	10,6	7,2	4,6
Terciaria incompleta	7,7	18,1	9,6	7,5	5,8	4,8	2,8
Terciaria completa	11,0	10,1	14,1	12,6	11,1	9,8	6,3

Fuente: MEC, 2014:75, Anuario Estadístico de Educación 2013. En base a la Encuesta Continua de Hogares.

La situación presentada configura un escenario complejo que nos desafía y moviliza hacia el cambio.

2.3. Creación del Programa Uruguay Estudia

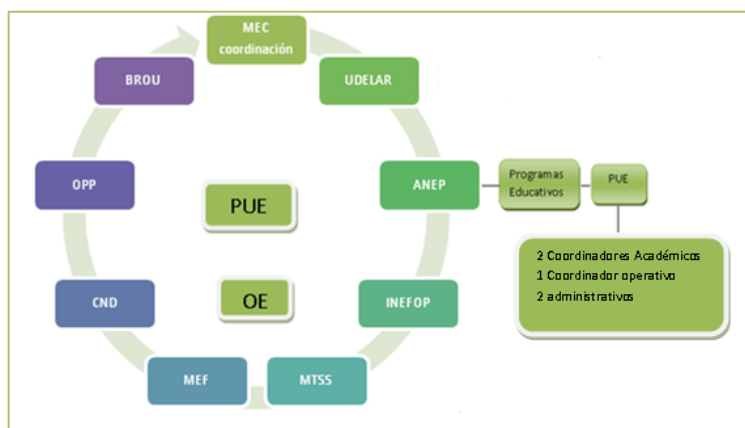
Frente al escenario antes presentado, surge en el año 2009 el Programa Uruguay Estudia, con el propósito de “contribuir a la formación de personas jóvenes y adultas para su inclusión y participación social, activa e inteligente, en los procesos de desarrollo humano del Uruguay democrático, social, innovador, productivo e integrado” (Convenio Marco Interinstitucional, 2009), constituyendo una iniciativa para que toda persona joven o adulta que no se encuentra estudiando, pueda hacerlo.

Se trata de un programa que aborda lo que a nivel internacional se conoce por Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) desde una perspectiva de derechos, de género y de reconocimiento de la diversidad en las trayectorias de aprendizaje.

La Comisión directiva del PUE está integrada por un representante titular y uno alterno de cada organismo y es coordinada por el MEC. En 2014 se crea el componente Orientación Educativa (OE).

Dicha comisión interinstitucional despliega su funcionamiento de forma horizontal desde la interacción cooperativa de sus representantes y tiene entre sus cometidos promover proyectos orientados a la consecución de los objetivos del Programa complementando sus saberes, recursos y experiencias. En la figura 1 se presenta el organigrama interinstitucional.

Figura 2. Organigrama de la interinstitucionalidad



Fuente: elaboración propia

El PUE acompaña al egreso desde los diferentes subsistemas de la ANEP: Educación Primaria a través de la Dirección Sectorial de Educación de Adultos (culminación de Primaria para mayores de 15 años), exclusivamente otorgando becas, Educación Media Básica (Culminación de EMB a través de CETP: FPB 2007 para jóvenes mayores de 15 años, Rumbo para mayores de 21 años, y desde el CES: Ciclo Básico tutorado 2009 para mayores de 21 años), Educación Media Superior (CES- CETP, para mayores de 18 años con hasta 4 asignaturas pendientes) y Consejo de Formación en Educación (Culminación de carrera de Maestro, Maestro Técnico y Profesorado para personas con hasta 5 asignaturas pendientes). En éstos últimos casos la tutoría puede ir o no acompañada de una beca de apoyo económico dependiendo de la situación en la que se encuentre el estudiante.

La especificidad de la dimensión pedagógica, los dispositivos administrativos creados para el registro y documentación del proceso de tutoría (que se describen más adelante), junto a la posibilidad de otorgar becas de apoyo económico, pretenden generar condiciones de equidad en la distribución de oportunidades efectivas para aprender dentro de la población de jóvenes y adultos del país.

En este marco la ANEP ha ejecutado propuestas vinculadas a las líneas de acción de dos de los componentes del programa:

- Culminación de ciclos educativos a través de tutorías individuales y grupales para personas jóvenes y adultas propiciando la continuidad del proceso de formación así como la empleabilidad. Desde la dimensión pedagógica se entiende que las propuestas educativas tienen que adecuarse a las realidades y contextos de los estudiantes y no al revés, para que sean atractivas y convocantes.
- Becas de apoyo económico orientadas a sostener la revinculación y permanencia en el proceso de tutoría, exclusivamente para aquellas personas que lo necesiten, presentando la documentación que demuestre y justifique las causales de solicitud de la beca.

El binomio tutoría- beca configura una modalidad tributaria a favorecer procesos de formación-capacitación que se ajusta al contexto académico –situacional. En éste sentido, la beca junto a la tutoría o beca y tutoría por separado mueven los engranajes que conducen a la culminación de ciclos.

2.4. Descripción del componente pedagógico: tutorías individuales y grupales para personas jóvenes y adultas

Siguiendo la distinción conceptual que presenta Fernández, et al. 2010, el PUE a través de sus distintos componentes cuenta con estrategias para abordar los problemas de ausentismo, abandono y desafiliación educativa constituyéndose en una propuesta de re-vinculación.

El proceso de tutoría comienza con la instalación de un vínculo pedagógico entre el docente tutor y el estudiante tutorado, a partir del cual se despliegan un conjunto de estrategias en torno a situaciones de aprendizaje que habilitan, potencian, extienden las oportunidades para aprender del estudiante, a la vez que se va recuperando la confianza en realización a un proceso educativo exitoso.

Para facilitar la identificación de docentes de las diferentes asignaturas, se cuenta con un Registro Nacional y departamental de Tutores, tanto para el CES y CETP como para el CFE.

El Programa Uruguay Estudia se inició en Educación Secundaria en el año 2009 con un llamado a personas que tuvieran hasta cuatro asignaturas pendientes para culminar la **Educación Media Superior** y que revistieran la condición de desafiliados del sistema educativo. Esta modalidad continúa desarrollándose hasta la fecha en numerosos centros educativos de todo el país.

Las propuesta es personalizada: un docente un estudiante. Para realizar las tutorías el estudiante elige el centro educativo más cercano al lugar donde vive o trabaja, independientemente de su centro de estudio de origen.

Durante 15 horas presenciales el tutor organiza situaciones de aprendizaje que pueden extenderse a la virtualidad. El tiempo de duración del proceso depende de cada una de las personas, se aprende respetando los tiempos pedagógicos por lo que resulta fuertemente inclusiva en términos de respeto a la diversidad. Las tutorías no transcurren necesariamente en un centro de estudio, sino donde tutorado y tutor lo acuerden.

La instancia de evaluación se ejecuta ni bien culmina la tutoría. Es estudiante rinde le examen en calidad de reglamentado en el centro educativo de tutoría ante un tribunal integrado por tres docentes de la asignatura siendo uno de ellos el tutor. El tribunal se convoca una vez culminada la tutoría independientemente de los períodos ordinarios de examen. El objetivo es que el proceso no se debilite ya que el examen final es entendido como un momento más de aprendizaje. El examen admite la presentación de un trabajo de indagación de corte monográfico cuya defensa pública se realiza en esta ocasión, sin que esto inhabilite otras formas tradicionales de evaluación.

En el año 2010, el PUE se extendió a **Enseñanza Media Básica** de Educación Secundaria en varias localidades, sobre todo del interior del país. Se aplicó una modificación a la Modalidad B del Plan 2009 para Ciclo Básico - Modalidad libre tutorado, se trata de un currículo que define un perfil de egreso basado en el desarrollo de competencias. Los adultos cursan EMB en un año.

Se conforman grupos de quince estudiantes y el recorrido educativo se realiza en dos semestres organizado en sectores de conocimiento. En el primer semestre se implementan: Sector Lógico-Matemático, Sector Lingüístico (Id. Español), Sector otros Lenguajes (Inglés) y Sector Naturalista (Física, Química y Biología). En el segundo semestre, se implementa el Sector de Ciencias Sociales (Historia y Geografía) y Sector Artístico (Dibujo, Música y Literatura). La asignatura Formación Ciudadana y para el Trabajo se desarrolla a lo largo de los dos semestres.

El grupo trabaja en torno a un proyecto que surge de la identificación de un tema/ problema significativo para ese contexto. Los docentes de las distintas asignaturas acompañan el proceso. La elección del tema/ problema es producto de un acuerdo entre los estudiantes y los tutores y se procura que sea de interés para la comunidad en la que están insertos.

Los docentes de las diferentes asignaturas tienen con cada grupo no menos quince tutorías en cada semestre. El aprendizaje se realiza por medio de las tutorías: los docentes tutores trabajan colaborativa y articuladamente coadyuvando a la resolución del tema /problema que orientará la ejecución del proyecto con el que los estudiantes acreditan el ciclo.

El equipo Coordinador del PUE_CES, realiza mensualmente instancias formativas con los colectivos docentes de los centros con el fin de colaborar en apropiación de los ejes conceptuales y metodológicos de la propuesta. En dichas instancias participan administrativos, docentes, integrantes de los equipos directivos e inspectores regionales.

Conjuntamente al lanzamiento de la propuesta para EMB, desde el año 2010 se desarrolla el componente que acompaña proceso de **culminación de carrera docente** con tutorías. La iniciativa surge al constatar la caída del egreso de docentes de los centros de formación docente a partir del 2005 (MEC, 2013- Anuario Estadístico de Educación).

La propuesta de culminación va dirigida a aquellas personas que tiene pendientes hasta cinco asignaturas para culminar la carrera a través del acompañamiento con tutorías. En este caso la tutoría puede ser presencial o a distancia, admitiéndose la posibilidad de realizar teletutorías para quienes viven o trabajan muy alejados del centro de formación docente donde se encuentra el tutor de la asignatura en cuestión.

En la actualidad participan todos los centros de Formación Docente del país para la culminación de las carreras de Maestro, Maestro Técnico y Profesorado.

2.5. Descripción del componente becas de apoyo económico

El INEFOP creado en 2008 como una persona pública no estatal, tiene como cometido ejecutar políticas de formación profesional y fortalecimiento del empleo de los trabajadores y trabajadoras. Está integrado por representantes de trabajadores, empresarios y Poder Ejecutivo.

El INEFOP financia las becas de apoyo económico a la vez que contribuye a la difusión de las acciones del PUE en el territorio a través de sus oficinas departamentales.

2.5.1. Becas para Enseñanza Media Superior y Formación en Educación

- La beca es solicitada por el interesado completando un formulario disponible online en www.pue.edu.uy
- En la oficina central de PUE se estudian y procesan las solicitudes de beca debidamente documentadas según la situación de cada solicitante. Para ello se tienen en cuenta la combinación de distintos factores que lo ubican en el perfil de beneficiario:
 - Distancia entre el centro de tutoría y el domicilio
 - Situación en la que se encuentra la persona: hogar monoparental femenino o masculino con hijos menores a cargo, hogar biparental con varios hijos a cargo, discapacidad, condicionamientos o problemas de salud)
 - Si no está trabajando debe presentar declaración de negativo de actividad de BPS
 - Si tiene un ingreso equivalente al mínimo nacional: debidamente documentado
- Procesamiento en la oficina de becas de la Dirección de Educación del MEC
- Financia y gestiona pagos: INEFOP

En EMS, el pago correspondiente a la beca es de 1 BPC por asignatura y se realiza en dos instancias, 25% del monto al iniciar la tutoría y el 75% solo si el estudiante aprueba el examen. En Formación en Educación los pagos corresponden a 2 BPC por asignatura abonándose 50% al inicio y 50% al aprobar la asignatura.

Si bien al inicio, en los años 2009 y 2010, se otorgaba la beca al 100% de los estudiantes, luego el criterio cambió. Actualmente reciben beca el 12% de los estudiantes de EMS y el 15% de los estudiantes de Formación Docente.

2.5.2. *Becas para Enseñanza Media Básica (CB Tutorado 2009, Rumbo, Formación profesional Básica Áreas pedagógicas y Plan 2012)*

- La beca es solicitada por el interesado completando un formulario disponible en el centro educativo
- La población objetivo se define a nivel local según la condición de la persona en su contexto
- Los referentes de cada centro (equipo de dirección, referente docente y/o administrativo y Trabajador Social o Educador según el caso) estudian las condiciones y características de la población que solicita la beca e informan en el formulario de solicitud del aspirante
- Se pondera dentro de cada grupo, las solicitudes de aquellas personas en las que se identifica mediante el estudio de cada caso, que el acompañamiento económico condiciona la educabilidad (asistencia , permanencia y egreso)
- Los casos ponderados se direccionan a la oficina de PUE que procesa y envía las solicitudes al MEC
- Financia y gestiona pagos: INEFOP

El beneficio se percibe en 8 pagos iguales y consecutivos de ½ BPC acompañando la duración del ciclo educativo.

2.6. Estado actual de implementación de la innovación

El PUE se comenzó a diseñar en 2009, pero dada la plasticidad y flexibilidad que lo caracteriza en relación su capacidad de atención a la demanda de los diferentes actores involucrados en el proceso educativo, la revisión del diseño y el cambio son la constante.

En este sentido, la normativa que lo regula está constituida por un conjunto de documentos vivos en permanente revisión, construcción y ajuste (Reglamento de EMS, Reglamento de EMB, Reglamento de Culminación de Carrera Docente).

Actualmente el PUE se encuentra implementado y desarrollando todos sus componentes observándose en los últimos tres años un notorio incremento del número de centros que participan y de la matrícula de aspirantes a la culminación de ciclos.

La implementación se ve favorecida porque se ejecuta exclusivamente en aquellos centros educativos que la solicitan por entenderla apropiada para la realidad de su comunidad y su contexto. Al presente, se viene desarrollando en 59 centros del CES, 49 centros del CETP, 43 centros (63 grupos) de CB Tutorado2009 y en 24 centros del CFE.

El siguiente cuadro presenta los componentes del Programa que se han implementado desde el año 2009 hasta el presente.

Cuadro 2. Componentes del Programa Uruguay Estudia

DIRECCIÓN SECTORIAL DE ADULTOS (2009-2014)	ENSEÑANZA MEDIA BÁSICA (2009-2014)	ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR (2009-2014)	CONSEJO FORMACIÓN DOCENTE (2010-2014)
-Culminación de Educación Primaria. (mayores de 15 años) Todos los centros del país de la Dirección de jóvenes y adultos para la culminación de Educación Primaria.	CETP-UTU -Plan FPB 2007 (mayores de 15 años) -Programa Rumbo (mayores de 21 años) CES -Ciclo Básico tutorado 2009 (mayores de 21 años) -Piloto Plan Caif (Centros de atención a la Infancia y la Familia) -Piloto en el centro penitenciario Las Rosas para personas privadas de libertad 43 centro con 62 grupos en todo el país	CES y CETP-UTU -1er año EMS: comienza la experiencia en 2012 en algunos centros piloto (estudiantes que cursan 1 EMS y tiene previas de asignaturas de 3° CB) -2° y 3° año de EMS (mayores de 18 años) con hasta 4 asignaturas para culminar) CES 68 centros CETP 47 centros	-Magisterio - Maestro Técnico -Profesorado Institutos: -Montevideo -Interior 25centros en todo el país

Fuente: Elaboración propia

El cuadro 3, presenta las cifras correspondientes al acumulado de egresos con tutorías del 2009 al 2014 por ciclo educativo.

Cuadro 3. El PUE en cifras

Ciclo Educativo	N° total estudiantes por ciclo
CB	1500
EMS	3900
CFE	651
Total	6051

Fuente: Elaboración propia

2.7. Presentación de resultados: efectos positivos del cambio y aparición de nuevos desafíos

Desde su aparición dentro de la oferta educativa pública el PUE observó un crecimiento sostenido de todos sus componentes desde el 2009 al 2012 y fue explosivo del 2013 al presente. Esto ha llevado incrementar el presupuesto alrededor de un 100% para el año en curso.

El cuadro que se presenta a continuación, muestra los efectos positivos del Programa en relación al porcentaje de aprobación de estudiantes mediante la modalidad de tutorías en EMB y EMS del 2009 al 2014.

Cuadro 4. Porcentaje de aprobación de estudiantes mediante la modalidad de tutorías en EMB y EMS del 2009 al 2014

Modalidad	Porcentaje aprobación 2009	Porcentaje aprobación 2010	Porcentaje aprobación 2011	Porcentaje aprobación 2012	Porcentaje aprobación 2013	Porcentaje aprobación 2014
Ciclo Básico Tutoreado	No existía el componente en 2009	80,5%	71,6%	73,2%	76,5%	83%
Tutorías EMS	87,4%	90,1%	92,7%	98%	96%	97%

Fuente: elaboración propia en base a datos de la administración

Las cifras expuestas evidencian por un lado, el éxito de la propuesta educativa del Programa, y por otro, el fuerte contraste entre los buenos resultados obtenidos y los datos referentes a la desafiliación presentados más arriba; seguramente asociados a algunas dificultades y debilidades que el sistema educativo con su actual currículo no está pudiendo afrontar.

Es posible inferir que los buenos resultados se vinculan al modelo de tutorías y al soporte metodológico y administrativo que lo sustenta, caracterizado por:

- Pasar de una cultura de enseñanza a una cultura centrada en el aprendizaje
- Personalización de los vínculos
- Contar con estrategias que resuenan más con las necesidades de las personas que con las tradiciones de las instituciones, sustentándose en un modelo más democrático y contextualizado lo que permite atender eficazmente la diversidad
- Transitar de una estructura institucional rígida a otra flexible, abierta y en red
- Intenta reforzar, proteger e impulsar el saber académico
- Involucramiento y apropiación de la propuesta por parte de los directivos y docentes, actores clave en la ejecución de cualquier innovación educativa
- Haber definido el Rol del tutor: diseña el encuentro pedagógico tomando en cuenta los conocimientos previos del estudiante, favorece el desarrollo de habilidades que configuren nuevas oportunidades de aprendizaje, gestiona el tiempo, colabora con el proceso de selección de fuentes confiables de información, incorpora el uso de las TIC en la tutoría
- El equipo Inspectivo de Programas Educativos Especiales y el equipo coordinador del PUE participan de los espacios de coordinación docente de los centros educativos, con el fin de acompañar los procesos de implementación y evaluación tanto en su dimensión pedagógica como administrativa prestandose especial atención a aquellos centros que se inician en la experiencia y/o en los que se detectan dificultades.

Actualmente el PUE afronta nuevos desafíos, por un lado la más amplia extensión de la oferta educativa en todo el país y por otro, la creación de una propuesta curricular de Enseñanza Media Superior que articule con los planes de CB Tutoreado_2009 (CES) y Rumbo (CETP), que deberá:

- -estar especialmente diseñada para jóvenes y adultos con condicionamientos laborales (jornadas extensas de trabajo dificultan la asistencia y permanencia en los cursos), familiares (hogares monoparentales con hijos menores a cargo, biparentales con varios hijos, etc) y /o de salud.
- basarse en competencias

- generar una oportunidad para que las personas que egresan de los cursos de CB Tutorado_2009 (CES) y Rumbo (CETP) puedan continuar sus estudios con una propuesta cuyo diseño curricular y metodológico esté articulado con el del nivel precedente.
- atender la demanda de quienes, se encuentran trabajando, han culminado la EMB y desean comenzar y terminar la EMS y de aquellos que aspiran a finalizar la EMS habiendo cursado ya parte del bachillerato.

3. Conclusiones

Desde su aparición dentro de la oferta educativa pública el PUE observó un crecimiento sostenido de todos sus componentes con un notorio incremento del número de centros que participan y de la matrícula de aspirantes a la culminación de ciclos.

Su implementación se ve favorecida por ejecutarse exclusivamente en los centros educativos que solicitan la propuesta por entenderla apropiada para la realidad de su comunidad en su contexto. Se evidencia un alto grado de involucramiento de los directivos y docentes, actores clave en la ejecución de cualquier innovación educativa.

El éxito obtenido en los resultados de aprendizaje y en la culminación de ciclos educativos se explica, entre otros aspectos, por sustentarse en un modelo pedagógico fuertemente inclusivo, personalizado, heterogéneo, situado, centrado más en los intereses y necesidades de las personas que en las lógicas y tradiciones institucionales, sin dejar de reforzar e impulsar el saber académico a través del desarrollo de las competencias para aprender a aprender.

4. Referencias

- ANEP/CES. 2009. *Plan Ciclo Básico 2009 para Adultos y estudiantes con condicionamientos de salud*. . Accedido 3 mayo, 2014, desde http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=349
- ANEP/CES. 2009. *Plan Nocturno “Martha Averbug”. Reformulación 2009 para estudiantes Adultos y/o jóvenes con condicionamientos laborales*. Accedido 16 junio, 2014, desde http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=640
- ANEP/CODICEN /DIEE. 2010. *Uruguay en PISA 2009. Primeros resultados en Ciencias, Matemática y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Informe Ejecutivo*. Programa PISA Uruguay. Accedido 25 mayo, 2014, desde <http://www.anep.edu.uy/anepdata/0000019081.pdf>
- ANEP/CODICEN. 2012. *Uruguay en PISA 2012. Primer informe*. Programa PISA Uruguay. Accedido 26 de enero, 2015 desde <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/component/content/article/83novedades/breves/1032-uruguay-en-pisa-2012-primer-informe>
- ANEP/CODICEN. (2015). *Reglamento de Enseñanza Media Básica. Programa Uruguay Estudia*. Montevideo: ANEP
- ANEP/CODICEN. (2015). *Reglamento de Enseñanza Media Superior. Programa Uruguay Estudia*. Montevideo: ANEP

- ANEP/CODICEN. (2015). *Reglamento Culminación de carrera docente. Maestro, maestro técnico y profesorado con Programa Uruguay Estudia*. Montevideo: ANEP
- Arroyo, et al. (2012). *Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Uruguay 2012*. Unicef Uruguay. Accedido 5 junio, 2014, desde <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/observatorio-2012-web20121030.pdf>
- Cardozo, S. (2008). *Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990 – 2008*. Cuadernos de la ENIA 2010- 2030. Serie: Políticas de educación.
- Carnoy, M. (2004). *Las Reformas Educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires: Akian Gráfica Editora. S.A.
- Fernández et al. (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Accedido 12 mayo, 2014, desde http://www.fcs.edu.uy/archivos/2010_FERNANDEZ_DESAFILIACION_EDUCATIVA.pdf
- MEC. (2009). Programa Uruguay Estudia. Convenio Marco Interinstitucional. Montevideo: MEC.
- MEC. (2014). Anuario Estadístico de Educación. Accedido 12 mayo, 2015, desde http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/927/1/anuario_2013.pdf)
- R.O.U. Ley General de Educación N° 18.437. (2009). Accedido 15 mayo, 2014, desde http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&catid=55%3Anormativa&Itemid=78

Capítulo 22. Fortalecimiento de las competencias y permanencia del alumnado en beneficio de su aprendizaje y la sociedad mediante un restaurante escuela

Marissa Alonso Marbán, malonso@ipn.mx

Lilian Marisa Méndez Ravina, mendezravina@gmail.com

Jessie Paulina Guzmán Flores, guzman.jessie@gmail.com

Emma Sierra Escudero, esierra@ipn.mx

Mauricio Igor Jasso Zaranda, mjasso@ipn.mx

Edmundo Jimeno Díaz, ejimeno@ipn.mx

Instituto Politécnico Nacional-Proyecto Institucional/México

Hilda Solis Martínez, hildasm@gmail.com

Colegio Madrid, A.C./México

Resumen

La gastronomía es una de las especialidades al alza en el panorama profesional de México. Cuenta con un alto número de adeptos entre los aspirantes a una formación académica.

El Instituto Politécnico Nacional, es una institución pública que cuenta con la Escuela Superior de Turismo (EST), la cual prepara profesionales en las especialidades relacionadas con la actividad turística y para ello, se consideró prioritario determinar la viabilidad de que los estudiantes contaran con espacios para realizar sus prácticas profesionales, es decir acercar el aula a una realidad latente, en donde los alumnos apliquen los conocimientos obtenidos interactuando de manera profesional como empleado y con los clientes que asistan a un restaurante- escuela, lo que permite enfrentarse con situaciones reales.

Por lo anterior, se realizó un proyecto de investigación, con el objetivo de determinar la factibilidad de crear un Restaurante-Escuela en la Residencia de Investigadores Visitantes (RIV) del IPN. La operación del establecimiento estará a cargo de docentes y alumnos de la EST, proporcionando servicios de alimentos y bebidas a la comunidad, favoreciendo el desarrollo socio-comunitario al brindar un servicio a un precio justo y con calidad.

El desarrollo del proyecto incorporó actividades como: encuestas de oferta y demanda de servicios de alimentos en la zona, análisis de benchmarking de otros restaurantes-escuelas en el área de influencia y en el Distrito Federal; propuesta de la infraestructura y equipamiento del Restaurante-Escuela, así como su vinculación con el programa de prácticas profesionales de la Escuela de Turismo.

Como resultado del trabajo realizado, se determinó que es viable la creación de un establecimiento que brinde servicios de alimentos para la atención de la comunidad; en este espacio los estudiantes de la EST fortalecen sus competencias profesionales, lo que contribuye a la continuidad en los procesos de formación, a la disminución de la deserción escolar y al aumento en la eficiencia terminal, relacionando la pertinencia de los planes de estudio con las necesidades de la comunidad, para afrontar de manera exitosa los retos del contexto. Adicionalmente se propicia la inclusión equitativa de alumnos y alumnas de la EST para la conformación de los equipos de trabajo.

1. Introducción

Con el propósito de fortalecer las competencias, como personas adultas, de las y los estudiantes que cursan los últimos semestres de la Licenciatura en Turismo de la Escuela Superior de Turismo (EST) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y para contribuir a la disminución de la deserción escolar y aumento en la eficiencia terminal, se desarrolló un proyecto de investigación que analizó la factibilidad de la creación de un Restaurante-Escuela en un predio cercano a la EST, en el que actualmente se brindan servicios de hospedaje a los investigadores del IPN, la incorporación de alimentos y bebidas en la instalación facilita la inserción del alumnado en la práctica profesional; favorece el trabajo en equipo, el espíritu de servicio y las bondades de llevar a la vida real los conocimientos adquiridos en el aula.

También se destaca el beneficio que obtiene la comunidad del entorno que, como se concluyó en el análisis de oferta-demanda, requiere de atención en servicios de alimentación y bebidas. La incorporación del alumnado femenino es otro aspecto a destacar, debido a que se brindan las facilidades necesarias para que lideren los equipos de trabajo en el Restaurante-Escuela y de esta manera, fortalecer su autoestima y su capacidad de gestión para una empresa turística como son los restaurantes.

El predio en el que se propone la creación del Restaurante-Escuela se denomina la Residencia para Investigadores Visitantes (RIV) del IPN, esta cuenta con 30 habitaciones entre sencillas, dobles y suite, con una capacidad máxima de albergue de 45 huéspedes, por lo anterior se considera que tiene un gran potencial de crecimiento que no se ha aprovechado totalmente a lo largo de sus años de operación; por lo que se propone sea complementado con servicios de alimentos y bebidas, a través del restaurante-escuela, que también brinden sus servicios a la comunidad adyacente y que mediante su operación, fortalezca las competencias que adquieren los alumnos en su desarrollo profesional logrando con esto una motivación tal, que disminuya la deserción escolar, permita la integración eficiente de ambos géneros a las actividades del sector restaurantero y posibilite que al egreso puedan crear su propia micro empresa y esta sea exitosa, debido a la amplia capacitación que en el área llevan estos egresados gracias a la aplicación de la planeación, organización y gestión de todas las actividades propias del negocio.

2. Planteamiento del problema

La Escuela Superior de Turismo (EST), prepara profesionales en las diversas especialidades relacionadas con la actividad turística, actualmente las prácticas profesionales en restaurantes se realizan a través de convenios con las empresas del ramo.

El Modelo Educativo Institucional (MEI) del IPN (2004), establece que la formación de los estudiantes se realice a través de procesos flexibles e innovadores y que cuente con múltiples

espacios de aprendizaje, más allá del aula y la clase tradicional; espacios en los que se fomente el trabajo en equipo, la convivencia extra aula con otros compañeros y su vinculación con el entorno. Considera los enfoques autogestivos Lichtenstein, S. (1993), para que el estudiante aprenda a aprender, en colaboración con sus compañeros, en proyectos específicos, con las actividades y motivaciones planeadas por los profesores, con el apoyo y asesoría tanto individual como grupal de los docentes, aunque éstos en ocasiones no pueden supervisar todas las prácticas profesionales y las empresas en convenio, llegan a tomar a los practicantes como fuerza de trabajo, pero solo en las actividades rutinarias como limpieza, lavado de utensilios, servicio a mesas, entre otros.

Lo anterior, lleva a que los alumnos deserten o no logren todas las competencias para el manejo eficiente de un restaurante, lo cual además de llevarlos en ocasiones a la frustración, incide en la eficiencia terminal del alumnado, las capacidades adquiridas y la posibilidad del autoempleo posterior.

Las encuestas realizadas y valoradas por juicio de expertos como recomienda Malhorta, N. (2004), arrojaron que la RIV, no cuenta con un restaurante para brindar servicios de alimentación a los huéspedes ni a los habitantes de la zona, tampoco existe en la zona y sobretodo en fin de semana, un sitio formalmente establecido que les proporcione este tipo de servicios.

En este sentido, el cuestionamiento para contribuir al fortalecimiento de las competencias de los estudiantes de la EST del IPN, atendiendo uno de los postulados establecidos en el Modelo Educativo y optimizando el uso de la RIV sería:

¿Es factible la creación de un establecimiento en el que se proporcione servicios de alimentación que conlleve a la motivación del alumnado y a la no deserción al desarrollar la futura posibilidad del autoempleo o inserción exitosa al mercado laboral?

2.1. Objetivo

Elaborar un estudio de factibilidad que permita crear un establecimiento en el que se proporcione servicios de alimentación, fortaleciendo el aprendizaje de los alumnos de la EST, que contribuya a disminuir la deserción escolar e incrementar la eficiencia terminal, mediante la realización de prácticas que desarrollen sus competencias de gestión.

2.2. Justificación

La Residencia para Investigadores Visitantes (RIV) del IPN, fue creada para brindar hospedaje a los investigadores nacionales e internacionales que desarrollan proyectos de investigación y de vinculación, acciones de intercambio y de cooperación nacional e internacional.

No obstante que en el pasado reciente la RIV ha brindado servicios de manera eficaz, se han detectado ventanas de oportunidad que permiten elevar la calidad de los servicios que en ella se proporcionan; para ello, es necesario establecer vínculos con las dependencias politécnicas cuyo quehacer cotidiano presente relación con las mismas. Tal es el caso de la Escuela Superior de Turismo (EST), en la que se preparan profesionales en las diversas especialidades relacionadas con la actividad turística.

Por lo anterior, el presente proyecto de investigación aplicada, se orientó a determinar la factibilidad de crear un establecimiento en el que se proporcione servicios de alimentación y

bebidas a los huéspedes, así como al público en general; los cuales serán proporcionados por personal docente y alumnos de la EST.

La operación de dicho establecimiento permitirá fortalecer los postulados establecidos en el Modelo Educativo Institucional relacionados con el "aprender a aprender" a través de la práctica profesional de los conocimientos adquiridos por los estudiantes bajo la guía de sus maestros asesores. Lo que contribuirá a incrementar las competencias de los egresados, a disminuir la deserción escolar así como, a elevar la eficiencia terminal.

3. Marco de referencia

3.1. Antecedentes

De acuerdo con datos del Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística (CONAET), en México existen 276 carreras de educación superior de hotelería, turismo, gastronomía y hospitalidad. La de Gestión empresarial turística ocupa 75%, con 207 licenciaturas; el 14% corresponde a carreras de planificación de turismo, con 38 planes de estudio; las licenciaturas de gastronomía ocupan 12%, con 33 carreras, y el resto se reparte en programas de hospitalidad, recreación y tiempo libre.

Esto se debe principalmente a la diversificación del turismo y al reconocimiento en el mundo, de la gastronomía mexicana. En los 90 se abren las licenciaturas en turismo en múltiples universidades públicas y privadas, el problema es que no todas cuentan con las instalaciones necesarias para las prácticas de gastronomía. Y están aprendiendo a cocinar en el pizarrón.

En el caso de la Escuela Superior de Turismo, mediante la observación e investigación realizadas y tomando en cuenta los modelos de aprendizaje basados en el alumno, así como los programas por competencias, vio necesario que los estudiantes cuenten con espacios para realizar sus prácticas profesionales, es decir acercar el aula a la práctica y a una realidad latente, en donde éstos apliquen los conocimientos obtenidos, descubran debilidades y fortalezas en su desempeño profesional, al interactuar de manera profesional con el personal y con los clientes, que asistan al restaurante, lo que les permitirá, enfrentarse con problemas reales del contexto una vez que egresen, con un dominio y seguridad que solo la buena capacitación permite.

3.2. Competencias

Es necesario establecer un enfoque para vincular la generación del aprendizaje y el desarrollo de competencias necesarias para la incursión de los alumnos en el ámbito laboral restaurantero. De esta manera, se considera que el enfoque socioformativo mediante la aplicación de proyectos formativos propuesto por el Dr. Sergio Tobón, es adecuado y pertinente para generar dichas competencias en los estudiantes.

Los proyectos formativos son una estrategia para desarrollar y evaluar competencias a través de la resolución de problemas pertinentes del contexto (personal, familiar, social, laboral-profesional, ambiental-ecológico, cultural, científico, artístico, recreativo, deportivo, etc.) mediante acciones de direccionamiento, planeación, actuación y comunicación de las actividades realizadas y de los productos logrados (Tobón, 2010).

Ahora bien, todo proyecto busca abordar problemas de contexto, y en este sentido es la estrategia más integral para la formación de competencias en los alumnos. En esencia, los proyectos

formativos permiten la movilización y formación de los distintos saberes, y esto es esencial en el desarrollo de las competencias, con base en la transversalidad.

De acuerdo con Tobón (2010) las fases generales de los proyectos formativos deben contener cuatro ejes mínimos para poder alcanzar los fines formativos esperados:

- a) **Direccionamiento:** es establecer la meta o metas del proyecto. Para ello es necesario tener en cuenta las necesidades de los estudiantes, su ciclo evolutivo y los retos del contexto, así mismo se sugiere que los alumnos participen en el establecimiento de lo que se pretende lograr con el proyecto.
- b) **Planeación:** permite establecer un plan de actividades que se llevará a cabo en el proyecto, con el fin de alcanzar las metas acordadas en el eje anterior; dichas actividades deben abordar los saberes relacionados con los aprendizajes esperados.
- c) **Actuación:** consiste en poner en acción las actividades descritas en el plan de acción por parte de los estudiantes con el apoyo del docente.
- d) **Comunicación:** los estudiantes informan de los logros, los aspectos a mejorar y los productos del proyecto.

3.3. Deserción escolar

Existen estudios que demuestran que los estudiantes desertan cuando conciben que sus esfuerzos académicos les producen ansiedad o porque consideran que están en condiciones humillantes en escuelas que los señalan y califican. Así mismo, se dice que la deserción escolar es el resultado de la falta de identificación con la escuela. De igual manera, se examina cómo los alumnos tienen cogniciones y percepciones sobre sí mismos que funcionan como mediadores de la conducta, cuando se enfrentan a situaciones de aprendizaje complicadas para ellos, generan reacciones emocionales como la vergüenza, la ansiedad o el miedo. Saucedo, R. C. (2001)

Desertar de la escuela, como fenómeno analizado desde una perspectiva que toma en cuenta la salida de los alumnos, no se asume como un hecho negativo, sino como un paso activo que los alumnos dan para alcanzar otro tipo de objetivos. De esta manera, aunque la deserción puede ser un fenómeno indeseable en el plano político y social no lo es necesariamente para los alumnos, muchos de ellos lo toman como un paso para resolver necesidades personales durante su desarrollo.

Adicionalmente, al participar en contextos de práctica social los individuos conocen y se vuelven hábiles para utilizar los múltiples modelos culturales a los que tienen acceso. Con ellos, ordenan los conocimientos adquiridos, organizan el conocimiento que adquieren mediante su participación y pueden evaluar, dirigir, interpretar o enmarcar su conducta en relación con la de los demás. (Holland y Cole 1995; Wertsch 1995).

Es por lo anterior, que el motivarlos durante el desarrollo de su carrera y que puedan vislumbrar que las actividades que realizan en el aula los conducirá a tener un mejor futuro, sin discriminación y posibilidades laborales reales, demuestra la importancia de la creación del Restaurante-Escuela.

4. Metodología

4.1. Diseño de investigación

La investigación fue de tipo descriptivo típico, porque se analizaron las características de la muestra seleccionada y exploratorio debido a que fue necesario realizar visitas periódicas de observación en la zona para aplicar las encuestas y listas de cotejo para el levantamiento de datos sobre la oferta y demanda de un Restaurante-Escuela en la RIV.

El universo de estudio se conformó por los habitantes y los establecimientos de alimentos y bebidas de la zona de influencia de la RIV. Para el estudio de benchmarking se seleccionaron de manera aleatoria Restaurantes-Escuelas de la Ciudad de México.

Se aplicó un cuestionario, con el propósito de identificar la demanda de establecimientos de alimentos y bebidas en la zona, el instrumento tuvo como propósito conocer los gustos y preferencias de los clientes potenciales y finalmente se realizó un censo y una guía de observación para analizar las características de los establecimientos que ofrecen servicios de alimentos y bebidas en la zona.

4.2. Diseño de Instrumentos

Se diseñó un cuestionario y una lista de cotejo para el levantamiento de datos sobre oferta y demanda de restaurantes en la zona de influencia de la RIV

El cuestionario de demanda (Anexo 1) consta de 14 preguntas, de las cuales cuatro reactivos son de identificación (1-3,14), los cuales permitieron definir el perfil del consumidor y la forma de contactarlo; siete referentes a los hábitos de consumo de alimentos y bebidas fuera del hogar (4-10) y tres enfocadas a gustos y preferencias de servicio (11-13).

Para el caso de análisis de oferta se realizó una guía de observación (Anexo 2), instrumento que permitió conocer la competencia, tipo de servicios ofertados, infraestructura, precios promedios y/o los servicios adicionales que brindan los establecimientos de alimentos y bebidas que operan en un radio de un kilómetro a la redonda de la RIV.

La guía se aplicó a los establecimientos de alimentos y bebidas que se encuentran en la zona de influencia de la RIV (Anexos 3 y 4), como son: Andrea, La Botarga, Colmena, Dos Arenas Café, Tortas Entronque, La Salle, La Finca, Golliat, El Huerto, Café Juliana, La Esquina de la Luna, Luvina, Montparnasse, Santa Clara, Benedettis, Moas, Tortas Oscar, Pili B&B, La Bonita María, Lola's, El árbol Verde, Oxaquita, Can-Can, Soyamil, Eduardos, La Cuchilla, El May, Lupita, Kaldi Café, Casa Lourdes, Ola pez, Los Alcatraces, Taco de oro, Real plateros, Sazón, Xochimilco, Tico Tico, Benedettis, Bonne Nuit, Alitas, Miss Fortuna, La Sazón de Eloisa, Chuchos, Charly's, Los Alcatraces, Casa de Toño, Cafetería Mary, La Hija de Cortés, Girasoles, Las Cazuelas, Los Benjamines, entre otros.

4.3. Población objeto

Para este proyecto se tomó como referencia una población finita (por lo que se seleccionó una muestra aleatoria), ya que está compuesta por la comunidad politécnica y habitantes de la zona cercana a la RIV.

La muestra es probabilística, representativa, al azar y aleatoria.

Una fórmula muy extendida que orienta sobre el cálculo del tamaño de la muestra para datos globales es la siguiente:

$$n = \frac{k^2 \times p \times q \times N}{(e^2 \times (N - 1)) + k^2 \times p \times q}$$

En donde:

k: es una constante que depende del nivel de confianza que asignemos. El nivel de confianza indica la probabilidad de que los resultados de nuestra investigación sean ciertos: un 99 % de confianza es lo mismo que decir que nos podemos equivocar con una probabilidad del 3.5%.

Los valores k más utilizados y sus niveles de confianza son:

k	1,15	1,28	1.65	2	2.5	3	3.5
Nivel de confianza	75%	80%	85%	90%	95%	95.5%	99%

p: es la proporción de individuos que poseen en la población la característica de estudio. Este dato es generalmente desconocido y se suele suponer que p=q=0.5 que es la opción más segura.

q: es la proporción de individuos que no poseen esa característica, es decir, es 1-p.

N: es el tamaño de la población o universo (número total de posibles encuestados).

e: es el error muestral deseado. El error muestral es la diferencia que puede haber entre el resultado que obtenemos preguntando a una muestra de la población y el que obtendríamos si preguntáramos al total de ella.

n: es el tamaño de la muestra (número de encuestas que vamos a hacer).

N= 21,601

k= 99%

p= 0.5

q= 0.5

n= 1,285 **es el tamaño de la muestra**

e= 3.5%

Al realizar el cálculo de la muestra, se determinó aplicar 1,285 encuestas a la comunidad politécnica y a los habitantes de la zona conurbada a la RIV, según las AGEB que se midieron en un kilómetro de radio, ya que la población promedio de la zona asciende a más de 21,000 habitantes, con un 99% de confianza, con un margen de error del 3.5% al aplicar el instrumento. Este cuestionario tiene de quince minutos de duración aproximada.

Para el análisis de los datos se agruparon y jerarquizaron los resultados con el fin de alinear los perfiles, las percepciones, los gustos, las preferencias y los hábitos de consumo de los clientes potenciales.

4.4. Benchmarking

El estudio de los Restaurantes-Escuelas del Distrito Federal y zona conurbada, se utilizó para observar directamente la operación de las mismas, lo que permitió obtener información de primera mano sobre la forma en que se efectúan las actividades.

En México existen 61 instituciones que imparten gastronomía a nivel licenciatura o técnica, la mayoría son privadas. Los programas de estudio, costos, semestres e instalaciones varían de una escuela a otra.

El benchmarking realizado proporcionó los elementos necesarios para desarrollar una propuesta viable de un restaurante escuela, ya que en el nivel superior no existe un Restaurante-Escuela público que cuente con la infraestructura para brindar servicios con atención a la comunidad de la zona. Cabe mencionar que esta propuesta sería la primera para una institución pública.

5. Conclusiones

Con base en la investigación realizada y con fundamento en los resultados obtenidos en el análisis de factibilidad de la creación de un restaurante escuela en la RIV, se ve la necesidad de contar con un establecimiento de alimentos y bebidas, considerando que cerca de la zona no existen establecimientos que atiendan esta carencia y los que existen no cuentan con las características higiénicas que aseguren la calidad del servicio, ni los platillos que la comunidad quiere encontrar.

Bajo la observación e investigación realizada, es necesario que las y los estudiantes cuenten con espacios para realizar sus prácticas profesionales, es decir acercar el aula a la realidad, donde los alumnos apliquen los conocimientos obtenidos, se descubran, al interactuar con el personal y con los clientes de la comunidad, lo que les propiciará, que se enfrenten con problemas del mundo real, con el propósito de desarrollar en ellos las competencias profesionales requeridas para el autoempleo o éxito como empleados, con la consecuente motivación que lleve a disminuir el hastío y la deserción.

Los resultados arrojan que se requiere de una planeación, ejecución y socialización del proyecto para que se articule la rotación de los alumnos de los últimos semestres de la carrera y de los profesores de los programas de prácticas profesionales. Estos proyectos pueden ser a nivel micro o macro, y abordarse en una semana, un mes, un bimestre o un semestre.

De esta manera, el Restaurante-Escuela es un espacio idóneo en el que se pueden generar, aplicar y transmitir conocimientos, además de que se tendrá la certeza de que los recursos humanos que se formarán en este sitio contarán con las competencias requeridas para crear e innovar en el ámbito gastronómico; conforme a los requerimientos establecidos en los programas de prácticas profesionales de las materias de administración de restaurantes I, Administración de cocina, Control de costo de Alimentos y Bebidas, Planeación de costo de Alimentos y Bebidas, Técnica culinaria, Ventas y servicio de banquetes, mismas que se encuentran incluidas en el mapa curricular existente, todo esto a través de la mediación y supervisión permanente de los docentes de la EST.

La implementación de las competencias por medio de proyectos formativos genera los siguientes impactos:

1. Disminución de la deserción escolar y aumento en la eficiencia terminal, esencialmente porque se genera mayor coordinación entre los docentes, fortaleciendo la continuidad en los procesos de formación y se identifica mayor pertinencia entre las prácticas profesionales y las necesidades de los estudiantes para el afrontamiento de los retos de contexto.
2. Aumento de las posibilidades de acreditación y/o reacreditación de las instituciones educativas, en programas de calidad.
3. Mayor satisfacción de los alumnos, docentes y directivos con las asociaciones de formación, debido a que aumenta la claridad, la transparencia, la pertinencia y el reporte público de la gestión de recursos.
4. Aumento de la investigación y el emprendimiento, porque las competencias se basan en identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas de contexto.
5. Aumento de la empleabilidad, tanto en estudiantes como en egresados; esto debido a la mayor pertinencia de los estudios, mayor flexibilidad y mayor contacto con las organizaciones sociales y empresariales.

6. Propuestas


El área física que se propone utilizar para el Restaurante-Escuela se ubica en el (Anexo 5) que corresponde al mapa con líneas negras y medidas reales, la propuesta abarca una estructura en dos plantas para 120 comensales (Anexo 6); asimismo, en el (Anexo 7) se presenta la propuesta de vinculación del Restaurante-Escuela con la EST.

7. Referencias

- Gutiérrez N., Rafael (2007) Análisis de Resultados de la Acreditación en la Educación Turística 2004-2007, *Ponencia presentada en el Congreso CONAET-AMESTUR*, Octubre 2007
- Holland, D. and Cole, M. (1995). *Between discourse and schema: reformulating a cultural-historical approach to culture and mind. Anthropology and Education Quarterly* 26 (4): 475-490
- Lichtenstein, S. (1993). *Transition from school to adulthood: case studies of adults with learning disabilities who dropped out of school. Exceptional Children*, 59 (4): 336-347.
- Malhorta, N. (2004). *Investigación de Mercados*. México: Pearson Educación.
- Manual de Procedimientos de la Secretaría de Administración del IPN <http://www.riv.ipn.mx/>
- Materiales para la Reforma Educativa del IPN (2004), *Un nuevo modelo educativo para el IPN*, <http://www.esm.ipn.mx/>
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOCE.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García Fraile, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Saucedo, R. C. (2001) Entre lo colectivo y lo individual: la experiencia de la escuela a través de relatos de vida. *Tesis de Doctorado en Ciencias, Especialidad en Investigaciones Educativas*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN.

8. Anexos

8.1. Anexo 1. Cuestionario de demanda

 Proyecto: Propuesta de creación de una Escuela Restaurante en el predio de la Residencia de Investigadores Visitantes (RIV) del IPN, en el Distrito Federal.
Registro SIP: 20190632

Cuestionario de demanda

Objetivo: La presente documento tiene como propósito identificar la demanda de establecimientos de alimentos y bebidas en la zona conurbada a la Residencia de Investigadores Visitantes del Instituto Politécnico Nacional, en el Distrito Federal.
Fecha de aplicación: _____ **Aplicador:** _____

Note: (los reactivos con paréntesis da oportunidad de seleccionar varias opciones de ser necesario)

Perfil del encuestado

1. Sexo: 1. Femenino 2. Masculino	2. Procedencia y/o actividad del encuestado 1. Vive en la zona 2. Trabaja en la zona 3. Estudia en la zona	3. Edad: 1. Menos de 25 2. Entre 26 y 30 3. Entre 31 y 40 4. Entre 41 y 50 5. Más de 51
--	--	---

4. ¿Consume alimentos preparados fuera de casa de vez en cuando?

1. Si (pasa a la siguiente pregunta)
2. De vez en cuando
3. No (termina la encuesta)

Hábitos de consumo de Alimentos y bebidas fuera del hogar

5. ¿Con qué frecuencia desayuna, come o cena fuera de casa?

1. <input type="checkbox"/> Una vez a la semana
2. <input type="checkbox"/> Dos veces a la semana
3. <input type="checkbox"/> Tres veces o más a la semana
4. <input type="checkbox"/> de lunes a viernes
5. <input type="checkbox"/> El fin de semana
6. <input type="checkbox"/> Toda la semana

6. ¿Qué tipo de establecimiento de alimentos frecuenta?

1. <input type="checkbox"/> Ambulantes
2. <input type="checkbox"/> Casas adaptadas para brindar servicios de alimentos
3. <input type="checkbox"/> Mercado
4. <input type="checkbox"/> Restaurantes
5. <input type="checkbox"/> Cafetería
6. <input type="checkbox"/> servicio a domicilio

7. ¿Qué tipo de alimentos acostumbra consumir?

1. <input type="checkbox"/> Antojitos
2. <input type="checkbox"/> Comida casera
3. <input type="checkbox"/> Vegetariana
4. <input type="checkbox"/> Gourmet o de especialidades

8. ¿Cuándo come más frecuentemente fuera de casa es a la hora? ...

1. <input type="checkbox"/> Desayuno
2. <input type="checkbox"/> comida
3. <input type="checkbox"/> cena
4. <input type="checkbox"/> los tres tiempos (desayuno, comida y cena)

Le agradecemos su participación.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario



Proyecto: Propuesta de creación de una Escuela Restaurante en el predio de la Residencia de Investigadores Visitantes (RIV) del IPN, en el Distrito Federal.

Registro SIP: 20130632

9. ¿Con quién acostumbra comer?

1. () Solo
2. () Compañeros de la oficina
3. () Amigos
4. () Familia

10. ¿Cuánto gasta en promedio en cada consumo de sus alimentos de forma individual?

1. Menos de \$50.00
2. Entre \$51.00 a \$100.00
3. Entre \$101.00 a \$200.00
4. Entre \$201.00 a \$300.00
5. Más de \$301.00

11. ¿Qué tipo de servicio de restaurante le gustaría que hubiese en esta zona? (puede seleccionar varias opciones)

1. () Antojitos
2. () comida corrida
3. () Auto servicio y/o servicio a domicilio
4. () Menú y a la carta
5. () Buffet
6. () De especialidad (carnes, vegetariana o macrobiótica)
7. () Temática

12. ¿Qué tipo de promociones le gustaría que ofreciera el restaurante?

1. () Descuentos de consumo
2. () Cupones de descuentos
3. () Promociones del 2x1 en un día a la semana
4. () Otras ¿Cuáles?_____


13. Señale con una x cuales de las siguientes cualidades del servicio tienen mayor importancia para usted al visitar el restaurante:

1. () Localización del restaurante
2. () Variedad de los platillos
3. () Atractivo del restaurante
4. () Presentación de platillos
5. () Ambiente agradable
6. () Sabor de los platillos
7. () Tranquilidad
8. () Trato personalizado
9. () Seguridad
10. () Precio
11. () Calidad en el servicio
12. () Servicio rápido
13. () Información de la carta
14. () Servicio de estacionamiento

14. Correo electrónico: _____

Le agradecemos su participación.

8.2. Anexo 2 Guía de observación de la oferta



Proyecto: Propuesta de creación de una Escuela Restaurante en el predio de la Residencia de Investigadores Visitantes (RIV) del IPN, en el Distrito Federal.

Registro SIP: 20130632

Guía de observación de oferta

Objetivo: La presente documento tiene como propósito identificar la oferta de establecimientos de alimentos y bebidas en la zona conurbada a la Residencia de Investigadores Visitantes del Instituto Politécnico Nacional, en el Distrito Federal.

Nota: (los reactivos con paréntesis da oportunidad de seleccionar varias opciones de ser necesario)

Nombre del establecimiento: _____ Fecha de aplicación: _____ Aplicador: _____

Dirección: _____

1) Horario de atención:

Días	Desayuno	Comida	Cena
Lunes a viernes:			
Fines de semana:			
Otros:			

2) Establecimiento:

- 1) Fijo
- 2) Semifijo:
 - a. Vía pública
 - b. al interior
- 3) en vivienda con acceso
- 4) en vivienda sin acceso/uso exclusivo
- 5) en vivienda sin accesos/uso compartido

3) Tipo de restaurantes

1. Preparación de alimentos de especialidades y comida internacional
2. Con servicio de alimentos
 - i. a la carta,
 - ii. comida corrida y
 - iii. cocinas económicas
3. Taquerías
4. Preparación de pizzas, hamburguesas y hot dogs
5. Cafeterías
6. Preparación de pollos rostizados y otras preparaciones
7. Comida regional
8. Preparación de pescados y mariscos
9. Preparación de antojitos mexicanos
10. Fuentes de sodas,
 - i. Neverías y refresquerías,
 - ii. juguerías,
 - iii. puestos de elotes,
 - iv. gelatinas,
 - v. tamales, frituras y similares.
11. Servicios de comedor para empresas e instituciones
12. Torterías
13. Servicios de preparación de alimentos para ocasiones especiales
14. Otros restaurantes

4) Personal empleado en el establecimiento

Estratos de personal ocupado en el establecimiento

- 1) 0 a 2
- 2) 3 a 5
- 3) 6 a 20
- 4) 21 a 250
- 5) 251 y más

5) ¿Cuenta con?

- 1) Gerente
 - a. Sí ¿Cuántos? _____
 - b. No
- 2) Jefe de piso
 - a. Sí ¿Cuántos? _____
 - b. No
- 3) Meseros
 - a. Sí
 - i. Desayuno ¿Cuántos? _____
 - ii. Comida ¿Cuántos? _____
 - iii. Cena ¿Cuántos? _____
 - b. No
- 4) Personal de cocina (cuello)
 - a. Sí ¿Cuántos? _____
 - b. No
- 5) Cajero:
 - a. Sí ¿Cuántos? _____
 - b. No
- 6) Hostess:
 - a. Sí ¿Cuántos? _____
 - b. No
- 7) Valet parking
 - a. Sí ¿Cuántos? _____
 - b. No
- 8) Gerrotero
 - a. Sí ¿Cuántos? _____
 - b. No
- 9) Limpieza
 - a. Sí ¿Cuántos? _____
 - b. No

Servicio y alimentos

6) Sabor, calidad y presentación de los alimentos:

Infraestructura e instalaciones:

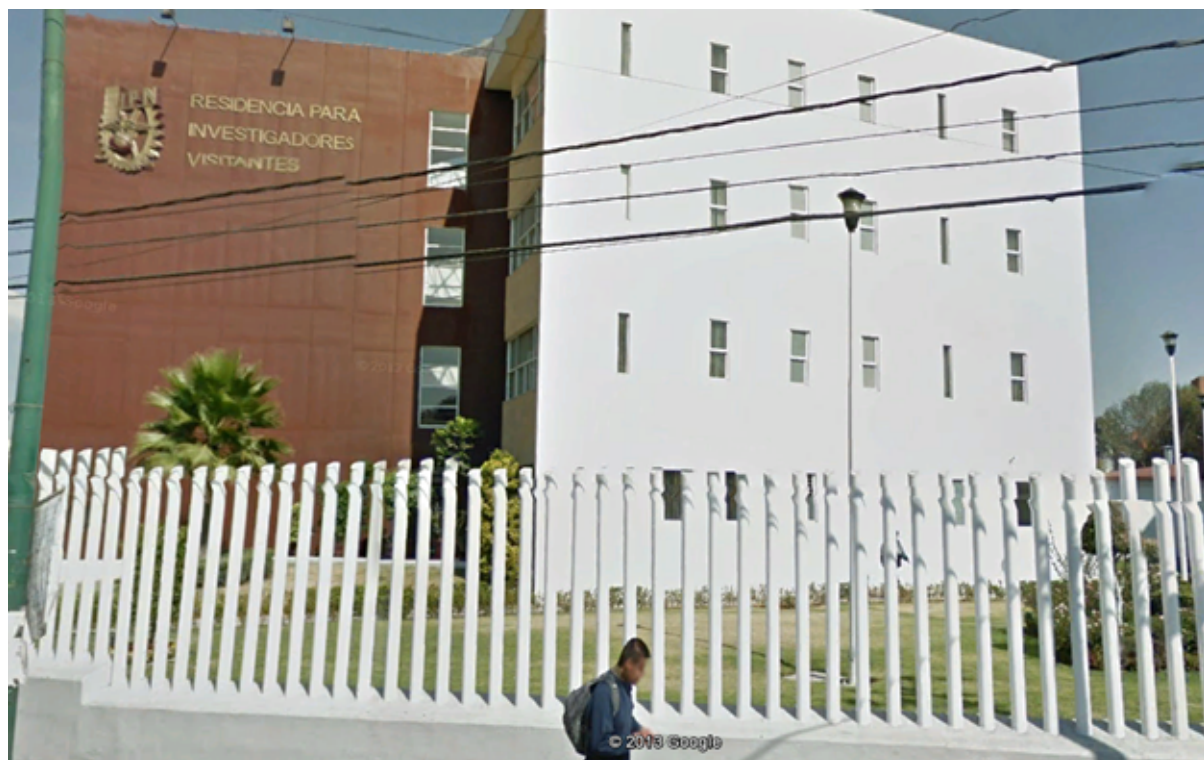
12) Mesas

Le agradecemos su participación.

8.3. Anexo 3. Zona de influencia de la RIV del IPN



8.4. Anexo 4. Fotografía de la Residencia para Investigadores del IPN

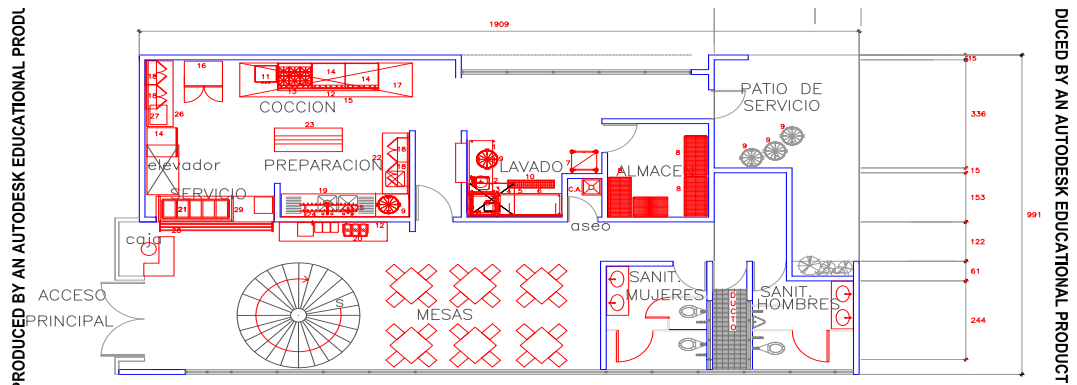


8.5. Anexo 5. Área física donde se propone construir el Restaurante-Escuela en la RIV del IPN



PRODUCED BY AN AUTODESK EDUCATIONAL PRODUCT

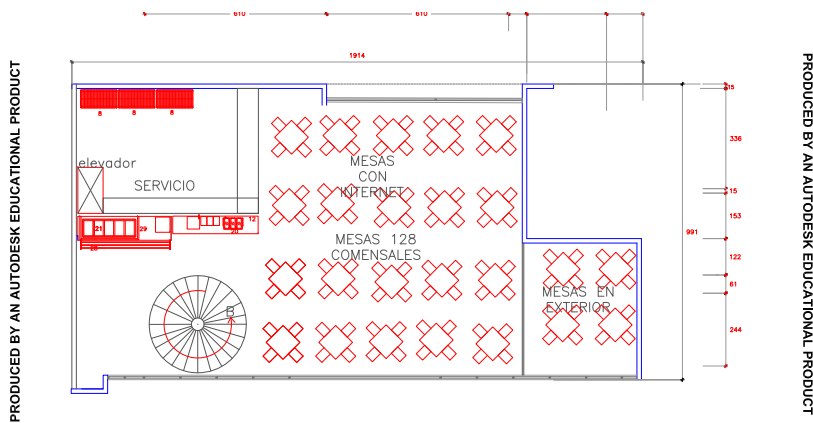
8.6. Anexo 6. Estructura en dos plantas para 120 comensales



PLANTA BAJA 120 comensales

PRODUCED BY AN AUTODESK EDUCATIONAL PRODUCT

Propuesta de vinculación del Restaurante-Escuela con la EST



PLANTA ALTA 120 xomensales

PRODUCED BY AN AUTODESK EDUCATIONAL PRODUCT

8.7. Anexo 7. Propuesta de vinculación del Restaurante-Escuela con la EST

Horas teórico-prácticas	Para los estudiantes del área de alimentos y bebidas, se propone un promedio de 1300 horas divididas en un 70% destinadas a la práctica y 30% destinadas a l aspecto teórico.
Tipo de escuela	Pública
Oferta educativa	Certificación de competencias, media superior, superior, cursos, diplomados, seminarios de titulación, especializaciones y posgrado.
Modelo Educativo	Por competencias
Funciones que operan los alumnos	Los estudiantes de este plan deberán desempeñar funciones directivas y operativas del área de alimentos y bebidas como: Administrar, planear seleccionar productos y proveedores, almacenar, cocinar, investigar, servir al cliente. Además de poder planear, organizar y ejecutar servicios de eventos y banquetes. Aplicar estrategias de marketing, promoción y difusión del restaurante.
Servicios extras	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reservación en línea y telefónica ▪ Valet parking. ▪ Pago con tarjeta de débito y crédito. Renta del espacio para eventos. Servicio de banquetes y eventos.
Estrategias de promoción y difusión	Campañas vía web, flyers, volantes, Facebook, ferias gastronómicas, expo-profesiográficas y carteles publicitarios. Promociones de descuento para la comunidad del IPN o cupones de descuento.

Capítulo 23. Diferencias en los perfiles vocacionales de tres carreras del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR)

Alejandra Alfaro Barquero, alealfaro@itcr.ac.cr

Sonia Chinchilla Brenes, schinchilla@itcr.ac.cr

Instituto Tecnológico de Costa Rica

Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos

Departamento de Orientación y Psicología

Resumen

El presente estudio se desarrolló con el objetivo de construir el perfil vocacional, entendido como una caracterización de la población según carrera considerando intereses, habilidades y tareas por desarrollar para tres carreras de ingeniería del ITCR: Mantenimiento Industrial, Computación y Electrónica; así como también identificar diferencias según satisfacción con la elección vocacional, carrera, género, condición socioeconómica y rendimiento académico.

Para ello se aplicaron, en una muestra de 84 estudiantes de las carreras anteriormente indicadas tres pruebas, dos de las cuales fueron construidas por las investigadoras: “Evaluación de Satisfacción Vocacional” y “Tareas, intereses y habilidades en el área de Ingeniería en el ITCR” y el Self Directed Search de Holland (1994 Holland) versión en español, específicamente las escalas de habilidades y actividades.

En una segunda fase se aplicó una versión mejorada de las dos primeras pruebas anteriormente indicadas, en una muestra de 313 estudiantes.

Se encontró que los estudiantes de cada carrera tienden a mostrar puntuaciones más altas en las escalas de habilidades e intereses propias de su área. Además, los estudiantes que se muestran más satisfechos tienden a obtener promedios más altos en las escalas de habilidades, tareas e intereses. Por su parte, según la condición de género únicamente se identificaron diferencias significativas a favor de los hombres hacia los intereses del área de electrónica, mientras que las mujeres puntuaron más alto en las habilidades de autorregulación y disciplina. No se encontró diferencias en las medias de las escalas aplicadas según rendimiento académico ni condición socioeconómica.

1. Introducción

El proceso de elección vocacional implica un análisis riguroso hacia la búsqueda de opciones profesionales y laborales congruentes con las características personales. Requiere una evaluación de los intereses, habilidades y preferencias orientada a la toma de decisiones autónoma (Cepero,

2009). Involucra por lo tanto, un claro conocimiento de sí mismo, así como la capacidad de visualizarse de manera prospectiva cumpliendo un rol social (Müller, 1992).

La elección vocacional es un proceso de gran relevancia dentro del proyecto de vida, desafío ante el cual, muchas veces, los jóvenes se enfrentan sin el nivel esperado de madurez y autoconocimiento, comprometiendo su bienestar. Así por ejemplo en el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), y según datos del Departamento de Admisión y Registro, son muchas las solicitudes que se reciben para tramitar cambios de carrera (735 en el 2013).

Desde este contexto de elección vocacional se han desarrollado multiplicidad de estudios en el tema, que han permitido el desarrollo de diversas pruebas para la evaluación vocacional y cuyos resultados señalan que son las preferencias y los intereses las variables de mayor relevancia en la predicción de la elección vocacional (Cepero, 2009).

A pesar de que se han desarrollado muchos estudios vinculados con la elección vocacional, pocas pruebas se han especializado en el área de ingenierías y las existentes, han resultado de poca utilidad para esclarecer las inquietudes de la población del ITCR.

Desde este panorama el estudio se planteó con el objetivo de construir una prueba vocacional que permitiera conocer el perfil vocacional de los estudiantes de Ingeniería en Electrónica, Computación y Mantenimiento Industrial, de acuerdo con el criterio de docentes y estudiantes del ITCR; así como así también identificar diferencias según satisfacción con la elección vocacional, carrera, género, condición socioeconómica y rendimiento académico.

Con este propósito, se combinaron estrategias cualitativas y cuantitativas de investigación. Se recopiló opiniones de docentes y estudiantes expertos para definir el perfil por carrera y formular ítems para la construcción de la prueba vocacional ajustada a las características del ITCR.

Posteriormente se realizó un proceso de validación de la prueba y se evaluó el nivel de satisfacción en la elección vocacional, el rendimiento académico, el género y la condición socioeconómica de los estudiantes para establecer comparaciones entre las tres carreras.

2. Antecedentes

Bohoslavsky (1984) considera que la definición de los intereses se ve influenciada por variables tales como la edad, la familia y su dinámica afectiva, así como el medio social, en busca de un equilibrio entre tendencias inconscientes y conscientes (Santos, 2005).

Los intereses se definen como “incentivadores del aprendizaje...” aquello “que agrada, preocupa o mueve a la curiosidad” (Rodríguez, 2002, p. 94) y se evidencian a través de las acciones de las personas, lo que hacen, lo que valoran, sobre los temas que discuten y sus pautas de comportamiento.

Por su parte, Montero (2005) define los intereses como motivadores que involucran tres dimensiones: cognitiva (la atención que despierta en el individuo el objeto de interés), afectiva (sensación de disfrute o agrado) y conductual (el individuo actúa hacia la causa de interés).

Muchos son los autores que han propuesto clasificaciones en torno a los intereses y han generado pruebas vocacionales afines. En este sentido Kuder, en Woyno y Oñoro (2005b) propuso la existencia de 10 tipos de intereses: actividad al aire libre, cálculo, científico, persuasivo, artístico-plástico, literario, musical, social y trabajo de oficina.

En el estudio realizado por Montero (2005) en el que se aplicó la prueba de Kuder, se evidenció que las mujeres muestran predilección por las áreas persuasiva, artística, literaria, musical y social, en tanto que los varones por las disciplinas mecánicas, cálculo y oficina.

Resultados similares hallaron Fogliatto, Pérez, Olaz y Parodi (2003) con la aplicación del Cuestionario de Intereses Profesionales Revisado (CIP-R), en el cual las mujeres mostraron preferencia por áreas tales como comunicación, jurídica, humanística, asistencial, sanitaria y artística; mientras que los varones por las disciplinas tecnológica, naturalista, de cálculo, diseño y ciencias básicas. Además se encontró en el mismo estudio asociación entre las puntuaciones obtenidas entre dichas escalas y la carrera elegida.

Por su parte Holland propuso 6 tipologías de personalidad: realista, investigativo, artístico, social, emprendedor, convencional. A partir de este planteamiento se desarrolló la prueba Self-Directed Search de Holland (1994), con índices de confiabilidad entre .72 y .92 (Hansen, 2004). Su estructura factorial se confirmó por Dosil y Fernández (2001, en Cepero, 2009) y además Hernández (2001) evidenció asociación entre los grupos vocacionales de Holland y el Test de Aptitudes Generales (DAT).

Otras variables asociadas con la toma de decisiones vocacionales según Hernández (2001) en orden de importancia son: el género, el tipo de colegio de procedencia, la condición socioeconómica y el grado de decisión-indecisión vocacional.

En relación con la condición socioeconómica Estrada (2011) encontró que el 26.85% de los estudiantes que están en último año de secundaria señalaron el aspecto económico como la principal dificultad para la elección de carrera, siendo 10% más alto en los centros educativos públicos que privados. Dentro de los factores económicos Sevilla, Puerta, y Dávila (2010) señalaron como los más relevantes el desempleo, trabajo, falta de apoyo familiar y embarazos.

Por otra parte, la satisfacción con la profesión elegida fue definida por Sichi (2010) como el sentimiento de realización personal que resulta de la experiencia de desempeñarse en determinada profesión. Vildoso (2002, p.66) agrega que la satisfacción vocacional es un “estado afectivo que surge en el individuo provocado por la automotivación y la motivación que recibe de su entorno respecto a la carrera profesional elegida” según sus intereses, preferencias y expectativas; como resultado de la correspondencia entre intereses y aspiraciones con la carrera.

Otros estudios evidenciaron asociación entre la satisfacción con la profesión elegida y la capacidad intelectual (Vildoso, 2002), así como con la madurez vocacional (Benítez, 2010).

Desde otra perspectiva se ha investigado la relación entre la elección vocacional y la medición de aptitudes o habilidades. Super y Crites (1962, en Montero, 2005) definieron las habilidades como la capacidad medida a través del desempeño actual de un individuo, en tanto que la aptitud refiere a la evaluación de capacidad, utilizada para inferir un posible desempeño futuro y como condición que facilita el aprendizaje de una tarea particular.

En este sentido, Thurstone (en Maya, Martínez, Mendoza y Percastegui, 2012) planteó una teoría que supone la existencia de cinco habilidades primarias: comprensión verbal, comprensión espacial, raciocinio, habilidad numérica y fluidez verbal. Knapp, Knapp, y Michael (1997) ampliaron el número de habilidades consideradas relevantes en la elección de profesión a 7 tipos: razonamiento mecánico, relaciones espaciales, razonamiento verbal, habilidad numérica, uso del lenguaje, conocimiento de palabras, velocidad perceptual y precisión, así como destreza y velocidad manual.

En esta línea de investigación Echavarrí, Godoy y Olaz (2007) evaluaron variables de género, habilidades cognitivas y rendimiento académico utilizando el Test de Aptitudes Diferenciales, encontrando que los varones tienden a mostrar un mejor desempeño en las áreas de razonamiento verbal, cálculo y razonamiento abstracto; mientras que las mujeres lo hicieron en las pruebas de ortografía y lenguaje. Tanto estos autores como Pérez, Cupani y Ayllón (2005) concluyeron que las escalas de razonamiento verbal y cálculo del DAT resultaron mejores predictores de rendimiento académico.

3. Procedimientos metodológicos

El estudio se desarrolló con una metodología de investigación mixta, la cual combina estrategias cuantitativas y cualitativas. El estudio tuvo un énfasis descriptivo orientado a definir características y tendencias de la población (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014).

3.1. Características de los participantes

La muestra del estudio estuvo constituida por 9 docentes y 492 estudiantes de las carreras de Ingeniería en Computación, Electrónica y Mantenimiento Industrial. En la etapa de construcción del perfil vocacional colaboraron 95 estudiantes del último semestre de carrera y los 9 docentes mencionados; en la fase piloto que se implementó con el objetivo de probar y validar los instrumentos, participaron 84 estudiantes del cuarto y quinto semestre de carrera. Finalmente se aplicaron las pruebas depuradas a 313 alumnos matriculados entre el sexto y séptimo semestre de carrera.

El 89.1% de la muestra fue masculina, la edad promedio fue de 22.16 años (DE 1.92). El 59.7% provenía de colegios públicos, 17.3% de instituciones semiprivadas y 23.1% de centros privados, además el 22% de los estudiantes ingresó a la institución con beca total o superior al 80% de cobertura.

3.2. Procedimientos de recolección de datos

Se implementaron estrategias cualitativas para definir las tareas, habilidades e intereses del perfil vocacional según carrera, a través de cuestionarios abiertos aplicados a 95 estudiantes y con la colaboración del grupo de estudiantes (13) y docentes (9) expertos.

Por otra parte, se utilizaron estrategias cuantitativas con la aplicación de tres instrumentos que se analizaron mediante procedimientos estadísticos; dos de ellos elaborados por las investigadoras en 2014: “Evaluación de Satisfacción Vocacional” y “Tareas, intereses y habilidades en el área de ingeniería en el ITCR” y las escalas de actividades y habilidades del Self-Directed Search, forma R, versión en español de Holland (1994), ésta última únicamente en la fase piloto.

El instrumento “Evaluación de Satisfacción Vocacional” estuvo constituido por 8 ítems con afirmaciones que evaluaban el grado de satisfacción con la elección de carrera y el desempeño como estudiantes. La prueba incluyó una escala de respuesta con valores de 1 a 5, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Por su parte el instrumento “Tareas, intereses y habilidades en el área de ingeniería en el ITCR” estuvo conformado por tres escalas: intereses (con 21 ítems), habilidades (29 ítems) y tareas (25 ítems), con afirmaciones que debían ser calificadas con puntuaciones de 1 a 6, siendo 6 la máxima calificación.

Las características psicométricas de las escalas de dichas pruebas se reportan en el cuadro 1. Estos resultados reflejan que en términos generales las escalas mostraron evidencias de

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

confiabilidad y validez aceptables (a excepción del criterio RMSEA para las escalas de intereses en Mantenimiento Industrial y de Tareas en Electrónica).

Cuadro 1. Resultados de la evaluación de los modelos de medición con el análisis factorial confirmatorio y de otras características psicométricas de las sub-escalas.

Escala	Ítems	Alfa de Cronbach	Discriminación mínima por ítem	CFI	RMSEA	Chi cuadrado	Carga factorial mínima
Criterio aceptable		≥ .8	≥ 0.30	≥ 0.9	≤ 0.08	Pequeña	≥ 0.30
Satisfacción vocacional	8	0.80	0.39	0.93	0.08	$\chi^2(19)= 59.92$ p=0.00	0.40
Intereses Computación	7	0.91	0.51	0.99	0.04	$\chi^2(14)= 21.45$ p=0.09	0.53
Intereses Mantenimiento Industrial	8	0.92	0.64	0.96	0.1	$\chi^2(18)= 77.26$ p=0.00	0.65
Intereses Electrónica	6	0.89	0.58	1	0.04	$\chi^2(8)= 12.72$ p=0.12	0.62
Razonamiento lógico	8	0.86	0.52	0.98	0.05	$\chi^2(19)= 33.42$ p=0.02	0.58
Habilidad físico mecánica	5	0.9	0.72	1	0.04	$\chi^2(4)= 6.05$ p=0.16	0.76
Habilidades de liderazgo	7	0.87	0.55	0.99	0.05	$\chi^2(14)= 23.75$ p=0.05	0.59
Autorregulación y disciplina	9	0.85	0.46	0.98	0.05	$\chi^2(27)= 50.4$ p=0.00	0.48
Tareas Mantenimiento Industrial	9	0.95	0.65	0.98	0.08	$\chi^2(33)= 110.57$ p=0.00	0.66
Tareas Computación	9	0.94	0.64	0.98	0.07	$\chi^2(26)= 70.91$ p=0.00	0.65
Tareas Electrónica	7	0.9	0.59	0.96	0.1	$\chi^2(14)= 58.83$ p=0.10	0.63

En relación con el instrumento Self Directed Search de Holland (1994) versión en español, únicamente se utilizaron dos escalas: actividades y habilidades.

La escala de actividades obtuvo los siguientes resultados: prueba Barlett significativa (p=0.00) y KMO de .38 en el análisis factorial exploratorio. El valor KMO fue inferior al criterio aceptable sugerido (mayor a .5), según Cea (2002). Únicamente se identificaron tres factores de los 6 propuestos por Holland: realista (con un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de .87), convencional (con un valor de alfa de Cronbach de .8) y emprendedor (con un alfa de .8) que explicaron en conjunto el 17% de la varianza.

Por su parte en la escala de habilidades obtuvo una prueba Barlett de 0.00, un KMO de .28. En este caso solo se evidenciaron dos factores que explicaron el 18.3% de la varianza: el primer factor fue el tipo convencional (con un alfa de Cronbach de .8), mientras que el segundo aglutinó ítems del tipo emprendedor (con una alfa de Cronbach de .76) y realista (con un coeficiente alfa de Cronbach de .8) en una única variable. Dado que los resultados del análisis exploratorio fueron

deficientes para la prueba de Holland no se realizaron análisis confirmatorios, y se desestimó su aplicación en la siguiente fase.

Por lo anterior, en la fase final sólo se utilizaron los dos instrumentos construidos por las investigadoras: “Evaluación de Satisfacción Vocacional” y “Tareas, intereses y habilidades en el área de ingeniería en el ITCR”. Los mismos se administraron durante las lecciones a estudiantes ubicados en 26 grupos de cursos de carrera.

3.3. Procedimientos de análisis de datos

La información del perfil vocacional según carrera se recopiló a través de cuestionarios abiertos, aplicados a estudiantes y docentes. Los datos fueron integrados y sintetizados por las investigadoras, para su posterior validación con estudiantes y docentes expertos.

Los instrumentos producto del proceso anterior se aplicaron a una muestra de 313 estudiantes. Para definir las características psicométricas de los mismos se implementaron estadísticas descriptivas, análisis de ítems y análisis de factores exploratorios y confirmatorios con los programas estadísticos SPSS y EQS. Asimismo, se aplicaron análisis correlacionales y de varianza para caracterizar y contrastar a la población según las variables de interés definidas.

4. Resultados

Se estimaron correlaciones para analizar la relación entre diversas variables, cuyos resultados se evidencian en el cuadro 2.

Cuadro 2. Correlaciones entre las escalas de intereses y tareas y las escalas de actividades de Holland

Medida	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Interés electromecánico	1								
2. Interés computacional	-,019	1							
3. Interés hacia la administración mantenimiento industrial	,597**	-,426**	1						
4. Tareas electrónicas	,729**	,487**	,133	1					
5. Tareas computacionales	-,129	,882**	-,345**	,365**	1				
6. Tareas de mantenimiento industrial	,556**	-,555**	,868**	,002	-,424**	1			
7. Actividades emprendedurismo	-,091	,005	,18	-,098	,104	,137	1		
8. Actividades convencionales	,163	-,106	,324**	,026	-,078	,234*	-,342**	1	
9. Actividades de tipo realista	,522**	-,595**	,653**	,035	-,575**	,718**	-,047	-,236*	1

*p<0,05, **p<0,01

En dicha tabla puede observarse una tendencia de asociación alta y positiva entre el interés electromecánico con los intereses y tareas de las áreas de mantenimiento y electrónica.

Los intereses en el área de computación correlacionaron de forma elevada y positiva con las tareas de computación y en forma moderada con las de electrónica; sin embargo se asociaron en forma inversa con los intereses y tareas por la administración del mantenimiento.

En relación con la prueba de Holland la escala de actividades correlacionó en forma elevada con el componente electromecánico compartido por las carreras de Electrónica y Mantenimiento, así como el área de administración de mantenimiento y las tareas de Mantenimiento Industrial. La prueba no mostró asociación significativa con las tareas en el campo de la electrónica y se relacionó en forma inversa y elevada con Computación.

Por su parte la escala convencional únicamente correlacionó en forma moderada y positiva con el interés por la administración del mantenimiento.

En el cuadro 3 se describen las correlaciones entre las escalas de habilidades de Holland y las subescalas de la prueba vocacional piloto.

Cuadro 3. Correlaciones entre las escalas de habilidades de Holland y las subescalas de la prueba vocacional piloto

Medida	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Agilidad mental	1									
2. Capacidad lógico matemática	.685**	1								
3. Liderazgo y habilidades administrativas	.419**	.361**	1							
4. Habilidad electromecánica	-.023	-.031	.209	1						
5. Habilidad para manejo del estrés	.354**	.451**	.359**	.349**	1					
6. Autodisciplina	.368**	.387**	.412**	.294**	.440**	1				
7. Habilidades interpersonales	.117	.319**	.259*	.259*	.351**	.276*	1			
8. Habilidades realistas	.019	-.109	.177	.648**	.224*	.165	.007	1		
9. Habilidades emprendedurismo	.102	-.025	.519**	.055	-.015	.135	-.151	-.313**	1	
10. Habilidades convencionales	-.032	-.135	.073	.082	-.236*	.140	.017	-.145	-.336**	1

*p<0,05, **p<0,01

De la misma se desprende que la agilidad mental correlacionó en forma positiva y elevada con la capacidad lógico matemática y en grado leve con las habilidades de liderazgo y administración, de manejo del estrés y autodisciplina.

Asimismo, el liderazgo y habilidades administrativas se asociaron positiva y moderadamente con el manejo del estrés, la autodisciplina, las habilidades interpersonales y con la escala de habilidades de emprendedurismo de Holland. Se evidenció también una asociación positiva y alta entre la habilidad electromecánica y las destrezas de tipo realista.

Finalmente la escala de Holland de habilidades emprendedoras correlacionó en forma moderada y negativa con las habilidades realistas y convencionales.

Por otra parte se realizó un análisis multivariado con el paquete estadístico SPSS para evaluar si existen diferencias en los promedios de las escalas de tareas, intereses y habilidades contenidas en la prueba vocacional de Alfaro y Chichilla, en función del promedio ponderado, el tipo de carrera y la satisfacción vocacional.

Para ello se recodificaron los puntajes de promedio ponderado y satisfacción vocacional en tres categorías: alto, medio y bajo de acuerdo a los percentiles 25, 50 y 75 obtenidos en la muestra.

Para las carreras se utilizaron las tres clasificaciones existentes: Computación, Electrónica y Mantenimiento Industrial.

Se evidenciaron diferencias significativas en las medias de las escalas de tareas, intereses y habilidades ($F(20.000)=3.674$, $p=0.000$) según los niveles de satisfacción. También se identificaron diferencias significativas en las tareas, intereses y habilidades según carrera ($F(20.000)=62.080$, $p=0.000$). No obstante no se hallaron diferencias significativas en las medias reportadas en dichas escalas según promedio ponderado ($F(20.000)=1.467$, $p=0.087$), por lo que se excluyó la variable rendimiento académico de los análisis.

En el cuadro 4 se describen los resultados del análisis de varianza en las habilidades, intereses y tareas, según carrera. Se evidenciaron diferencias significativas en las medias de todas las escalas, a excepción de las variables liderazgo y autorregulación-disciplina, que mostraron un comportamiento similar entre los estudiantes de las tres carreras.

Cuadro 4. Análisis de varianza según carrera sobre las escalas de tareas, intereses y habilidades vocacionales

Factor: Carrera	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Habilidades de liderazgo	180.847	2	90.424	2.231	.109
Autorregulación y disciplina	115.354	2	57.677	1.264	.284
Razonamiento lógico	386.568	2	193.284	4.932	.008
Habilidad físico mecánica	7665.210	2	3832.605	171.021	.000
Tareas mantenimiento	48274.140	2	24137.070	317.112	.000
Intereses mantenimiento	21843.619	2	10921.809	243.191	.000
Intereses computación	17636.487	2	8818.243	211.525	.000
Intereses electrónica	7842.229	2	3921.114	105.702	.000
Tareas computación	24449.190	2	12224.595	152.947	.000
Tareas electrónica	15512.118	2	7756.059	174.986	.000

Los resultados mostraron que los estudiantes de Electrónica ($M=38.63$) tienden a obtener puntajes más altos en razonamiento lógico-matemático que los estudiantes de Computación ($M=36.22$) y Mantenimiento Industrial ($M=36.48$).

En relación con la habilidad físico-mecánica los estudiantes de Electrónica ($M=21.11$) y Mantenimiento Industrial ($M=23.14$) obtienen promedios más altos que los estudiantes de Computación ($M=11.58$).

Los estudiantes de Mantenimiento Industrial presentan promedios más altos en intereses ($M=43.13$) y tareas ($M=52.99$) afines a su carrera que los estudiantes de Computación ($M=22.18$ en intereses y $M=22.31$ en tareas) y Electrónica ($M=32.62$ en intereses y $M=33.39$ en tareas).

Asimismo, los estudiantes de Computación muestran medias mayores en intereses ($M=34.73$) y tareas ($M=41.57$) propios de su campo que los estudiantes de Electrónica ($M=28.53$ en intereses y $M=31.05$ en tareas) y Mantenimiento ($M=16.22$ en intereses y $M=19.47$ en tareas).

Finalmente los estudiantes de Electrónica presentan puntajes más elevados en intereses ($M=30.63$) y tareas ($M=34.71$) de su área que los estudiantes de Computación ($M=18.75$ en intereses y $M=24.66$ en tareas) y Mantenimiento ($M=23.20$ en intereses y $M=18$ en tareas).

Estos resultados aportan evidencias de validez dado que las escalas de tareas e intereses cumplieron el propósito de discriminar adecuadamente a los estudiantes según carrera, pues como era de esperar, los estudiantes de Ingeniería Electrónica obtuvieron promedios significativamente

más altos en las tareas e intereses de Electrónica, que los obtenidos por los estudiantes de Mantenimiento Industrial y Computación, al igual que ocurrió para las tareas e intereses propios de estas últimas dos carreras.

En el cuadro 5 se describen los resultados del análisis de varianza en los promedios de las escalas de habilidades, intereses y tareas según el nivel de satisfacción vocacional.

Cuadro 5. Análisis de varianza según nivel de satisfacción vocacional en habilidades, intereses y tareas vocacionales por carrera

Factor: Satisfacción vocacional	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Habilidades de liderazgo	1805.581	2	902.791	25.466	.000
Autorregulación y disciplina	2485.795	2	1242.897	32.567	.000
Intereses computación	948.508	2	474.254	11.982	.000
Intereses mantenimiento	950.904	2	475.452	11.232	.000
Intereses electrónica	790.789	2	395.395	11.184	.000
Razonamiento lógico	1003.557	2	501.779	13.696	.000
Habilidad físico mecánica	507.214	2	253.607	11.962	.000
Tareas mantenimiento	990.994	2	495.497	6.602	.002
Tareas computación	1433.461	2	716.730	9.351	.000
Tareas electrónica	692.520	2	346.260	8.005	.000

En términos generales, los estudiantes que se ubican en la categoría alta de satisfacción vocacional obtienen promedios significativamente más elevados en las escalas de habilidades, intereses y tareas que quienes se ubican en la categoría baja de satisfacción vocacional; lo que sugiere evidencia a favor de la relevancia de dichas variables vocacionales en la posible predicción de la satisfacción vocacional.

También se realizó un análisis de varianza para determinar si existen diferencias en el perfil vocacional y el promedio ponderado según condición socioeconómica. Para ello la población se dividió en dos categorías: becado (que incluyó estudiantes que a su ingreso a la institución se les asignó la condición de beca total o beca préstamo, con un porcentaje igual o superior al 80% en beca) y estudiantes sin beca o con porcentajes menores de beca.

No se encontraron diferencias significativas en ninguna de las variables: promedio ponderado ($t(303)=1.715$, $p=0.87$), satisfacción vocacional ($t(293)=1.153$, $p=0.250$), intereses en computación ($t(300)= -0.259$, $p=0.796$), intereses en mantenimiento industrial ($t(300)= -0.044$, $p=0.965$), intereses en electrónica ($t(302)= -0.096$, $p=0.924$), razonamiento lógico ($t(301)= -0.653$, $p=0.515$), habilidad físico mecánica ($t(301)=0.082$, $p=0.935$) habilidad para el liderazgo ($t(300)= -0.716$, $p=0.475$), autorregulación y disciplina ($t(303)= -0.163$, $p=0.870$), tareas en mantenimiento industrial ($t(300)= 0.017$, $p=0.986$), tareas en computación ($t(303)= -0.388$, $p=0.698$), ni en las tareas de electrónica ($t(302)= -0.448$, $p=0.655$).

Igualmente se realizó un análisis de varianza para identificar diferencias según sexo en las variables de interés. En este caso únicamente se identificaron diferencias significativas ($t(315)= 2.762$, $p=0.006$) en los intereses en electrónica a favor de los varones ($M=25.01$ en varones y $M=21.11$ en mujeres) y en autorregulación y disciplina ($t(316)= -2.064$, $p=0.040$) a favor de las mujeres ($M=46.20$ en mujeres y $M=43.68$ en varones).

5. Conclusiones

Existe gran diversidad de pruebas en el ámbito vocacional que, a pesar de haber mostrado adecuadas características psicométricas en otros contextos, tal el caso de la prueba de Holland (Dosil y Fernández, 2001, en Cepero, 2009), parecen ser de poca utilidad para la orientación vocacional en el ámbito exclusivo de las ingenierías.

En este sentido, de las doce escalas utilizadas de Holland, únicamente se logró comprobar la presencia de cuatro factores: actividades realistas, actividades convencionales, actividades emprendedoras y habilidades convencionales. De éstas, únicamente la realista y convencional fueron de utilidad para contribuir en la definición del perfil vocacional de la carrera de Mantenimiento Industrial, pero no se asociaron con Electrónica o Computación.

Por el contrario, la prueba elaborada por Alfaro y Chinchilla se construyó considerando las necesidades de los estudiantes y docentes de las carreras seleccionadas, mostrando evidencias de validez y confiabilidad mucho más sólidas.

Asimismo, las escalas diseñadas en este estudio contribuyeron en la diferenciación entre el perfil vocacional en estudiantes de una u otra carrera en virtud de las puntuaciones alcanzadas en las escalas de tareas e intereses, lo que permite respaldar la afirmación de Rivas (2002, en Cepero, 2009) que plantea que los intereses y preferencias son los mejores indicadores de desarrollo vocacional, los cuales “se hacen patentes por las actividades que la gente realiza, por las cosas que valoran, por los temas sobre los que discuten o conversan o por sus pautas conductuales” (Rodríguez, 2002, p. 94). Es decir, que con un adecuado nivel de madurez vocacional, los intereses son coherentes con las acciones de las personas.

Por otra parte, dentro de las variables evaluadas: promedio ponderado, satisfacción con la elección vocacional y tipo de carrera, únicamente las dos últimas resultaron relevantes en relación con los intereses, tareas y habilidades vocacionales.

Asimismo, no se encontraron diferencias en el perfil vocacional, el rendimiento académico y el nivel de satisfacción vocacional según condición socioeconómica, lo que resulta sorpresivamente positivo. Explicar las razones de este hecho escapa a los objetivos de este estudio; no obstante podría proponerse como hipótesis que estos estudiantes que presentan baja condición socioeconómica, lograron ingresar a una universidad y carreras de alto prestigio y demanda, por lo que podrían ser considerados estudiantes resilientes, ya que como se desprende del Censo de 2011, citado por el Programa Estado de la Nación, (2013), sólo el 27,7% de las personas entre 18 y 24 años cursa estudios parauniversitarios o universitarios, lo que evidencia que estos estudiantes lograron superar el proceso de exclusión del sistema educativo que inicia desde la primaria, siendo la condición socioeconómica la principal causa de deserción (Asenjo y Gaete, 2013).

En relación con el género los hombres tendieron a puntuar más alto en su interés por el área electrónica que las mujeres, lo que concuerda con el estudio de Fogliatto, Pérez, Olaz y Parodi (2003) en el que se afirmó que los hombres evidencian mayor predilección por el área tecnológica. Sin embargo, las estudiantes de esta investigación pertenecen al área ingenieril; y por lo tanto, no exhiben el comportamiento típico, ya que no mostraron diferencias con los varones en su preferencia por los intereses y tareas del área de computación y mantenimiento industrial, tampoco en el promedio ponderado, la satisfacción con la carrera, la habilidad físico mecánica o el razonamiento lógico.

Llama la atención sin embargo, que si bien las mujeres no mostraron diferencias significativas en variables tales como el promedio ponderado, satisfacción con la carrera e interés por la computación y el mantenimiento industrial; la proporción de mujeres en estas carreras fue sumamente baja, lo que señala que estas carreras siguen siendo poco atractivas para las mujeres, que tradicionalmente muestran preferencia por áreas tales como comunicación, jurídica, humanística, asistencial, sanitaria y artística (Fogliatto, Pérez, Olaz y Parodi, 2003), representando un importante desafío para esta casa de enseñanza.

6. Referencias

- Asenjo, W. y Gaete, M. (2013). Estudio de la exclusión educativa y abandono en la enseñanza secundaria en algunas instituciones públicas de Costa Rica. *Educare*, 7 (1).
- Benítez, J. (2010). Madurez Vocacional y satisfacción académica de los estudiantes de enfermería de Luz (tesis de maestría). Universidad del Zulia. Venezuela.
- Bohoslavsky, R. (1984). Orientación Vocacional: la estrategia clínica. (9º ed.). Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Castellano, M. (2007). Efectos de talleres de madurez vocacional para estudiantes del primer año del ciclo diversificado. *EDUCARE. Investigación arbitrada*, 37: 691-698.
- Costa, K. (1996). Manual de pruebas de Inteligencia y aptitudes. Plaza y Valdés editores. México.
- Cepero, A. (2009) Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica (tesis doctoral). Universidad de Granada. España.
- Echavarri, M., Godoy, J. y Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)*, 6 (2): 319-329.
- Estrada, P. (2011). Factores que intervienen en la elección de carrera de estudiantes de bachillerado de dos modalidades educativas. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- Fogliatto, H., Pérez, E., Olaz, F. y Parodi, L. (2003). Cuestionario de Intereses Profesionales Revisado (CIP-R). Análisis de Propiedades Psicométricas. *Evaluar*, 3: 61-79.
- Gallart, M. y Jacinto, C. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Boletín de la Red Latinoamericana de educación y trabajo CIID-CENEP*, 6 (2).
- García, A., Jiménez J. y Pérez, C. (s/f). Perfil del Ingeniero Electrónico: competencias como una red de relaciones de actores oferta-demanda educativa. *Revista virtual de la asociación colombiana de facultades de ingeniería*.
- González, J. (2003). Orientación Profesional. Editorial Club Universitario. Alicante.
- Hansen, J. (2004). Interest Inventories. In G. Goldstein y M. Hersen (Eds.). (3º ed). Handbook of psychological assessment. (13-3). New York: Academic Press.
- Harrington, T. y Long, J. (2013). The history of interest inventories and career assessments in career counseling. *Career Development Quarterly*, 61: 83-92.

- Hernández, V. (2001). Análisis causal de los intereses profesionales en los estudiante de secundaria (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Holland, J. (1994). Self-directed search. Forma R. (4° ed.). Psychological Assesment Resources. Florida.
- ITCR. Reglamento del Régimen de Enseñanza-Aprendizaje del Instituto Tecnológico de Costa Rica y sus Reformas. Vigente en el primer semestre 2014. Cartago.
- Knapp, R., Knapp, L. y Michael, W. (1997). Stability and current validity of the Career Ability Placement Survey (CAPS) against the DAT and the GATB. *Educational and Psychological Measurement*, 37 (4): 1081-1085.
- Kalat, J. (2014). Introduction to psychology. Cengage Learning. California.
- Maya, E., Martínez, D., Mendoza, V. y Percastegui, J. (2012). Habilidades mentales primarias y certeza vocacional en alumnos del primer semestre de la licenciatura de derecho. *Eureka*, 9 (2):185-195.
- Montero, P. (2005). Actualización del Inventario de Intereses Vocacionales de G. F. Kuder forma C, en estudiantes de II año de enseñanza media Científico-Humanista del Gran Santiago (tesis de licenciatura). Universidad de Chile.
- Müller, M. (1992). Orientación vocacional. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Pérez, E., Cupani, M. y Ayllón, S. (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, 4 (1): 1-11.
- Pérez-Sandí, P. (2001). Cómo aprobar sin estudiar: tips para aprender mejor. Panorama editorial. México.
- Programa Estado de la Nación (2013). IV Informe Estado de la Educación. Programa Estado de la Nación. San José. En <http://estadonacion.or.cr/estado-educacion/educacion-informe-ultimo>. 2 de marzo de 2015.
- Rodríguez, M. (2002). Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutoría, orientación curricular y construcción del proyecto profesional. Ediciones de la Universitat de Barcelona.
- Rodríguez, M. (2009). Estudios universitarios, proyecto profesional y mundo del trabajo: cómo tender puentes entre la universidad y la vida activa. Universitat de Barcelona.
- Rojas, M. (2002) El itinerario profesional en el perfil formativo de los docentes de educación básica. Tesis para aspirar al grado de Doctora en Pedagogía. Departament de Pedagogía. Universitat Rovira I Virgili. Tarragona.
- Reinolds, W. and Miller, G. (2003). Handbook of Psychology. Volume 7. Educational Psychology (2° ed). John Wiley & Sons, INC. New Jersey.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. (6ª ed). Mc Graw Hill. México.

- Santos, E. (2005). Factores sociales e individuales que influyen en la elección vocacional en el nivel medio superior. Una propuesta de asesoramiento vocacional para adolescentes (tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. México.
- Sevilla, D., Puerta, V y Dávila, J. (2010). Influencia de los factores socioeconómicos en la deserción estudiantil de la carrera de Ciencias Sociales.
- Sichi, O. (2010). Influencia del perfil profesional y la satisfacción con la profesión elegida en el rendimiento académico de los estudiantes de V y VII ciclos de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.
- Stenberg, R (1982). Handbook of Human Intelligence. Prees Syndicate of the University of Cambridge. New York.
- Vildoso, J. (2002). Influencia de la Autoestima, satisfacción con la profesión elegida y la formación profesional en el coeficiente intelectual de los estudiantes del tercer año de la facultad de educación (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.
- Woyno, W. y Oñoro, R. (2005 a) Escala de preferencias Kuder Personal. Manual Moderno. México.
- Woyno, W. y Oñoro, R. (2005 b) Escala de preferencias Kuder Vocacional. Manual Moderno. México.

Capítulo 24. La capacitación de los actores turísticos como alternativa para la disminución de la deserción escolar

Lilián Marisa Méndez Ravina, mendezravina@gmail.com

Wendy Jimeno Díaz, wendy_jimeno@hotmail.com

Cristina Isabel Méndez Ravina, cmendezravina@gmail.com

Marissa Alonso Marbán, malonso@ipn.mx

Gerardo Bautista Díaz, gerardobtta@gmail.com

Emmanuel Sánchez Moreno, emmsa_moreno@hotmail.com

Instituto Politécnico Nacional-Proyecto Institucional, México

Resumen

La educación es un factor fundamental para el crecimiento económico, cimentada en los conocimientos adecuados para lograr un desarrollo sostenible y eficaz asegurando el bienestar y avance social.

De aquí surge la preocupación de la sociedad por incrementar el número de egresados y así disminuir la deserción temprana, ya que este fenómeno afecta en la promoción individual tanto como el bienestar colectivo.

La ausencia escolar antes de tiempo tiene causas muy variables y por ello su erradicación y eliminación exige que se actúe en diferentes ámbitos. Esta investigación propone la capacitación de actores turísticos con el fin de coadyuvar a evitar la deserción escolar, aumentando el interés del alumno por medio del contexto que rodea al turismo.

El estudio surge a partir de la necesidad de darle solución a este problema, con la propuesta de generar competencias específicas en las personas que influyen en el turismo, misma que orienta al objetivo general de la siguiente forma: diseñar un programa basado en el Modelo de Socioformación, que coadyuve a una gestión turística competente y así evitar la deserción escolar.

El resultado obtenido muestra que las competencias con las que cuentan los directores de Turismo no son las adecuadas para la gestión idónea; en virtud de ello se desarrolla un programa de capacitación basado en el Modelo de Socioformación para que dichos funcionarios adquieran las competencias requeridas para su cargo. De igual forma haciendo correlación con la educación media superior para evitar la deserción escolar.

1. Introducción

Actualmente en México, el turismo se reconoce como actividad prioritaria de desarrollo y se han incluido diversas estrategias enfocadas a colocar la actividad turística bajo los reflectores de la política pública, aprovechando esto, se propone la capacitación de los funcionarios encargados de la gestión turística por competencias, desde el enfoque de la Socioformación, en un contexto definido por la carencia de elementos que faciliten la gestión en un nivel funcional dentro de la estructura del país.

Nuestras instituciones aspiran a formar mejores ciudadanos con bases en el conocimiento científico y tecnológico, con esto proporcionar conocimientos para que puedan lograr una mejor calidad de vida. Una educación adecuada ayuda a mejorar la habilidad de las personas como parte de sus vidas, fortaleciendo su funcionamiento en la sociedad y contribuyendo directamente a su bienestar.

Se puede decir entonces que si existe una deserción escolar a temprana edad puede conllevar a no reunir el capital educacional mínimo necesario poder competir ante un puesto en el mercado laboral altamente rentable, lo que a su vez conlleva a que quede en desventaja con los salarios y que directamente se genere bajo crecimiento económico. Es por eso se presenta la siguiente propuesta la cual relaciona estrechamente el turismo con el interés del alumno para finalizar sus estudios y así dotar de herramientas para que la educación no solo se quede en el aula si no se concrete con un trabajo más amplio en campo.

En este trabajo se encuentran las variables de estudio y la justificación que da soporte a la investigación, planteadas en términos pragmáticos de la necesidad de estudiar la problemática de la falta de competencias para gestionar la actividad turística; se hace un análisis de las investigaciones previas realizadas en materia de capacitación orientada a la gestión turística municipal.

2. Planteamiento del problema

Las instituciones aspiran a formar mejores ciudadanos con bases en el conocimiento científico y tecnológico y así puedan lograr una mejor calidad de vida. Una educación adecuada ayuda a mejorar la habilidad de las personas como parte de sus vidas, fortaleciendo su funcionamiento en la sociedad y contribuyendo directamente a su bienestar.

Se puede decir entonces que si existe una deserción escolar a temprana edad puede conllevar a no reunir el capital educacional mínimo necesario poder competir ante un puesto en el mercado laboral altamente rentable, lo que a su vez conlleva a que quede en desventaja con los salarios y que directamente se genere bajo crecimiento económico.

Así mismo en materia de capacitación para el personal que se encarga de la gestión turística, no existe un programa que pueda dotar a los tomadores de decisiones de las competencias requeridas para el desempeño eficiente de sus funciones. En respuesta a este vacío del conocimiento, surge la pregunta que es el eje de la presente investigación y se plantea de la siguiente forma:

¿Cómo disminuir la deserción escolar en el nivel medio superior, usando como alternativa la capacitación de los actores turísticos?

2.1. Objetivo

Diseñar un programa, basado en el Modelo de Socioformación, que coadyuve a la gestión turística competente de los directores de turismo en los casos con vocación turística, ligando estrechamente la educación para evitar la deserción escolar con este ámbito.

2.2. Justificación

Hernández, Fernández y Baptista (2006) señalan que las investigaciones llegan a ser convenientes por motivos diversos como construir nuevas teorías o paradigmas, generar preguntas de investigación, resolver problemáticas sociales o diseñar modelos o instrumentos para la recopilación o análisis de datos; para ello proponen criterios flexibles, formulados a través de preguntas que al ser respondidas adecuadamente generaran sólidas bases para justificar la realización de la investigación. Uno de los criterios establecidos es el de conveniencia, que responde a la interrogante de para qué sirve la investigación, otro de los criterios es el concerniente a las implicaciones prácticas que responde la interrogante, de si la investigación tiene implicaciones trascendentales para una gama amplia de problemas prácticos.

En estos dos criterios se encuentra plenamente justificada la presente investigación:

Primero, porque este estudio, sirve de referencia y guía para cubrir un vacío del conocimiento referente a la Socioformación por competencias, dirigido a un segmento clave que es la vocación turística, de igual manera relacionándolo con la ausencia escolar a temprana edad. Segundo, la carencia de un marco regulatorio adecuado que especifique las actividades propias de los gestores turísticos, esto, con la deserción escolar forman un problema grave para nuestro desarrollo económico y social.

3. Marco de referencia

3.1. Antecedentes

Durante la recopilación de información acerca de los estudios realizados que abordan la capacitación en competencias para las personas encargadas de la gestión turística, se pudo constatar que se carece de antecedentes que marquen una referencia significativa. Existe un importante vacío de información en el ámbito de la capacitación para la gestión turística a todos los niveles. Aunque hay importantes esfuerzos realizados en materia de capacitación para el desarrollo turístico.

Por otro lado los sistemas educativos de nuestro país coinciden en los siguientes problemas: falta de recursos para infraestructura y ausencia de recursos tanto en el nivel básico y en especial la educación media superior; la repetición y el desinterés escolar fenómenos que causan la deserción escolar, disminuyen el poder trabajar y alcanzar competencias con los jóvenes desde temprana edad. También existen factores que se adhieren a este problema y se relaciona con las condiciones socioeconómicas, familiares e individuales, que hacen de la deserción escolar un proceso común, Interactuando factores de riesgo y factores de ausencia que no favorecen al desarrollo económico- social y no garantiza un desenvolvimiento bueno del sujeto.

En el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), denominado “panorama educativo” (2014), encontramos que nuestro país ocupa las últimas posiciones en los indicadores sobre el desempeño del sistema educativo, ubicándose en el segundo nivel más bajo en egresados de preparatoria con el 39% de los mexicanos entre los 25 y

34 años. Además entre este rango de edad, su tasa de inscripción solo alcanza el 48.8%, mientras que la media de los países miembros del OCDE es el 81.5%, lo que ubica a México en el penúltimo lugar de la lista de 30 países, solo por arriba de Turquía con 45.2%.

En el nivel medio superior, de acuerdo a lo expuesto por el Dr. Miguel Székely Pardo, Subsecretario de Educación Media Superior (2007-2009), cuenta con los mayores índices de deserción, de reprobación y repetición, lo que se refleja en la trayectoria posterior de los egresados, ya que solamente el 50% continua con la educación superior.

3.2. Gestión turística

La gestión es un conjunto de reglas y decisiones dirigidas a incentivar y coordinar acciones cuyo carácter público está condicionado a que perciben metas colectivas y se desenvuelve en el marco de ciertas restricciones jurídico-políticas particulares, especialmente en el ámbito turístico es relevante este enfoque debido a la complejidad y transversalidad inherentes al turismo como disciplina.

Poco se ha escrito respecto de la gestión turística municipal en México, los enfoques son insuficientemente abordados y las fuentes de información parcializadas, esto debido a que la mayor cantidad de dichas fuentes provienen desde la perspectiva gubernamental (Vilchis, 2005); sin embargo Sánchez y Vega (2006) describen la gestión como algo etéreo que responde a multiplicidad de definiciones, aplicables a cada ámbito del conocimiento que se requiera definir y sistematizar.

Hay autores que se centran en las personas, su desarrollo y el aprendizaje, otros en la gestión de la información, algunos en la medición del capital intelectual (Hawes y Corvalán, 2005). Lo que es evidente es que la conceptualización pasa a ser un aspecto secundario si se pone en perspectiva que el investigador debe trabajar con la materia prima de que dispone.

Desde la perspectiva pública, la gestión turística se entiende como el conjunto de decisiones y acciones que conducen al logro de los objetivos previamente definidos, esta labor se realiza en función de tiempos y espacios específicos que determinan su organización y modo de actuar.

3.3. Abandono escolar

La deserción escolar es un fenómeno presente tanto en los sistemas educativos de países poco industrializados, como en vías de desarrollo. En el caso de los países industrializados (OCDE) las estadísticas de abandono escolar se concentran en los estudios terciarios, es decir post secundarios. En Latinoamérica las estadísticas más alarmantes de deserción escolar se concentran en la educación media, tanto en la secundaria básica, como en la secundaria superior o bachillerato.

Diversos estudios sostienen que el problema de la insuficiente escolarización en los países de Latinoamérica se refiere, más que a la cuestión de la cobertura, a la limitada capacidad de los sistemas educativos para garantizar que el alumno pueda permanecer en la escuela (Fernández, 2009; CEPAL, 2002). Estudios realizados en diferentes países de la región (Argentina, Brasil, Chile, Perú y Uruguay), dan cuenta de que en América Latina hay una conciencia generalizada respecto a que la retención escolar, en los años de estudios equivalentes al nivel medio superior mexicano, es uno de los principales retos de los sistemas educativos.

4. Escenario de la educación para el trabajo

En la década del 70 y 80 se detecta un auge del sistema de formación para el trabajo con su enfoque de recursos humanos con parámetros de eficiencia y eficacia en un contexto de competitividad tanto interno de las naciones como en el ámbito internacional en los países desarrollados, lo que da importancia al enfoque de las competencias laborales desde cuatro ejes interrelacionados como lo son la identificación, normalización, formación y certificación de competencias. A partir de esta visión, actualmente se aprecian consolidando nuevos y diversos escenarios formativos, donde el reto principal es la implementación de programas de formación profesional de calidad (Rial, 2000).

En 1986, en Inglaterra se crea el *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ) con la finalidad de servir de mediador en el establecimiento de programas profesionales según las demandas del entorno laboral; lo que comienza a generar titulaciones basadas en los niveles de competencia requeridos en cada puesto de trabajo. Este aspecto tiene obvias repercusiones en el sistema educativo, el cual comienza a estructurarse a partir de los vínculos entre las empresas, los gremios, los sindicatos y las instituciones educativas.

A nivel Latinoamérica, la formación laboral basada en competencias se inicia en México en el año de 1995 cuando se implementa el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral; el diagnóstico previo mostró la necesidad de las empresas de tener personal capacitado para responder a las demandas del mercado; y que contaran con características como alto grado de flexibilidad, movilidad, resolución de problemas y capacidad para trabajar en equipo (Tobón, 2010 a).

5. Metodología

5.1. Diseño de la investigación

La presente investigación tiene un diseño transversal ya que implica que la recolección de información en una muestra dada de elementos, los instrumentos se aplicaron una sola vez en el tiempo tal como lo especifica Malhotra (2004).

La presente investigación considera una perspectiva exploratoria, ya que el desarrollo de competencias para la gestión turística es un campo fértil de oportunidades para la generación de conocimientos y ofrece un amplio abanico de oportunidades de aprovechamiento que pueden ser orientadas a la educación media superior. A la par del desarrollo de la presente investigación se sientan las bases para investigar nuevos problemas y se fijan prioridades para investigaciones futuras.

5.2. Pasos para la realización de la investigación

Para poder llevar a éxito el presente proyecto, se estableció una secuencia de diversas actividades que se enlistan a continuación:

- La actividad de arranque fue encontrar el tema de investigación, mismo que debe estar basado en algún problema del ámbito turístico con la suficiente relevancia para profundizar en su análisis y posteriormente unirlo a nuestro problema que es la deserción escolar.

- Una vez elegido el tema de investigación, se procedió con la profundización en la literatura existente que aborde dicho tema en lo que se denomina el estado del arte de la investigación.
- El paso siguiente consistió en determinar los objetivos, tanto particulares como el general, con la finalidad de dar encause y direccionamiento al tema seleccionado.
- La identificación, definición y operacionalización de las variables a investigar es el paso consecuente.
- Una vez concluido el proceso de definición y operacionalización se procedió al diseño de las dimensiones e indicadores que sirvieron de fundamento para el diseño de los ítems que integraron el instrumento de medición.
- Teniendo como fundamento las dos variables a estudiar, se comenzó la construcción del marco teórico a fin de precisar el enfoque de competencias que se utilizaría para la generación de la propuesta; de igual manera se estipularon las competencias requeridas para el desempeño del cargo de director de turismo según la legislación vigente.
- El instrumento de medición precisó del método de expertos para obtener un adecuado índice de validez. En lo que respecta a la confiabilidad, ésta se obtuvo mediante la implementación del método Alfa de Cronbach estableciendo la correlación de ítems a partir de las varianzas obteniendo un índice satisfactorio.
- Los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento de medición se sometieron a un proceso de clasificación y codificación para hacer más eficiente su procesamiento e interpretación.
- La interpretación de los datos fue realizada a partir del análisis minucioso de la aplicación del instrumento.
- Tomando como base la interpretación de los resultados del instrumento de medición, se determinaron las competencias que los directores de turismo.
- A partir de la información obtenida de las competencias requeridas por la ley analizadas en el marco teórico y de las competencias necesarias obtenidas mediante el análisis de los datos obtenidos del cuestionario aplicado, se diseñó un programa de capacitación para generar dichas competencias desde el enfoque socioformativo.

5.3. Población y muestra

La población determinada para este estudio es de 29 directores de turismo municipal distribuidos en 24 municipios correspondientes al programa Estatal Pueblos con Encanto y 5 municipios correspondientes al programa Federal Pueblos Mágicos.

Así mismo se recolectó información de 25 instituciones educativas del nivel medio superior de diferentes puntos de la ciudad de México.

6. Conclusiones

El eje conductor de la presente investigación radica en el desarrollo de competencias para la gestión turística en un entorno de rápidos cambios sociales, económicos, políticos y tecnológicos, los cuales representan grandes desafíos para el mundo moderno; es por eso que actualmente cada vez más individuos, comunidades, organizaciones y naciones reconocen que el bienestar futuro depende del logro en la generación de competencias y no tanto de la sola adquisición de conocimientos sin la capacidad de poder procesarlos, clasificarlos y utilizarlos en procesos de

mejora continua, uniendo esto con el desarrollo institucional, social y económico del país evitando la deserción escolar en el nivel medio superior.

Durante el desarrollo de la investigación, se mantuvo en todo momento la convicción de contribuir al conocimiento de una manera válida y estructurada, de esta forma la delimitación del problema a estudiar representó un gran reto debido a lo novedoso del enfoque que se abordó. La generación de competencias supone el estudio de diversos enfoques, corrientes y modelos, todos válidos en una diversidad de contextos y situaciones, de este modo, el hecho de seleccionar un modelo de abordaje y hacer una revisión exhaustiva de la literatura existente del tema, analizar críticamente dicha literatura, identificar las variables de estudio, diseñar un instrumento que facilite la recolección de datos para su tratamiento e interpretación para posteriormente analizar dichos datos, contrastarlos con la realidad y el contexto y generar una propuesta de solución a la problemática planteada, significó un reto por de más atractivo.

Evidentemente los sujetos de estudio de esta investigación fueron los directores de turismo de regiones con vocación turística, es decir que su entorno político es homogéneo, incluidas sus funciones, uno de los principales descubrimientos que se hicieron va en este sentido.

El estudio del marco legislativo que engloba la actividad turística, dio las bases y elementos para **determinar las competencias que dicha legislación establece como indispensables** para desempeñar las funciones de director de turismo municipal, dichas competencias son:

- Participa en el diseño, instrumentación, ejecución y evaluación de los programas locales de investigación para el desarrollo turístico.
- Interviene en la formulación, ejecución y evaluación del Programa de Turismo.
- Coordina junto con los sectores privado y social las acciones para detonar programas en favor de la actividad turística.
- Promueve el impulso de las micro, pequeñas y medianas empresas turísticas.
- Celebra convenios en materia turística.
- Establece el Consejo Consultivo de Turismo.
- Ejecuta la planeación, programación, fomento y desarrollo de la actividad turística en bienes y áreas de competencia.
- Formula, conduce y evalúa la política turística.

Para los directores de turismo es fundamental la facultad de intervenir en la formulación, ejecución y evaluación del Programa de Turismo, dicha facultad se encuentra plenamente estipulada en la legislación estatal, con base en esta competencia que atribuye dicha legislación, las necesidades de capacitación de los funcionarios en este sentido se engloban en ejemplificar los elementos de la cultura turística entre los actores turísticos de cada región, esto de acuerdo con las definiciones de la SECTUR.

Dentro de las atribuciones que la ley estipula para cada director de turismo municipal se distinguen dos principales, uno, establecer el Consejo Consultivo Municipal de Turismo y dos, ejecutar la planeación, programación, fomento y desarrollo de la actividad turística en bienes y áreas de competencia.

Para continuar con la dinámica de presentación de los hallazgos de la investigación, se enlistan las áreas de oportunidad detectadas mediante la aplicación del instrumento diseñado para tal fin; cabe mencionar que la **lista muestra las áreas de oportunidad de los funcionarios** encargados

de la actividad turística municipal, esto con la finalidad de evitar evidenciar en forma alguna el nivel de preparación de dichos funcionarios para ocupar los cargos mencionados.

- Aplicar los conceptos turísticos en la resolución de un problema de contexto de la actividad turística de la región.
- Elaborar un listado de las actividades más relevantes como director de turismo ante los diferentes actores (población, empresarios y administración pública) de su municipio.
- Diseñar un plan de desarrollo turístico considerando los objetivos, el diagnóstico, la estrategia y el plan de acción acorde con las necesidades de su municipio.
- Ejemplificar los elementos de la Cultura Turística entre los actores turísticos de su municipio de acuerdo con las definiciones de la SECTUR Federal.
- Diseñar un diagrama del proceso de resolución de alguna situación y/o problema del contexto turístico utilizando algún método de toma de decisiones.
- Coordinar a su equipo de trabajo en la elaboración de una matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) en materia turística.
- Coordinar a su equipo de trabajo en el desarrollo del Inventario Turístico con base en los lineamientos técnicos establecidos por la SECTUR Federal.
- Elaborar un documento técnico estableciendo el perfil de la demanda turística de su municipio gestionando al personal y los recursos necesarios para tal fin.
- Generar un programa de actividades Turísticas junto con su equipo de trabajo, identificando los requisitos básicos, las acciones a realizar y las prioridades de dichas acciones.
- Diseña una lista detallada de las funciones del Director de Turismo Municipal tomando como base las atribuciones legales contenidas en la Ley General de Turismo, así como las Leyes y Reglamentos Estatales y Municipales.
- Elabora una lista de cotejo que muestre los avances del Programa de Actividad Turística, los impactos y las soluciones adecuadas a problemas generados por la actividad turística en su municipio.
- Diseña una campaña de información para la comunidad sobre el papel de la actividad turística en el municipio tomando en cuenta acciones clave como la información, educación y consultas a la comunidad.
- Crea/actualiza un sistema de información turística adecuado a las necesidades del municipio utilizando TIC's.
- Propone un plan de apoyos al sector empresarial con base en las atribuciones que la ley confiere a cada municipio.
- Planifica una estrategia de financiamiento con al menos tres elementos de la autogestión municipal; que sea viable y aplicable a corto mediano y largo plazo.
- Propone un plan de apoyo para capacitación turística en cuatro niveles: a los funcionarios del municipio, al personal de servicio de las empresas turísticas, a los empresarios y a la población en general.
- Justifica en un documento la creación y/o revisión del Consejo Consultivo Municipal de Turismo, argumentando las funciones y competencias de cada integrante.

Para poder cubrir estas áreas de oportunidad se considera pertinente abordarlas mediante la implementación de estrategias de aprendizaje propias del Modelo de Socioformación como lo es el aprendizaje basado en problemas para cubrir y aplicar los conceptos turísticos; del mismo

modo existe la oportunidad de generar mapas mentales con las actividades propias del director de turismo municipal con apoyo en investigación documental de la legislación existente. El plan de desarrollo turístico sería generado mediante un proyecto formativo con base en el Modelo Socioformativo.

Esta estrategia sirve de base para generar la apropiación de los conceptos básicos del entorno turístico y municipal para resolver los problemas de contexto generales que son propios del municipio, con lo cual se evidencia la utilidad de esta investigación.

Al respecto las necesidades de capacitación en este rubro, abarcan la coordinación del equipo de trabajo de cada director de turismo para el desarrollo del inventario turístico, con base en los lineamientos técnicos establecidos por la SECTUR, por medio de estrategias de trabajo colaborativo.

Otro rubro de las necesidades de capacitación de los funcionarios, consiste en la elaboración de un documento técnico estableciendo el perfil de la demanda turística de su región, gestionando los recursos materiales y humanos necesarios.

Para el logro de todos estos puntos se diseñó un libro por competencias para que los directores turístico de los diferentes municipios lograran las competencias requeridas para el puesto de la manera mas eficiente y en el menor tiempo posible.

7. Propuestas

Con base en lo anterior, los aspectos a mejorar incluyen actividades a desarrollar por parte del director de turismo y su equipo de colaboradores; tales actividades incluyen acciones específicas como diseñar una lista detallada de las funciones de cada director tomando como base las atribuciones legales contenidas en las leyes que ya han sido analizadas en el Marco referencial de esta investigación.

Dentro de las actividades que se presentan como básicas y urgentes se encuentra la capacitación, en todos niveles, como se presentó en el apartado correspondiente a los resultados de esta investigación, la capacitación es considerada para las áreas operativas y de gestión tanto en el sector social, privado y de administración pública; por lo que se propone un plan de apoyo para capacitación turística en cuatro niveles: a los funcionarios del municipio, al personal de servicio de las empresas turísticas, a los empresarios y a la población en general.

En lo que respecta a las competencias a generar, que es el objetivo de esta investigación, se desarrollaron cinco competencias que se consideran indispensables para fundamentar el programa de capacitación que los encargados de la gestión turística municipal debieran cursar para volver su gestión eficiente.

Dichas competencias son:

- Genera apropiación de los conceptos básicos del entorno turístico y municipal para resolver problemas de contexto generales del municipio.
- Construye una estrategia de gestión pertinente de la actividad turística para alcanzar satisfactoriamente las metas del Plan de Desarrollo Turístico Municipal.
- Desarrolla soluciones pertinentes a problemas de gestión turística municipal para coadyuvar al desarrollo de la actividad turística y su cadena de valor en su municipio.

Para subsanar esta área de oportunidad en materia de generación de competencias se pretende construir una estrategia de gestión pertinente de la actividad turística para alcanzar satisfactoriamente las metas propuestas en el Plan de Desarrollo Turístico Municipal.

También se contempla el diseño de una campaña de información para la comunidad sobre el papel de la actividad turística en el municipio tomando en cuenta acciones clave como la información, educación y consultas a la comunidad; así como la creación y/o actualización de un sistema de información turística haciendo uso de TIC's.

Desarrollar soluciones pertinentes a problemas de gestión turística municipal para coadyuvar al desarrollo de la actividad turística y su cadena de valor es la competencia genérica que se proyecta formar mediante la aplicación de estrategias de aprendizaje tales como la cartografía conceptual y la UVE heurística evaluadas con mapas de aprendizaje, estos aspectos resultan fundamentales para generar las competencias para la solución de problemas de gestión turística propias y específicas de cada municipio.

Así mismo, se sugiere proponer un plan de apoyo al sector empresarial con base en las atribuciones municipales que la legislación confiere, gestionando todo el proceso ante las autoridades estatales mediante proyectos bien estructurados y fundamentados que muestren una estrategia de financiamiento con alguno de los elementos de la autogestión municipal que sea viable y aplicable a corto, mediano y largo plazo.

Parte importante de la capacitación es el de observar progresos y avances verificables y cuantificables, el Modelo Socioformativo no es la excepción, este modelo ofrece la libertad de utilizar diversos métodos de generación y evaluación de evidencias por lo que para solventar este aspecto a mejorar se propone presentar un documento donde se justifica la creación y/o revisión del Consejo Consultivo Municipal de Turismo, argumentando las funciones y competencias de cada integrante.

Con base en esta propuesta se responde oportunamente la pregunta de investigación que dio origen a esta investigación, de igual manera, han sido oportunamente cubiertos los objetivos planteados en el apartado introductorio del presente documento.

Por último, al realizar el análisis final de las condiciones en que fue desarrollada la investigación, se recomienda a investigadores futuros que el suministro del instrumento de medición sea presencial y no solo mediante correo electrónico ya que el interés para responder dicho medio es bastante limitado para funcionarios de confianza de cada municipio.

8. Referencias

- CEPAL - UNESCO. (2002). *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL - UNESCO.
- Fernández Zubieta, A. (2009). El constructivismo social en la ciencia y la tecnología. *Ciencia, pensamiento y cultura*. (Nº 738), 689-703. España: Ciencia, pensamiento y cultura.
- Hawes, G. y Corvalán, O. (2005). *Construcción de un Perfil Profesional*. Talca: Universidad de Talca.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Malhorta, N. (2004). *Investigación de Mercados*. México: Pearson Educación.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2014). Panorama educativo. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio>

Rial, A. (2002). *La consolidación de los nuevos escenarios formativos: El reto de la calidad en la formación profesional*. Formación XXI, 2. (pp. 11 – 19). Madrid: Universidad de Girona.



Sánchez, M. y Vega, J. C. (2006). La gestión del conocimiento y su relación con otras gestiones. Ciencias de la Información, vol. 37 (núm. 2-3), (pp. 35-52). La Habana, Cuba: Instituto de Información Científica y Tecnológica.

Tobón, S. (2010 a). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. (Segunda Edición). México, D.F.: CIFE.

Vilchis, J. M. (2005). *Nueva Gerencia Pública: análisis comparativo de la administración estatal en México*. Convergencia, 139. (pp. 13-49). México: UAEM.

9. Anexos

9.1. Anexo 1. Instrumento de medición

 INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL ESCUELA SUPERIOR DE TURISMO SECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN			
<p>Objetivo: El presente cuestionario tiene como objetivo la recolección de datos de la investigación denominada Desarrollo de Competencias para la Gestión Turística. Caso Municipios con Vocación Turística del Estado de México, desarrollada por el Licenciado en Turismo Emmanuel Sánchez Moreno, bajo la dirección de la M.A.O. Lilian Marisa Méndez Ravina y el M.D.F. Héctor López Villalobos del posgrado de la Escuela Superior de Turismo del Instituto Politécnico Nacional. El instrumento de medición va dirigido a los directores de Turismo de los municipios con vocación turística del Estado de México y su fecha de aplicación corresponde a los meses de enero y febrero del año 2014.</p>			
Datos Generales			
Nivel y área de estudios:		Edad:	
Cargo actual:		Antigüedad:	
<p>1. De las funciones del Municipio para la puesta en marcha del programa de actividades, ¿Cuáles considera prioritarias para su Municipio?</p> <p>A) Reglamentación para el uso del suelo</p> <p>B) Aplicación de Normas de diseño y construcción de edificios</p> <p>C) Incentivos para la inversión turística</p> <p>D) Promoción de la actividad turística</p> <p>E) Formación y capacitación del personal</p>		<p>2. ¿Conoce la normativa de control de calidad que se aplica al turismo en los sectores público y privado?</p> <p>A) Sí</p> <p>B) No</p> <p>¿Cuáles?</p>	
<p>3. De las siguientes estrategias para el control de impactos y el cumplimiento de los objetivos del plan de desarrollo turístico municipal ¿Cuál utiliza con mayor frecuencia?</p> <p>A) Entrevistas y reuniones con los residentes</p> <p>B) Encuestas a los visitantes</p> <p>C) Encuentros con empresarios</p> <p>D) Otro (Especifique).</p>		<p>4. ¿Qué otras acciones sugiere para controlar los impactos y vigilar el cumplimiento de los objetivos del plan de desarrollo turístico?</p>	
<p>5. ¿El organigrama interno contempla la existencia y funcionamiento del Consejo Municipal de Turismo (o su equivalente)?</p> <p>A) Sí</p> <p>B) No</p>		<p>6. Desde su perspectiva ¿Cuál es la manera más eficiente de conjuntar los esfuerzos del gobierno, la iniciativa privada y la sociedad para el cumplimiento de los objetivos del plan de desarrollo turístico municipal?</p>	
<p>7. ¿Considera que el Consejo de Desarrollo Turístico Municipal es eficiente en su labor de coordinar los esfuerzos de los agentes sociales en pro del desarrollo turístico?</p> <p>A) Sí</p> <p>B) No</p> <p>¿Por qué?</p>		<p>8. ¿De qué manera se toma en cuenta a la comunidad en la planeación del desarrollo turístico del municipio?</p>	

9. ¿Cuáles son las acciones clave que se implementan para incentivar al sector empresarial turístico en el municipio?

10. En su experiencia ¿Cuál es el principal beneficio de la implementación de sistemas de información turística en el municipio?

11. En su municipio, ¿se cuenta con algún sistema de información turística?

A) Sí	<input type="checkbox"/>
B) No	<input type="checkbox"/>

12. ¿Cuáles son los tres principales datos que se obtienen de dicho sistema?

13. ¿Cuáles son las áreas de capacitación en materia turística que considera prioritarias para los funcionarios de su equipo de trabajo?

14. ¿Qué herramientas de capacitación o certificación en gestión turística municipal conoce?

15. ¿Utiliza alguna técnica o herramienta para estructurar su proceso de toma de decisiones?

A) Sí ¿Cuáles?	<input type="checkbox"/>
B) No	<input type="checkbox"/>

16. ¿Utiliza algún método para la solución de problemas que se presentan en su quehacer laboral cotidiano?

A) Sí ¿Cuál?	<input type="checkbox"/>
B) No	<input type="checkbox"/>

17. ¿Conoce algún mecanismo de aprendizaje que le ayudan a desempeñar correctamente su función como gestor del turismo?

A) Sí ¿Cuál?	<input type="checkbox"/>
B) No	<input type="checkbox"/>

Gracias por su participación

9.2. Anexo 2. Dimensiones e indicadores para el diseño de instrumentos

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensión	Indicador
Gestión de municipios con vocación turística	Metas establecidas, objetivos y plan de acción que brindan los procedimientos y normas para optimizar la gestión, el procesamiento, el almacenamiento, la transmisión y la recuperación de la información pertinente para la dirección y el desarrollo de la actividad turística. Adaptada de (Villoria & Iglesias, 2011).	Capacidad para analizar la situación del entorno, la visión de las metas, los objetivos y el plan de acción municipal a fin de enfocar y guiar los recursos disponibles para el desarrollo de la actividad turística en el municipio bajo lineamientos y normas establecidas.	Funciones propias de los Directores de Turismo Municipal.	Planeación y desarrollo del programa de actividades. Pregunta 1
				Nivel de dominio de la función de control de la calidad. Pregunta 2
Desarrollo de Competencias Específicas	Capacidad de generar y mantener una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combinan conocimientos, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones aplicables a la administración turística. Adaptada de Tobón, (2008).	Capacidad de generar y mantener atributos necesarios para la solución de problemas de contexto combinando conocimientos, actitudes, valores y habilidades desde el enfoque socioformativo.	Desarrollo de habilidades requeridas para la gestión turística municipal.	Seguimiento y control de las etapas de planificación turística y de sus resultados. Preguntas 3, 4, 6
				Participación Popular. Pregunta 8
				Apoyo al sector empresarial dentro del municipio. Pregunta 9
				Diseño, mantenimiento y actualización de un sistema de información turística. Preguntas 10, 11, 12
				Capacitación y desarrollo del capital humano. Preguntas 5, 13
				Adquisición de Habilidades Interpersonales, administrativas y de toma de decisiones. Preguntas 14, 15, 7
				Proceso de solución de problemas de contexto. Pregunta 16
				Combinación de conocimientos, actitudes, valores y habilidades desde el enfoque socioformativo.
				Generación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Pregunta 17

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 25. Algunas experiencias en pro del ingreso y la permanencia con equidad de la población estudiantil en el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR)

Alejandra Alfaro Barquero, alealfaro@itcr.ac.cr

Sonia Chinchilla Brenes, schinchilla@itcr.ac.cr

Instituto Tecnológico de Costa Rica

Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos

Departamento de Orientación y Psicología

Resumen

El Departamento de Orientación y Psicología (DOP) forma parte de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos del ITCR y tiene como misión incidir en la excelencia académica y el bienestar psicosocial de la comunidad institucional.

Consecuente con su misión se ha interesado por favorecer adecuadas condiciones de ingreso, permanencia y egreso para la población estudiantil, lo que se respalda en el inciso e del Reglamento del Régimen de Enseñanza-Aprendizaje del Instituto Tecnológico de Costa Rica que en sus aspectos conceptuales propone “La búsqueda de las mayores facilidades para el ingreso y permanencia de los estudiantes”.

Es así como desde el DOP se han desarrollado diferentes acciones en coordinación con docentes y Escuelas, con miras a dotar a los estudiantes de herramientas para enfrentar de manera más efectiva las demandas socioacadémicas de la vida universitaria.

Lo anterior es importante porque las universidades estatales costarricenses deben contribuir con la construcción de una sociedad más equitativa y promover la movilidad social.

Desde esta perspectiva en el DOP se han desarrollado diversas acciones, de las cuales se compartirán tres programas que han generado beneficios en la población estudiantil: tutorías estudiantiles, Admisión Restringida y Curso de Física General en Modalidad Taller, todos ellos con resultados favorables.

10.Introducción

La población estudiantil del ITCR merece atención de sus necesidades en el plano emocional, académico y en el desarrollo profesional. Especial relevancia cobra la atención de la población que ingresa en condiciones de desventaja académica, emocional y socioeconómica, así como aquella que se encuentra en condición de reprobación repetida de cursos (Rn), la cual probablemente enfrentará mayores dificultades de ajuste a la vida universitaria y para el logro de las metas académicas.

Lo anterior está considerado en la normativa institucional, tal el caso del **Estatuto Orgánico** que en el Artículo 3 Inciso g. establece “La igualdad de oportunidades para el ingreso y permanencia de los estudiantes de la Institución.”

Al respecto se ha señalado la importancia de atender la problemática de reprobación desde su primera ocurrencia, la que se presenta con mayor frecuencia en los cursos de Física, Matemática y Química (CONARE, 2000 y 2005, Fernández 2014, Meza, 2014); a fin de minimizar la posibilidad de nuevos fracasos que incrementen el riesgo de deserción o permanencia prolongada.

En este sentido Meza (2014) señaló que en la permanencia y egreso estudiantil inciden situaciones institucionales como horarios, carga académica, consecuencias del Rn y ponderado en matrícula (dificultad para matricular y conseguir cupos), la no existencia de un límite de tiempo de permanencia dentro de la institución; así como factores personales: desmotivación, estrés por las responsabilidades familiares y laborales, problemas de aprendizaje, hábitos de estudio, jornadas laborales.

Adicionalmente, esta autora cita diversas acciones que podrían fortalecerse para la atención de estas problemáticas: programas de apoyo psicoeducativo y psicológico, adecuaciones curriculares, desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, realimentación de la gestión docente, trabajo interdisciplinario, tutoría estudiantil, todo lo anterior con la finalidad de promover el ajuste a la vida universitaria y éxito académico en sus tres momentos: ingreso, permanencia y egreso.

Si bien el IV Informe del Estado de la Educación muestra datos positivos para la educación universitaria estatal en cuanto a cobertura, posibilidades de movilidad social, de empleo de los graduados, también reporta algunos aspectos que deben llamar a la reflexión a fin de mantener la calidad académica y el egreso exitoso de la población estudiantil.

No debe dejarse de lado que dentro de la población universitaria algunas personas trabajan, principalmente en los últimos periodos de formación académica, lo que aporta una dificultad más al proceso formativo incrementando el riesgo de no graduarse.

En concordancia con las políticas de acceso y permanencia al ITCR, así como al uso adecuado de los recursos institucionales, es necesario atender todas las fases del proceso educativo, para que la inversión institucional y de las personas y sus familias se concrete en buen rendimiento académico y en graduaciones en tiempos razonables y satisfactorios.

A continuación se describen tres experiencias de promoción del ingreso y la permanencia con equidad al ITCR, las cuales han sido lideradas por el DOP.

11. Programa de tutorías estudiantiles

Actualmente se ofrecen en la institución diversas modalidades de tutoría, las cuales tienen dos fuentes de financiamiento: Programa de Tutoría Estudiantil (PTE) o Proyecto Éxito Académico.

El Programa de Tutoría Estudiantil (PTE) del Instituto Tecnológico de Costa Rica fue aprobado 1992 por el Consejo de Rectoría en sesión 25-9-92 y se puso en marcha el año siguiente en la sede San Carlos, extendiéndose a las escuelas de Física, Matemática, Computación y Forestal (Sánchez e Hidalgo, 2002).

Este programa tiene como objetivo fundamental incidir en forma positiva sobre el rendimiento académico de los usuarios del servicio. El mismo forma parte de un sistema de beca estudiantil mediante el cual, jóvenes con buen rendimiento académico y con nota mayor a 85 en el curso de la tutoría, ofrecen apoyo académico a otros estudiantes.

Por su parte el Proyecto Éxito Académico surgió en el año 2006 como un plan desarrollado en las Escuelas de Matemática de las universidades estatales en coordinación con los departamentos o unidades de asesoría estudiantil o psicoeducativa, liderados por la Comisión de Vicerrectores de Vida Estudiantil (COMVIVE) del Consejo Nacional de Rectores (CONARE), con presupuesto aportado por CONARE.

Este proyecto tiene como objetivo apoyar el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje en el sistema educativo universitario estatal costarricense por medio del impulso de actividades que desarrollen destrezas, competencias prácticas y actitudes favorables de los y las estudiantes hacia el estudio (Alfaro, 2015b).

En sus orígenes Éxito Académico se denominó Proyecto Rendimiento Académico en Matemática (RAMA), pues únicamente contemplaba la participación de las Escuelas de Matemática (Alfaro, 2006). Posteriormente se extendió para abarcar en el 2014 a la Escuela de Química y en el 2015 a la de Física.

Todos los servicios de tutoría se ofrecen sin costo alguno para estudiantes activos de la institución. A su vez los tutores reciben supervisión y guía académica por parte de docentes del curso, asesoría psicoducativa en los temas pedagógicos y un certificado de participación como colaboradores en el programa.

Actualmente las tutorías se desarrollan en la institución bajo cuatro modalidades que se indican a continuación.

Consultas: en esta modalidad la asistencia es libre, incluye variedad de horarios y no requiere ningún proceso de inscripción.

Bajo esta metodología los estudiantes pueden hacer consultas de temáticas o problemas específicos, solicitar apoyo para la mejor comprensión de conceptos y estudiar los contenidos del curso cuando lo consideren necesario, teniendo a su lado el apoyo de un tutor que les ofrezca realimentación. En algunas ocasiones los tutores que trabajan con esta modalidad ofrecen también talleres de repaso previo a los exámenes.

Talleres: la modalidad de talleres tiene un mayor énfasis práctico y requiere participación activa de los estudiantes en el desarrollo de ejercicios y se debe realizar un proceso de inscripción voluntario, en el cual los alumnos asumen el compromiso de asistir regularmente y cumplir con las prácticas asignadas, de lo contrario podrá ser excluidos de los talleres.

Tutorías para estudiantes en condición de reprobación: se implementaron en el primer semestre de 2010 en Ingeniería Electrónica con resultados más favorables que los obtenidos con otras metodologías de tutoría (Alfaro, 2012 a). Esta acción se respaldó en el artículo 58 del Reglamento de Enseñanza-Aprendizaje del Instituto Tecnológico de Costa Rica, el cual indica que los estudiantes que cursen por segunda vez o más un curso deben "... contar con opciones académicas diferentes a fin de posibilitar el éxito del estudiante. Por ejemplo, técnicas de estudio, cursos SIP, cursos especiales, etc."

Esta modalidad de tutoría ofrece a los estudiantes en condición de reprobación, una modificación en los criterios de evaluación del curso, que incorpora un porcentaje (entre un 20% y un 10%) para la realización de tareas extra clase, las cuales tienen como requisito la asistencia obligatoria a los talleres de tutoría, destinados a la revisión de ejercicios, con la finalidad de identificar errores conceptuales o de procedimiento.

Las prácticas desarrolladas contienen tres apartados: 1. desarrollo de conceptos, a través del cual los estudiantes deben crear un esquema o resumen con los principales definiciones y procedimientos que se requiere aplicar, para la correcta solución de los ejercicios; 2. resolución de problemas y 3. un apartado de análisis de errores, que se realiza luego de asistir a la tutoría, con el propósito de promover en los estudiantes estrategias de automonitoreo, supervisión y corrección de errores.

Se ha encontrado que algunos estudiantes con condiciones serias de reprobación han mostrado poca participación y/o permanencia en alternativas similares de apoyo. Lo anterior se puede explicar con base en la propuesta de Covington (en Good y Brophy, 1997), quien considera que estos jóvenes pueden atribuir sus éxitos al azar y sus fracasos a falta de capacidad. Consecuentemente pueden desarrollar baja autoestima y llegar a creer que no lograrán sus metas; evitando posibles situaciones de fracaso tales como realizar evaluaciones, participar en clase o comprometerse con el estudio.

Por lo anterior, este proyecto trató de fomentar la permanencia de los estudiantes en condición de Rn. Para ello la participación inicial era voluntaria, pero una vez firmado el respectivo contrato aceptando los cambios en el sistema de evaluación, no era posible regresar al anterior, de modo que quienes desertaran de la tutoría perderían el porcentaje asignado a las prácticas.

Con esta estrategia los niveles de abandono del proyecto fueron bajos, así por ejemplo en el 2010 el 82% de los estudiantes que se inscribieron en esta modalidad finalizaron el proceso y 94.2% de ellos afirmó que la propuesta incidió positivamente en su motivación, los ayudó a permanecer en el curso y a sentirse más seguros durante los exámenes y en sus participaciones en clase, a la vez que mejoró sus hábitos de estudio (Alfaro 2012 a).

Al mismo tiempo los docentes de Electrónica reportaron que quienes participaron en el proyecto incrementaron sus intervenciones en clase, mostraron un mayor dominio de la materia y actuaron de forma más madura al evaluar su desempeño (Alfaro, 2012 a).

Tutorías individualizadas: las tutorías individualizadas se ofrecen individualmente o mediante grupos pequeños (de 2 a 5 estudiantes), como respuesta a las particularidades de alumnos usuarios del Programa de Servicios para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (PSED), que por sus características requieren atención personalizada. En algunos casos esta tutoría se ofrece también a estudiantes que presentan condiciones especiales de reprobación.

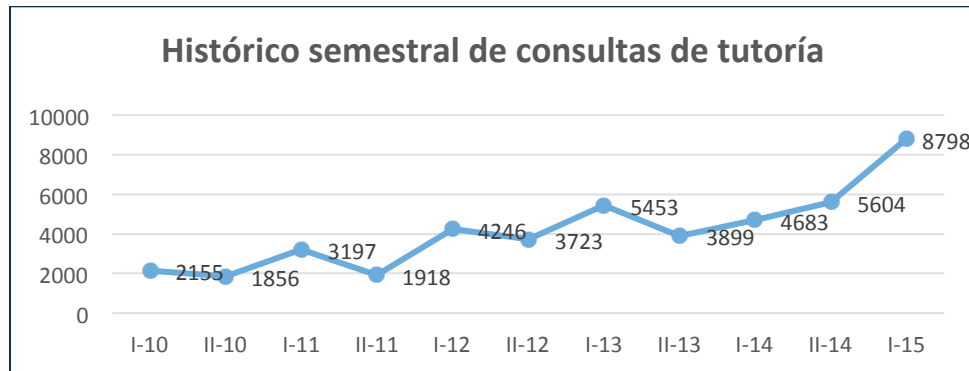
A continuación se detallarán algunos datos sobre la población atendida y resultados.

Por medio del PTE se benefició una población semestral que osciló entre 483 y 1403 estudiantes en el periodo 2010-2015, con tendencia al incremento. Por ejemplo, en el primer semestre de 2015 asistieron a tutoría 917 estudiantes de todas las sedes, para un total de 46 cursos de 14 escuelas.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

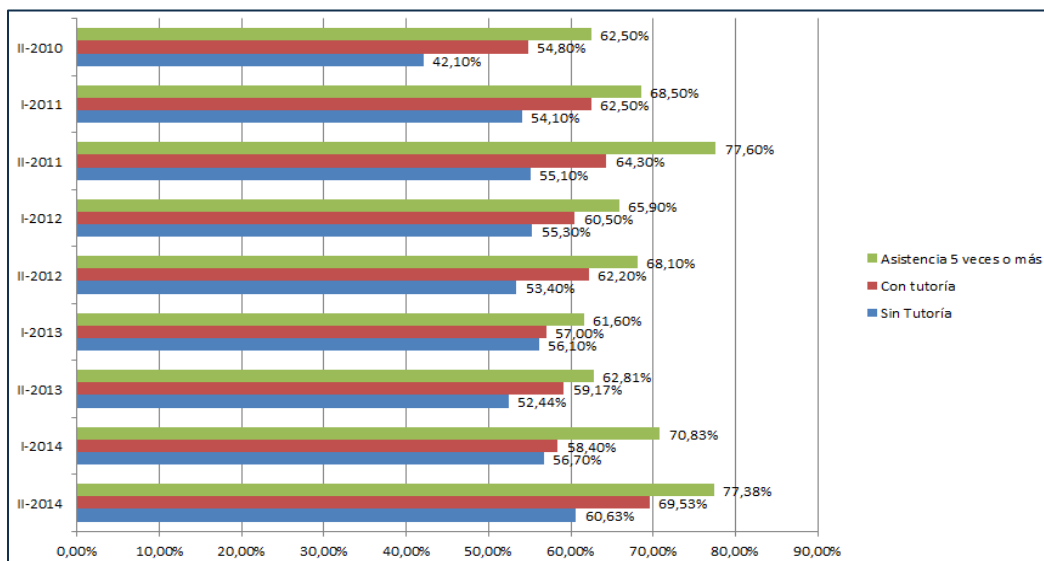
Este programa ha venido fortaleciéndose semestre a semestre, experimentó un aumento de 408% en el número de consultas para el primer semestre 2015 con respecto al I semestre de 2010 (ver figura 1) y se obtuvo un promedio de 9 asistencias por estudiante a tutoría.

Figura 1. Cantidad de consultas atendidas en el PTE entre el 2010 y el 2015



La evaluación del rendimiento académico evidenció que los estudiantes que asisten cinco o más veces a tutoría tienden a obtener mayores porcentajes de aprobación que quienes no participan de estos servicios, como se muestra en la figura 2.

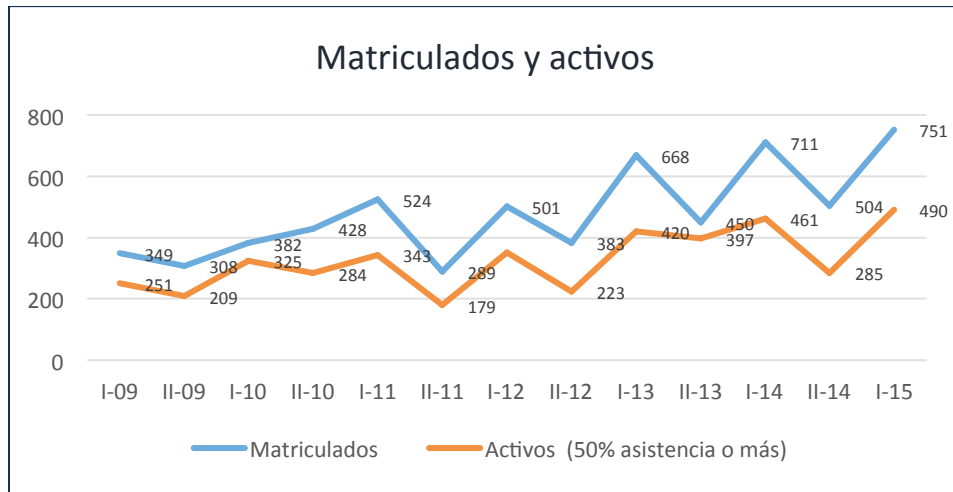
Figura 2. Porcentajes históricos de aprobación según asistencia a tutoría



En relación con las tutorías individualizadas en el primer semestre de 2015 se ofreció el servicio a un total de 29 estudiantes, de estos, el 80.76% aprobó el curso en el cual recibió apoyo.

En relación con la participación en la modalidad de talleres del Proyecto Éxito Académico en el primer semestre de 2015 se matricularon 146 estudiantes en Física en la sede de Cartago y 595 en Matemática en todas las sedes. El porcentaje de aprobación fue de 66% para los estudiantes de Física y de 61% en Matemática. Los datos históricos de matrícula en el periodo 2009-2015 se indican en la figura 3.

Figura 3. Datos históricos de matrícula a los talleres del Proyecto Éxito Académico



Por último, los resultados de la tutoría para estudiantes en condición de reprobación se muestran en el cuadro 1. De la misma se desprende que los porcentajes de aprobación fueron superiores al 75% en todos los casos (Alfaro 2012 a y b, Alfaro, 2014 y Alfaro 2015 b).

Cuadro 1. Resultados de tutoría para estudiantes Rn

Escuela	Semestre	Activos	Aprobación
Electrónica	II-2010	9	8 (88.9%)
Electrónica	I-2011	45	37 (82.2%)
Electrónica	II-2011	12	9 (75%)
Matemática	I-11	12	10 (83.3%)
Matemática	II-11	7	6 (85.7%)
Matemática	I-12	10	8 (80%)
Química	I-2014	44	37 (84.09%)
Química	II-2014	37	31 (83.78%)
Química	I-2015	25	19 (76%)

12. Programa de admisión restringida

Desde hace diez años la Comisión de Atracción, Selección, Admisión y Permanencia (CASAP), adscrita a la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos (VIESA), con el liderazgo de la Vicerrectora del momento la MSc. Jannette Barrantes Méndez, se propuso generar acciones y políticas que permitieran el ingreso al Instituto Tecnológico de Costa Rica de estudiantes provenientes de distritos con menor índice de desarrollo social.

Fue así como el 3 de noviembre de 2005 el Consejo Institucional en la sesión ordinaria número 2441, artículo 18 crea el Proyecto de Atracción, Selección, Admisión y Permanencia con Equidad en el Instituto Tecnológico de Costa Rica, el cual inicia en enero de 2006 con el primer grupo de estudiantes.

Desde entonces el Programa de Admisión Restringida (PAR), como se le conoce en la Institución, ha venido atendiendo con gran éxito a la población de escasos recursos económicos, de distritos de bajo índice de desarrollo social (IDS-MIDEPLAN) y egresada de colegios públicos o de la modalidad de educación abierta de diferentes zonas del país. Además se consideran los siguientes criterios para la selección:

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

- Estar en condición de estudiante elegible (aprobar nota mínima en el Examen de Admisión sin ser admitido a carrera).
- Puntaje de admisión no menor a 50 puntos por debajo de la nota de corte de la carrera a la que aspira el estudiante.
- La carrera a la que ingrese el o la estudiante será la elegida en primera opción.
- Ser egresado de colegio público.

El PAR, es liderado por el Departamento de Orientación y Psicología con la participación de los Departamentos de Admisión y Registro y de Trabajo Social y Salud. Consiste en reservar hasta el 10% de la matrícula de nuevo ingreso para jóvenes que cumplan con los requisitos mencionados, con el fin de lograr un mayor ingreso de estudiantes según principios de equidad social y en procura de beneficiar a los sectores marginados de la sociedad.

El objetivo es ofrecer un programa, de carácter obligatorio, con acciones tendientes a lograr la satisfactoria permanencia y desempeño académico, de los estudiantes de primer ingreso que por sus características psicoeducativas y socioeconómicas (IDS), muestren más probabilidades de obtener bajo rendimiento académico o altas tasas de deserción.

Los estudiantes matriculados mediante la modalidad de Admisión Restringida se mantienen en un proceso de acompañamiento psicoeducativo individual y grupal obligatorio durante su primer año en la Institución, ya que se considera que este periodo es crítico para lograr el ajuste a la vida universitaria.

Previo al inicio del periodo lectivo formal, con la colaboración de la Vicerrectoría de Docencia (ViDoc) y las Escuelas correspondientes, se ofrecen a los estudiantes admitidos al Programa, tres semanas de nivelación en las materias básicas (Matemática, Química, Física, Inglés, Redacción y Ortografía), dotándolos de herramientas y académicas y psicosociales para que se enfrenten por sí mismos a la vida universitaria y a su vida en general sin generar condiciones de dependencia.

Durante todo el año cada estudiante recibe un seguimiento psicoeducativo para atender sus necesidades particulares y favorecer su ajuste al nuevo sistema educativo y a las demandas de la universidad, tanto en términos académicos como psicosociales.

Paralelamente, y como los estudiantes provienen de las diferentes provincias y zonas del país, se realizan sesiones de trabajo grupal cada dos semanas, agrupándolos según región de procedencia, a fin de mantener el arraigo y una mayor identificación entre iguales, así como apoyos más efectivos entre ellos.

Se procura que el grupo se mantenga inalterable a lo largo del año y en este espacio se desarrollan temas de interés general como ajuste a la vida universitaria, desarraigo, técnicas de estudio, manejo del estrés, autoestima, relaciones interpersonales, comunicación, pareja y sexualidad. En el segundo semestre se incluyen temas sugeridos por los estudiantes.

Por otra parte, se procura realizar dos o tres reuniones generales por semestre para estimular el encuentro y el intercambio entre todos los estudiantes que ingresaron al PAR y en estos espacios se desarrollan también temáticas de interés general y de motivación para mantenerse en la institución y en sus proyectos y metas profesionales y personales.

También cada estudiante debe asistir a consultas con los docentes y tutores, esto para favorecer el contacto con sus pares en materia de estudio en un ambiente de mayor confianza y seguridad, así como fortalecer la importancia de la evacuación de dudas como herramienta relevante en la

comprensión y asimilación de la materia, todo lo cual redundará en mejor aprovechamiento académico.

13.Resultados

En el cuadro 2 se detalla el número de estudiantes atendidos en el Programa de Admisión Restringida, según condición de activos, inactivos o egresados desde sus inicios al periodo actual. En la misma se evidencia una deserción general acumulada del 25.44%, lo que puede considerarse baja de acuerdo con las características de mayor vulnerabilidad que exhibe esta población. Así mismo las tasas de deserción que presenta la población PAR en el primer semestre cursado son menores a las mostradas por la población general.

Cuadro 2. Población PAR, según año y estado de los estudiantes al I Semestre 2015 datos netos

Año	Graduado o egresado		Activo o reingreso		Deserción o inactivo		Total estudiantes
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	
2006	41	55,41	5	6,76	28	37,84	74
2007	35	54,69	12	18,75	17	26,56	64
2008	25	37,88	11	16,67	30	45,45	66
2009	34	36,17	33	35,11	27	28,72	94
2010	23	17,69	70	53,85	37	28,46	130
2011	6	6,45	63	67,74	24	25,81	93
2012	0	0,00	47	65,28	25	34,72	72
2013	0	0,00	140	80,92	33	19,08	173
2014	0	0,00	54	83,08	11	16,92	65
2015	0	0,00	81	100,00	0	0,00	81
TOTAL	164	17,98	516	56,58	232	25,44	912

En cuanto a datos de rendimiento, y considerando la población activa (matriculada) al primer semestre 2015, no se encontraron diferencias significativas en cuanto al número de materias aprobadas ($F(1)=.245$, $p 0.62$) entre los estudiantes del PAR y la población general de la institución. En los gráficos 4 y 5 se muestra la comparación de medias entre ambos grupos según número de materias cursadas y aprobadas.

Figura 4. Promedio acumulado de materias aprobadas al primer semestre 2015 para la población general del ITCR y para el PAR

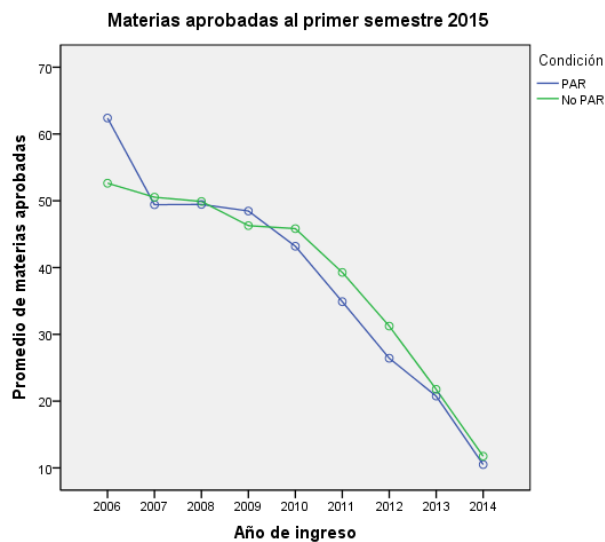
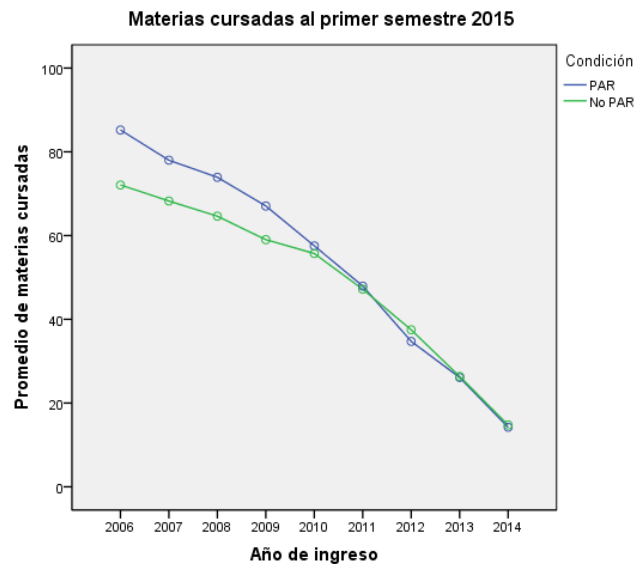


Figura 5. Promedio acumulado de materias cursadas al primer semestre 2015 para la población general del ITCR y para el PAR



13.1. Impacto del programa

El Programa, así como los temas desarrollados en los diferentes espacios de trabajo, han sido muy bien valorados por la población estudiantil e institucional. También el PAR ha tenido su impacto en otras Instituciones con las que se ha compartido la experiencia generada, ya que en diversas ocasiones se han expuesto sus resultados y forma de operar ante funcionarios y académicos de Universidad de Costa Rica, Consejo Nacional de Rectores (CONARE), la Universidad de Santiago de Chile, la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-

León) y otras universidades centroamericanas, en el marco del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).

Algunas de estas instancias pretenden la puesta en marcha de acciones similares al PAR con el fin de favorecer el ingreso y permanencia de grupos específicos de la población estudiantil a las universidades. Es así como recientemente, la Universidad de Costa Rica implementó un plan de admisión que pretende favorecer el ingreso de estudiantes de ciertos colegios del país (Admisión Diferida para Promover la Equidad en el año 2015).

14. Cursos modalidad taller en la escuela de física

En la misma línea de promover la adecuada permanencia estudiantil, la Escuela de Física, en coordinación con el Departamento de Orientación y Psicología, ha implementado desde el 2005 un curso en modalidad taller para los cursos de Física General I, II y III, dirigido a estudiantes en condición de reprobación.

Física es uno de los cursos con mayores problemas de reprobación en el ITCR, sobre todo la Física General I, y así lo han confirmado los estudios de CONARE (2000 y 2005) que muestran a Física General I como la materia con mayor problema de reprobación en el ITCR. En promedio el curso es repetido dos veces. Conforme se avanza en las Físicas la reprobación decrece, pero sin dejar de ser un problema digno de atención. Claramente estos datos justifican la necesidad de atender a la población en condición Rn con nuevas alternativas.

El trabajo conjunto de la Escuela de Física y el Departamento de Orientación y Psicología cuenta con el apoyo de la Vicerrectoría de Docencia y la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos desde el 28 de Julio del 2004 cuando la VIESA y la Escuela de Física organizaron una Jornada de Trabajo donde se analizó la situación de rendimiento de los cursos de la Escuela de Física con miras a proponer algunas alternativas o actividades de mejora entre las que se encuentran las siguientes:

- a. Reforzar, modificar e implementar nuevos y mejores materiales audiovisuales, así como aplicar diferentes metodologías de enseñanza, lo cual incluye la revisión y modificación del rol del o la docente.
- b. Crear alguna modalidad de curso para estudiantes en condición Rn 3 o más.
- c. Establecer programas de mejoramiento continuo, evaluación y retroalimentación en los cursos de Física (VIESA, 2004, citado por Chinchilla, 2011b).

El Proyecto consiste en un curso de Física General dirigido a la población estudiantil que lo haya reprobado en al menos dos oportunidades y que, en una ocasión o más, lo haya finalizado (deben haber asistido a clases de manera regular y haber realizado los tres exámenes parciales).

El objetivo de esta modalidad de curso es que el estudiante en situación de reprobación (Rn) mejore su condición académica y pueda tener un mayor aprovechamiento del mismo. Por ello es requisito indispensable el compromiso y la asistencia puntual a clases, para que sea una experiencia exitosa que redunde en su beneficio académico y personal.

El curso pone el énfasis en la práctica, por lo que tiene una matrícula máxima de 20 estudiantes para poder desarrollar actividades diversas que incluyen trabajo práctico en el aula, participación individual y grupal, trabajo en pizarra, asistencia a tutorías, evaluación permanente del estudiante, así como de las estrategias didácticas desarrolladas por el docente. En este último punto es muy importante el aporte del psicólogo evaluando y realimentando el proceso.

La modalidad de curso taller dio inicio el primer semestre 2005 con el curso de Física General I con resultados muy positivos, lo que motivó que para el segundo semestre la experiencia se extendiera al curso Física General II. Para el primer semestre 2006 se abrieron en modalidad taller los cursos Física General I y III y hasta la fecha se ha impartido todos los semestres el curso Modalidad Taller de Física General I y se alterna la apertura del curso Física General II y III.

Los resultados en cuanto a aprobación han sido exitosos y en algunos casos superiores a los mostrados por la población regular de los cursos de Física (Chinchilla, 2012a), lo cual es muy bueno si se considera que todos estos jóvenes han perdido el curso en dos o más ocasiones. En consecuencia las acciones en dicha Escuela aún se mantienen y se han extendido a la Sede San Carlos y al Centro Académico de San José.

En el cuadro 3 aparecen algunos datos de aprobación recopilados en el Departamento de Orientación y Psicología para el curso de Física General en modalidad taller:

Cuadro 3. Aprobación de recopilaciones del curso de Física General

Curso	Semestres y años	Porcentajes de aprobación
Física General I	1-2008	72,72
Física General I	2-2008	40
Física General I	1-2011	68,42
Física General I	2-2011	71,43
Física General I	1-2012	75
Física General II	1-2012	84,6
Física General III	2-2011	68,75

Como se observa en la tabla se han beneficiado 163 estudiantes y han aprobado los cursos 115 (70,55%), no obstante se debe recordar que para cada semestre ha habido al menos dos grupos de Física en la modalidad taller (Física General I y un grupo de Física General II o III), lo que habla de un mayor número de estudiantes que estaban en condición de reprobación múltiple que finalmente pudieron aprobar el curso y seguir adelante con su plan de estudios, lo que disminuye las probabilidades de una permanencia prolongada en la institución o un abandono de los estudios universitarios.

15. Conclusiones

Las acciones descritas permiten favorecer, con criterios de equidad y excelencia académica, el ingreso y permanencia de la población estudiantil en condiciones de desventaja, desde el punto de vista socioeconómico y/o académico.

Dichas actividades permiten la integración de diferentes programas institucionales que se entrelazan y favorecen entre sí y fortalecen el trabajo interdisciplinario, interdepartamental y entre Vicerrectorías en pro del estudiantado.

Se puede concluir que, independientemente de los programas, existen elementos comunes que han sido determinantes en el éxito de las acciones implementadas: a. condición de obligatoriedad de asistencia, permanencia y compromiso en la participación de los estudiantes, b. colaboración docente para los ajustes metodológicos y de evaluación, c. énfasis práctico y de realimentación constante de todas las acciones, d. promoción del trabajo entre pares y e. desarrollo de hábitos y habilidades para favorecer el ajuste a la vida universitaria.

16. Referencias

- Alfaro, A. (2006). Informe de labores. Proyecto Rendimiento Académico en Matemática (RAMA). Segundo semestre de 2006. Departamento de Orientación y Psicología. Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Cartago.
- Alfaro, A. (2012 a) Tutorías para estudiantes en condición de reprobación en Electrónica. Informe de resultados del Proyecto 2010-2012. Departamento de Orientación y Psicología. Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Cartago.
- Alfaro, A. (2012 b) Tutorías para estudiantes en condición de reprobación en Matemática. Informe de resultados del Proyecto 2011-2012. Departamento de Orientación y Psicología. Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Cartago.
- Alfaro, A. (2014). Informe anual de labores 2014. Proyecto Éxito Académico. Departamento de Orientación y Psicología. Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Cartago.
- Alfaro, A. (2015a). Informe de labores. Programa de Tutoría Estudiantil. Primer semestre de 2015. Departamento de Orientación y Psicología. Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Cartago.
- Alfaro, A. (2015b). Informe de labores. Proyecto Éxito Académico. Primer semestre de 2015. Departamento de Orientación y Psicología. Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Cartago.
- Chinchilla, S. (2012a). Curso de Física General I y II en Modalidad Taller. 27 de julio. Departamento de Orientación y Psicología. Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Cartago.
- Chinchilla, S. (2012b). Programa de Atracción, Selección, Admisión y Permanencia con Equidad en el ITCR (Admisión Restringida). Octubre de 2012 Instituto Tecnológico de Costa Rica. Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos. Departamento de Orientación y Psicología. Cartago.
- Chinchilla, S. (2015). Curso de Física en Modalidad Taller. Resumen (23 de Julio). Instituto Tecnológico de Costa Rica. Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos. Departamento de Orientación y Psicología. Cartago.
- CONARE (2000). Aspectos relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes que ingresaron a las instituciones de educación superior estatal en 1990. OPES. San José.
- CONARE (2005). Aspectos relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes que ingresaron a las instituciones de educación superior estatal en 1996. OPES. San José.
- Fernández, A. (2014). “Desarrollo de un modelo de gestión para el proceso formativo profesional del Instituto Tecnológico de Costa Rica: bajo un enfoque de cadena de valor y servicio al cliente”. Profesor Asesor: Ing. Humberto Villalta Solano, MBA. Presentación en Power Point. Escuela de Producción Industrial. ITCR. Cartago.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

- Hernández, T. (2015) Programa de Atracción, Selección, Admisión y Permanencia con Equidad en el ITCR (Admisión Restringida). Departamento de Orientación y Psicología Actualizado, Julio 2015. Cartago.
- ITCR. Estatuto Orgánico del Instituto Tecnológico de Costa Rica y sus Reformas. Cartago
- ITCR. Reglamento del Régimen Enseñanza-Aprendizaje del Instituto Tecnológico de Costa Rica. ITCR. Cartago.
- Meza, G. (2014). Percepción docente sobre factores asociados a la primera reprobación de materias en el ITCR. Informe de proyecto. Departamento de Orientación y Psicología. Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Cartago.
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. Área de Análisis de Desarrollo (2007). Índice de Desarrollo Social 2007. San José, Costa Rica. 116 páginas.
- Programa Estado de la Nación (2013). IV Informe Estado de la Educación. Programa Estado de la Nación. San José. En <http://estadonacion.or.cr/estado-educacion/educacion-informe-ultimo>. 2 de marzo de 2015.
- Sánchez, S. y Hidalgo, A. (2002) Programa de Tutoría Estudiantil. Departamento de Orientación y Psicología. Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Cartago.

Capítulo 26. ¿Son las estrategias de acompañamiento psicosocial y educativo decisivas para la permanencia?

Gloria Elena Pava Díaz, gpava@areandina.edu.co

Fernando Augusto Montejo Ángel, Fernandomontejo2007@gmail.com

Fundación Universitaria del Área Andina - Grupo de Investigación “Bienestar, Calidad de Vida y Desarrollo Humano”, Colombia.

Resumen

La Fundación Universitaria del Área Andina ha sido reconocida por el Ministerio de Educación Nacional (a través de la ejecución de los convenios 740 de 2012 y 560 de 2013) como una institución de educación superior con experiencias exitosas en temas de permanencia y con una trayectoria verificable en la implementación de procesos encaminados a evitar la deserción y alcanzar la graduación. Dentro de estos procesos se destacan: entrevista en la admisión la cual pretende detectar de manera temprana riesgos para la deserción estudiantil, pruebas diagnósticas para identificar falencias académicas e implementar acciones de fortalecimiento, acompañamiento directo por parte de la red integral de monitores conformada por estudiantes, docentes y funcionarios administrativos y el software de detección de alertas tempranas denominado Brújula; además de la oferta en materia de formación integral a través de los grupos de Bienestar Universitario.

Con el ánimo de identificar si las estrategias descritas en el párrafo anterior se constituyen realmente en un factor para la permanencia académica, se estructura el proyecto de investigación “factores para la permanencia en un grupo de estudiantes de 1 semestre de pregrado presencial de la Fundación Universitaria del Área Andina (sedes Bogotá y Medellín)” con el que se pretende establecer por un lado los factores relacionados con el abandono, y aquellos relacionados con la permanencia estudiantil, en un grupo de estudiantes de pregrado durante el período 2015 - 1. El trabajo se basa en un eje fundamental: la permanencia, enmarcado teóricamente en tres conceptos a) Deserción o abandono (desde la visión de V. Tinto, 1993), b) Persistencia o permanencia (desde la visión de Pineda y Pedraza, 2011), c) así como el constructo éxito académico. Se espera conocer: a) la relación entre diversos elementos socio – económicos y características del estudiante y la permanencia; b) los elementos de mayor fuerza en la decisión de permanecer en la institución y en el programa académico, en los estudiantes de la muestra elegida.

1. Descripción del proyecto

1.1. Antecedentes

Apoyados por el Ministerio de Educación Nacional, hoy somos gestores de cambio en la educación superior, diariamente pensamos en ¿cuáles son las mejores herramientas para innovar

y disminuir la deserción estudiantil en la educación superior? Nuestra atención se ha centrado en pensar, en la realidad diaria que vive cada estudiante, en las deficiencias y vacíos académicos con los que ingresa a la vida universitaria, las dificultades de adaptación social derivadas de su historia de aprendizaje, las condiciones socioeconómicas iniciales de cada estudiante y de su núcleo familiar, y el gran deseo de ser un profesional, este foco ha permitido implementar estrategias exitosas de atención que siempre estén en constante construcción, buscando que los estudiantes se adapten fácilmente a la universidad y un día lleguen a la tan anhelada graduación con un alto nivel profesional; además de fortalecer los procesos académicos también trabajamos en fortalecer el aprendizaje colaborativo, y articular los espacios y recursos existentes en la institución.

Al interior de la institución se ha construido un sistema de acompañamiento estudiantil, que se ha venido perfeccionando con el paso del tiempo. Sin embargo, dada la fractura que experimentan los estudiantes al pasar del Colegio a la universidad, los primeros momentos de contacto con la universidad son definitivos para mitigar el riesgo de deserción temprana, como fenómeno complejo, con causas y motivaciones diferentes (Ministerio de Educación Nacional, 2010), y que dada la estructura institucional de los programas tradicionales de apoyo, en el inicio de la vida universitaria no siempre se logra alinear las fuentes de apoyo con las necesidades de los estudiantes.

Teniendo en cuenta las conclusiones del estudio sobre el impacto del crédito ACCES en la permanencia / deserción (ICETEX - UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, 2004), hemos extrapolado los siguientes elementos, para el inicio de nuestros procesos de acompañamiento: el riesgo de desertar se reduce en la medida de que el estudiante cuente con un adecuado capital social, intelectual y cultural. De igual manera, el recibir orientación vocacional influye en el riesgo de deserción.

Entendiendo que el inicio de la vida universitaria es un momento clave para la totalidad del cursado en la carrera elegida, se hace necesario que cada etapa del proceso de acercamiento y primer contacto con del estudiante con la institución, forme parte del programa de seguimiento y prevención del riesgo de deserción.

En ese orden de ideas, la institución ha optado por realizar una caracterización del riesgo, y organizar un proceso de admisión orientado a prevenir el riesgo de deserción

De acuerdo a lo anterior, es importante conocer los factores relacionados con la permanencia en un grupo de estudiantes de 1 semestre de pregrado presencial de la fundación universitaria del área andina en las sedes de Bogotá y Medellín.

A partir de allí, Se diseñan e implementan estrategias de carácter individual, institucional, académico y socio-económico para mitigar el impacto de la deserción estudiantil, y sobre todo, fomentar las acciones que mayor incidencia tienen sobre la permanencia.

1.2. Justificación

En el marco de las políticas y objetivos de la Educación Superior en Colombia, la Fundación Universitaria del área Andina, está comprometida con la ardua tarea de la excelencia académica, evidenciada no solo en su responsabilidad social, sino en su disposición constante de igualdad e inclusión frente a todas las comunidades en cuanto a calidad y accesibilidad se trata. Por lo anterior, para nuestra universidad se constituye como preocupación y actividad constante la

reflexión académica asumida en el reto de la formación integral de futuros profesionales en las diferentes áreas del conocimiento. Actividad que hace parte del proceso de mejoramiento del quehacer de nuestra Universidad, procurando como máxima expresión la investigación permanente en pro de la calidad, exigencia establecida de acuerdo a las directrices establecidas por el Ministerio de Educación Nacional en las políticas y normas educativas vigentes que estimulan la formación integral del educando y que son fortalecidas en el Proyecto Educativo Institucional de nuestra Universidad.

En el marco legal, encontramos que el decreto 1295 de 2010 (Ministerio de Educación Nacional, 2010) por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y el desarrollo de Programas Académicos de Educación Superior, en su Capítulo II, Artículo 6.5, nos orienta a trabajar desde la perspectiva de un modelo de bienestar que debe identificar y hacer seguimiento a las variables asociadas a la deserción y a las estrategias orientadas a disminuirla. Por tal razón, y en consonancia con lo establecido en su Artículo 6, numeral 6.5, donde se señala que “El modelo de bienestar debe identificar y hacer seguimiento a las variables asociadas a la deserción y a las estrategias orientadas a disminuirla” se presenta el Programa de Acompañamiento Académico Institucional como la estrategia representativa de la para lo cual debe utilizar la información del Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior -SPADIES-, del Ministerio de Educación Nacional.

En el documento “Acuerdo por lo superior 2034: propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz” (CESU - Consejo Nacional de Educación Superior, 2014) se considera que el avance en la educación superior implica garantizar la participación de la comunidad en una estructura intercultural de los procesos educativos. Es decir, implica analizar diversos factores culturales de los estudiantes para relacionarlos y potenciar el proceso de permanencia en la educación superior.

De igual manera, el plan de desarrollo 2014 – 2018 de la Fundación Universitaria del Área Andina propone la necesidad de desarrollar estrategias que permitan el fomento de la permanencia de los estudiantes, así como fortalecer diversos programas que propendan por el éxito académico.

La Fundación Universitaria del área Andina al contar con experiencia reconocida en temas de permanencia por el Ministerio de Educación Nacional tiene la oportunidad de aportar con este proyecto a otras instituciones que inician su camino en la implementación de estrategias de permanencia. Entre algunas de las experiencias destacadas se encuentran el desarrollo de una metodología especial para el diseño de objetos virtuales de aprendizaje OVA adaptados para la permanencia estudiantil, la creación y mantenimiento del programa de monitores de apoyo, y la creación e implementación del sistema de alertas tempranas (software BRÚJULA). González y Cols (2015) . La aplicación de las diferentes estrategias se puede evidenciar en las cifras de permanencia que viene mostrando la institución en el último año, en particular (ver figura 1).

Figura 1. Cifras de Permanencia de la Fundación Universitaria del Área Andina

2.2.3 Permanencia

TABLA 107. Estadísticas de permanencia y ausentismo intersemestral

Modalidad	Nivel	2011		2012	
		Permanencia	Ausencia Intersemestral	Permanencia	Ausencia Intersemestral
PRESENCIAL	PREGRADO	92.19%	7.81%	93.09%	6.91%
	POSTGRADO	89.36%	10.64%	90.89%	9.11%
DISTANCIA	PREGRADO	90.94%	9.06%	88.78%	11.22%
	POSTGRADO	80.22%	19.78%	89.43%	10.57%
VIRTUAL	PREGRADO	86.32%	13.68%	88.72%	11.28%
	POSTGRADO	0.00%	0.00%	86.85%	13.15%

Fuente: Facsímil del informe publicado en Fundación Universitaria del Área Andina, 2014

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Analizar los factores relacionados con la permanencia en un grupo de estudiantes de primer semestre de pregrado presencial de la fundación universitaria del área andina, durante el periodo 2015 1

2.2. Objetivos específicos

Analizar las relaciones entre los factores socio-demográficos y las variables de permanencia.

Establecer el grado cualitativo de importancia en la decisión de continuar estudios, acerca de los factores relacionados con la permanencia estudiantil

Desarrollar una propuesta de acción para el fortalecimiento de la permanencia estudiantil basada en los hallazgos del presente estudio.

3. Marco conceptual

De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional (MEN 2009), no existe una definición completa y aceptada sobre el término, sin embargo en general se considera como aquel proceso de abandono por parte del estudiante, por razones individuales, académicas, sociales, económicas, institucionales.

Dentro de las definiciones más importantes tenemos la de Tinto (1993): “situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo”, este concepto fue ampliado por el mismo autor en 1989 incluyendo la idea de “períodos críticos”, explicando que en la vida académica del estudiante puede haber aspectos relevantes en determinados

períodos que pueden influir notoriamente en la toma de decisiones de deserción, por ejemplo durante el período de admisión donde se establece un contacto inicial con la institución educativa donde el estudiante puede encontrar factores que le atemorizan o le desagradan y así sucesivamente en diferentes etapas por ejemplo en los semestres de mayor presión académica, o al tener algún problema importante con un profesor, entre otros ya que son muchos los factores que inciden en la deserción estudiantil, como lo veremos más adelante.

En conclusión “se puede entender la deserción como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, considerándose como desertor a aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos, lo cual equivale a un año de inactividad académica” (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2012).

3.1. Factores que inciden en la deserción

Existen muchos factores relacionados con la deserción, entre ellos: socioeconómicos, laborales, familiares, personales e institucionales, que afectan el logro del éxito académico.

Al respecto Landeta, Cortes y Gama (2011) hablan de cuatro grupos de factores que afectan directamente el desempeño académico:

Factores fisiológicos: Se sabe que afectan aunque es difícil precisar en qué medida lo hace cada uno de ellos, ya que por lo general están interactuando con otro tipo de factores. Entre los que se incluyen en este grupo están: cambios hormonales por modificaciones endocrinológicas, padecer deficiencias en los órganos de los sentidos, desnutrición y problemas de peso y salud.

Factores pedagógicos: Son aquellos aspectos que se relacionan con la calidad de la enseñanza. Entre ellos están el número de alumnos por maestro, los métodos y materiales didácticos utilizados, la motivación de los estudiantes y el tiempo dedicado por los profesores a la preparación de sus clases.

Factores psicológicos. Entre estos se cuentan algunos desórdenes en las funciones psicológicas básicas, como son la percepción, la memoria y la conceptualización, los cuales dificultan el aprendizaje.

Factores sociológicos. Son aquellos que incluyen las características familiares y socioeconómicas de los estudiantes, tales como la posición económica familiar, el nivel de escolaridad y ocupación de los padres y la calidad del ambiente que rodea al estudiante.

Otro factor causante de deserción, según Pineda & cols, citados por Aguilera de & Jiménez (2012), corresponde a la desorganización administrativa de las instituciones universitarias, puesto que este elemento incide en el descontento de los estudiantes, debido a aspectos como la normatividad académica, que genera un conflicto personal, conllevando a que el individuo no se adapte naturalmente a la universidad y por tanto se sienta desorientado.

3.2. Retención y permanencia estudiantil

En lo que compete a este proyecto, el énfasis se centra en permanencia estudiantil como la mejor estrategia para la retención de los estudiantes, así entonces, en primer lugar es importante aclarar que el término retención se deriva del latín *retentio-onis*, que significa acción y efecto de retener. Este término se emplea a nivel mundial, sin embargo actualmente las instituciones hablan de

permanencia y éxito académico, con una visión de todo el potencial del estudiante para culminar su carrera.

La retención se enfoca en la capacidad institucional para lograr que el estudiante en riesgo de deserción permanezca y logre graduarse (Pineda y Pedraza, 2011). En cuanto a la permanencia o “persistencia” se relaciona con la capacidad y motivación del estudiante para el logro de sus metas académicas (Hagedorn, 2005).

Un programa de retención estudiantil comprende todo un conjunto de acciones llevadas a cabo por las IES, que hoy se consolidan en completos programas de acompañamiento al estudiante a lo largo de toda su carrera dentro de la institución con el fin de facilitarle su culminación exitosa al brindarle herramientas necesarias para la terminación de los diferentes ciclos y etapas en los tiempos establecidos, y adicionalmente asegurar el conocimiento necesario y el desarrollo de competencias y actitudes indispensables para desenvolverse en la vida.

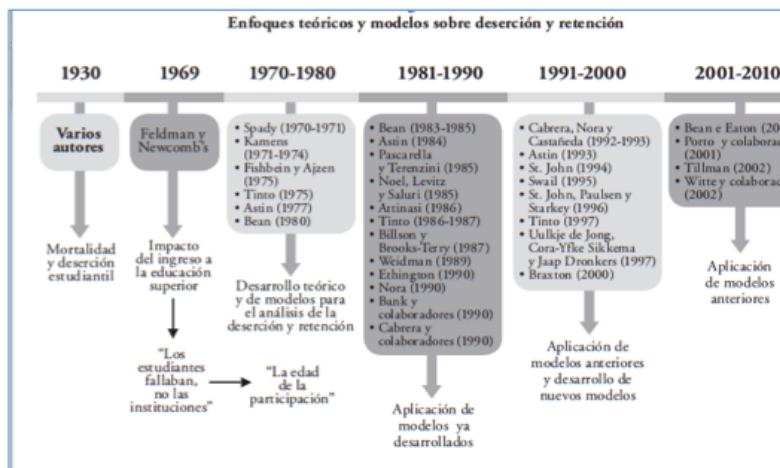
Entre los modelos más destacados en el estudio de la permanencia estudiantil tenemos el planteado por Tinto (1993). Para este autor, el éxito académico y la permanencia involucran:

a. variables propias del estudiante al momento de ingreso a la institución como por ejemplo: sus características individuales, antecedentes familiares entre otras. Estas variables deben tomarse en cuenta por las instituciones que en realidad quieren apuntarle a permanencia mediante programas de acompañamiento integral al estudiante; aspecto fundamental para tener en cuenta dentro de este proyecto en la AREANDINA.

b. Variables de integración: que se desarrollan entre el estudiante, sus pares, sus docentes, directivos y la institución a lo largo del desarrollo académico de su carrera, esta integración se refiere tanto a aspectos académicos como sociales, ya que los dos influyen de manera importante en el éxito y permanencia estudiantil. Los programas de acompañamiento estudiantil por supuesto deben diseñar estrategias de apoyo y refuerzo académico, integración social de la comunidad estudiantil, acercamiento de los estudiantes a los docentes y a los directivos entre muchas otras.

A continuación, en la figura 2 se presentan algunos de los modelos y estrategias de retención estudiantil en la educación superior, con base en la experiencia de varios países.

Figura 2. Enfoques y Modelos teóricos de deserción y retención



Fuente: Torres L.E. Estado del arte de la retención 2010

En conclusión, los sistemas de acompañamiento estudiantil que cada institución de educación superior implementa, surgen como resultado de la necesidad de aseguramiento de la calidad. Es así como en todos los indicadores de calidad de los programas académicos para fines de acreditación, se hacen fundamentales tanto la formulación como el seguimiento y gerencia de los indicadores de acompañamiento académico al estudiante y servicios que intenten disminuir la deserción; igualmente la mejora en las tasas de retención y la disminución del riesgo académico. Esto redundará en la mejora de los tiempos de graduación, o eficiencia terminal.

Finalizando este apartado, es importante señalar que de manera más específica en lo que a salud mental se refiere el Ministerio de Educación Nacional en Guzmán & cols. (2009), explican que desde la mirada de formación integral, la asesoría psicológica en el ámbito académico juega un papel relevante por las diferentes dificultades psicológicas y de salud mental que puede generar las permanentes exigencias de la vida universitaria.

4. Marco metodológico

Se pretende un abordaje de la problemática desde la perspectiva multi – método, trabajando de manera simultánea métodos cuantitativos y cualitativos. En el proyecto se usa el método cuantitativo, con análisis de datos de desempeño académico y de re – matrícula con análisis estadístico. Por su parte, el concepto de permanencia y sus determinantes será indagado desde la perspectiva cualitativa, para entender los elementos de mayor decisión en el momento de la Re matrícula del estudiante.

La muestra utilizada será muestreo intencional. Es decir, del universo de estudiantes (todos los matriculados en 2015 -1), se incluirán todos los estudiantes que tengan datos en la totalidad de las fuentes de consulta.

El periodo de observación será 2015 - 1, se incluirá a todos los estudiantes que se rematriculen en 2015 - 2, que tengan reportes en las 6 fuentes de consulta indicadas.

Para el componente cualitativo, el muestreo será intencional igualmente. Se elegirán 20 estudiantes con los criterios:

- Estudiante con éxito académico (promedio sobresaliente, definido en el reglamento estudiantil)
- Estudiante con rendimiento académico deficiente
- Estudiante que inicia con alto número de riesgos identificados en entrevista de orientación 2015-1
- Estudiante con éxito académico (promedio sobresaliente, definido en el reglamento estudiantil)

La validez del componente cualitativo se apoyará en triangulación de reportes. Se compararán los resultados entre estudiantes de la misma sede, y entre estudiantes de las diferentes sedes.

Para el componente cuantitativo, se utilizará la técnica de correlación de Pearson entre las diferentes variables socio - demográficas, y las principales variables de permanencia.

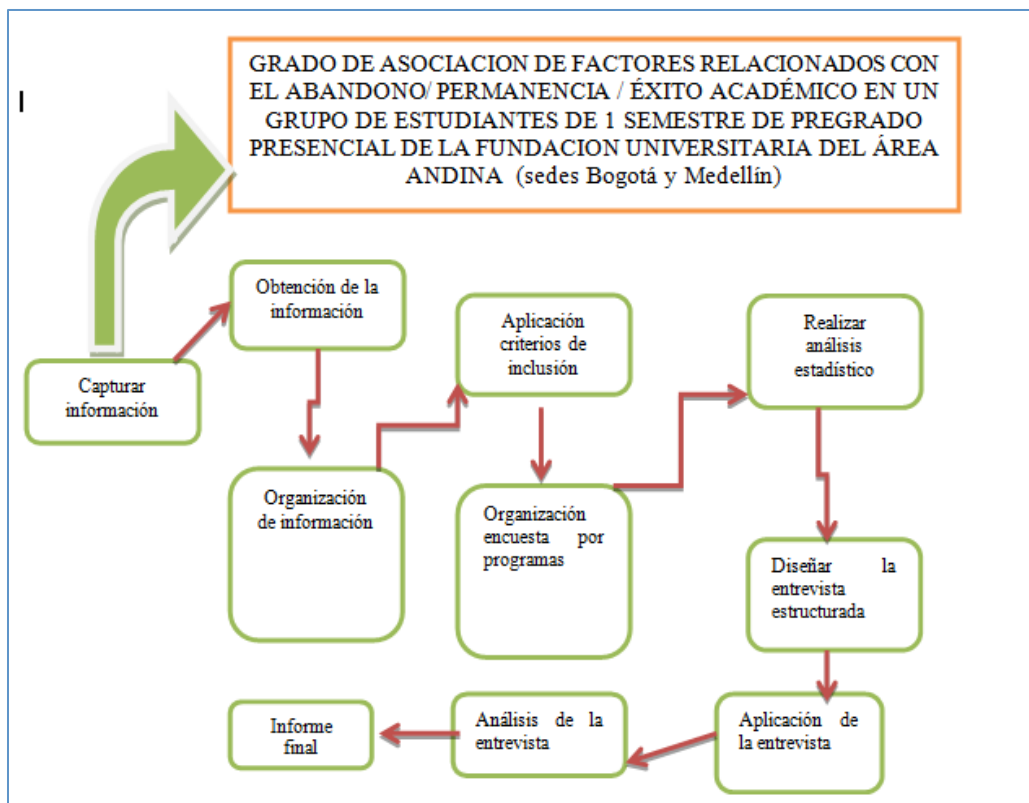
Al culminar el estudio, se pretende desarrollar una propuesta de acción para el fortalecimiento de la permanencia estudiantil basada en las variables con mayor correlación (por grupos según características socio - demográficas), y basada igualmente en los elementos de mayor valor cualitativo según los resultados obtenidos en la aplicación de las entrevistas a estudiantes.

En el cuadro 1, se muestra la planeación de actividades según el cronograma. Esta misma planeación se formaliza en el gráfico 3, con el flujo de trabajo y actividades para este proyecto.

Cuadro 1. Cronograma de actividades

ACTIVIDAD	MES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Revisión documental	x									
Recolección de información disponible		x								
Construcción y adaptación de herramientas			x							
Aplicación y captura de datos				x	x	x				
Análisis de información					x	x	x			
Redacción del informe final								x		
Presentación de propuesta								x		
Preparación de las publicaciones									x	
Entrega de informe final										x

Figura 3. Flujograma de actividades para este proyecto de investigación



5. Comentarios finales

De acuerdo a Guzmán & cols. (2009) la educación superior colombiana se siguen presentando altos niveles de deserción pese a los esfuerzos de los diferentes actores, situación que se da por

diferentes factores de índole individual o institucional, precisamente aquí está el punto clave a abordar, ya que las instituciones de educación superior deben establecer diagnósticos claros que les permita identificar las principales razones de deserción para poder establecer estrategias que le de manera clara y puntual integren programas de retención que apunte a los diferentes ejes del problema.

Para las universidades e instituciones de educación superior (IES), es fundamental tener en cuenta la deserción estudiantil, que sigue siendo una problemática compleja y de alta incidencia en este nivel educativo. Esto hace que las IES hayan creado desde hace tiempo estrategias de medición y minimización del riesgo de deserción; muchas de ellas se han enfocado hoy más a la retención y permanencia estudiantil por que han encontrado que es la mejor manera de mejorar el servicio al estudiante, elevar los niveles de calidad educativa y por tanto de mitigar de manera importante los índices de deserción. Precisamente este es el enfoque de la Fundación Universitaria del Área Andina, que a través de este estudio pretende conocer con mayor claridad cuáles son los factores por los cuales los estudiantes tomaron la decisión de permanecer en la institución, con el fin de fortalecer y ampliar dicha estrategia.

6. Referencias

- CESU - Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). Acuerdo por lo superior 2034: *propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Fundación Universitaria del Área Andina (2014) informe de gestión 2014. Editorial Fundación Universitaria del Área Andina. Colombia.
- González A. L.; Cardona V. C.; Cardona T. C.; Parra C.D.; Molano M.; Pinzón S.M.; Gómez R. S. (2015) Estrategias para la permanencia en educación superior: experiencias significativas. QUALIFICAR – Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Guzmán R., C; Durán M., D.; Franco G. J.; Castaño V. E.; Gallón G. S.; Gómez P. K.; Vásquez V. J. (2009). Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana: *Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Cap 1. Tomado de http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles/254702_libro_desercion.pdf
- Hagedorn, L. S. (2005). How to define retention: A new look at an old (Ed.), College student retention: *Formula for student success*. American Council on Education and Praeger Publishers. Recuperado el 2 de Enero de 2009. Disponible en: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/00/f0.pdf
- ICETEX - UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. (2004). *Medición de impacto del crédito educativo ACCES en la cobertura, la permanencia y el desempeño académico en la educación superior en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Landeta, Cortes y Gama (2011). *Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis de Potosi, México*. Revista de Investigación

Educativa 12 (1.) Recuperado desde:
<https://www.uv.mx/cpue/num12/opinion/completos/izardesempeno%20academico.htm-l>

- Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de Educación Superior. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). decreto 1295 de 2010, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la ley 1188 y la oferta y el desarrollo de programas académicos de educación superior. Bogotá, Colombia: Gaceta Oficial del Congreso de la República.
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2012). Educación Superior 20. Educación de Calidad. Boletín. No. 20.
- Ministerio de Educación Nacional - QUALIFICAR. República de Colombia. (2015). *Estrategias para la permanencia en Educación superior: experiencias significativas*.
- Pineda, B., C., & Pedraza O., A. (2011). *Persistencia y Graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.

Capítulo 27. Aportes de administración de empresas agropecuarias, Universidad Santo Tomás Educación Abierta y a Distancia en el desarrollo comunitario sector rural Colombia

José Ignacio Gómez Ramírez, josegomez@ustadistancia.edu.co

Nubia Esperanza Suárez Suárez, nubiasuarez@ustadistancia.edu.co

Universidad Santo Tomas- Colombia

Resumen

Este trabajo se presenta el impacto del Programa de Administración de Empresas Agropecuarias de la Universidad Santo Tomás (USTA), modalidad abierta y a distancia en Colombia en las diversas comunidades a lo largo del territorio colombiano, incluyendo lugares donde la presencia física de las universidades es poca o casi nula. Lo anterior se realiza con el apoyo de 27 Centros de Atención Universitaria (CAU) ubicados en diferentes sitios del territorio colombiano. Teniendo en cuenta que el sector agropecuario contribuye fundamentalmente en la formación de individuos capaces de transformar las comunidades, de fomentar el uso de tecnologías apropiadas y desarrollar procesos productivos novedosos en busca de desarrollo social y regional, bajo el respeto por la cultura y la naturaleza del entorno, con lo cual se puede ampliar también las posibilidades de mejoramiento económico y calidad de vida de las comunidades.

El aporte del programa de Administración de Empresas Agropecuarias (AEA), para la transformación de las comunidades incluye diversas prácticas académicas, procesos investigativos, pasantías, acompañamiento a comunidades vulnerables, programas de educación continua en distintas áreas, para diversos grupos y públicos, asesorías, consultorías, proyectos interinstitucionales, formación para generar proyectos de emprendimiento y desarrollo empresarial, gestión social y cultural, estrategias de apoyo a la reconstrucción y cohesión del tejido social, y la promoción e impulso de proyectos auto-sostenibles relacionados con la productividad y la competitividad.

El programa de AEA es de carácter social y multidisciplinario se ocupa del diseño, planeación y gestión de la producción agrícola y pecuaria; contribuyendo a la solución de problemas rurales y atiende las demandas de estudiantes del sector, que buscan capacitarse y profundizar en el conocimiento de los sistemas productivos, mercadeo y la administración de las empresas agropecuaria, siendo, un elemento crucial para el logro de la competitividad del país y el desarrollo del sector rural; además con la formación en los valores cristianos proyectados hacia el servicio social, permitiendo incidir en el desarrollo sostenible del país, buscando mejorar el nivel y calidad de vida de la población.

1. Objetivo

Dar a conocer y socializar como el programa de Administración de Empresas Agropecuarias de la Universidad Santo Tomás, en su modalidad abierta y a distancia, utilizando diferentes estrategias educativas aporta al desarrollo comunitario en el sector rural, llegando a diversos lugares de la geografía colombiana.

2. Introducción

La Universidad Santo Tomás, fundada en 1580 por la Orden de Predicadores (Padres Dominicos), es el primer claustro universitario en el territorio colombiano. También es la primera Universidad en Colombia que bajo la modalidad de universidad abierta y a distancia obtiene una Acreditación Institucional de Alta Calidad (M.E.N. Resolución No. 9264 de Octubre 18 de 2011). Es la primera Universidad del País que certificó sus procesos académicos bajo la norma internacional ISO 9001 y cuyo sistema de gestión de la calidad mantiene este reconocimiento con alcance a otros procesos. Actualmente se encuentra en proceso de acreditación institucional multicampus.

Se expresa el carácter humanista de la USTA, el cual se ve reflejado en sus políticas institucionales y en su objeto social encaminado a la formación integral de personas, para que contribuyan de manera ética, creativa y crítica a la solución de necesidades de la sociedad actual.

En el desarrollo del presente trabajo, se mostrara, como la Facultad de Ciencias y Tecnologías aplica las políticas institucionales y algunas formas de hacer proyección social universitaria.

Se dará a conocer como el programa de Administración de Empresas Agropecuarias (AEA) de la Universidad Santo Tomás de Colombia (USTA), modalidad abierta y a distancia, llega a 27 zonas del país, usando diversas estrategias en pro del desarrollo social, regional y la promoción y desarrollo en comunidades.

Posteriormente se describirán las prácticas académicas de Proyección Social Universitaria, en diversos procesos, del programa. Y como los egresados también son parte fundamental de la misma.

Para comprender la presentación de este trabajo, se debe tener en cuenta que no es una investigación científica, sino una investigación de tipo empírico y vivencial por consiguiente, no tiene fundamentación en ninguna teoría que lo pueda explicar, ni teóricos que lo puedan fundamentar y se pretende con el escrito ir más allá que la descripción del programa, colocando evidencias de como trasciende esta educación en la sociedad aportando a las comunidades elementos en el territorio, para mejorar su calidad de vida.

Sin embargo cuando se habla del impacto y atendiendo las observaciones realizadas en la evaluación del artículo, efectivamente cabe en este espacio realizar un análisis ex - ante, tomándolo de forma histórica para el caso que nos compete.

La enseñanza de los principios administrativos hasta el año de 1970 tenía una baja importancia en los programas relacionados con el Agro en Colombia, ya que lo que interesaba eran los estudios de carácter técnico; a principios de 1970 se desarrollo el mercadeo de productos agropecuarios, y se comenzó una tendencia de crear programas sobre Administración Agrícola y/o Agropecuaria, a mediados de 1970 y hasta 1990 se visualizó el ver la Finca como una Empresa, de tal forma que se comenzó a ver la necesidad de orientar la formación hacia las empresas del sector y

comenzaron algunos programas a denominarse Administración de Empresas Agropecuarias; la Universidad Santo Tomás en ese momento ofrecía el programa de Tecnología en Producción Agropecuaria (resolución N° 002815 de 12 diciembre de 1987), desde el cual no se visibilizaba el impacto que se pretendía tener en las fincas, pues solamente se realizaban aportes de orden técnico, así es que el Programa de Administración de Empresas Agropecuarias (AEA) se creó (acuerdo N° 19 de 16 diciembre de 1996) teniendo en cuenta la compleja problemática del sector agropecuario, para coadyuvar a la generación y administración de empresas productivas, rentables y sustentables con el propósito de mejorar el bienestar de las comunidades rurales, respondiendo a las exigencias de la globalización. Uno de los impactos que se debe reconocer en la creación de este programa es que para ese momento en el país, solo se ofrecía en la modalidad presencial, ubicado en los centros urbanos, así es que se estaba marginando una gran parte de la población rural por no decir casi toda ésta población pues no se podían desplazar a los centros educativos; fuera de lo anterior no se propiciaba ningún tipo de investigación, desarrollos tecnológicos o empresariales que se adaptaran a la realidad del territorio. Caso contrario es que el programa de Administración de Empresas Agropecuarias, en la modalidad abierta y a distancia si llega a los sectores rurales, de esta forma se logra romper con la cadena de migraciones y facilita el llegar a la educación superior.

En cuanto al análisis ex - post, se ve cómo se va cumpliendo el impacto de este programa en las comunidades, ya que se tienen evidencias de mejoras en diferentes sectores agropecuarios en donde hay presencia de los Centros de Atención Universitarios de la Universidad Santo Tomás y hay estudiantes del programa de AEA. Se puede afirmar sin lugar a equívocos que especialmente este programa tiene plena vigencia en Colombia y alto impacto social y comunitario y se confía que tendrá mayor importancia dentro de un escenario de paz para el sector agropecuario, ya que Colombia es un país de vocación Agropecuaria y se debe tener en cuenta que es un sector fundamental para la alimentación de la población y para lograr acceso a los mercados externos con los productos tropicales de alta calidad.

3. La USTA humanista

La Universidad Santo Tomás (USTA), es el primer claustro universitario de Colombia, fundada el 13 de junio de 1580 por la Orden de Predicadores (Padres Dominicos), una comunidad católica de vocación evangelizadora, social y educativa. Por lo tanto, tiene una visión humanista reflejada en su misión institucional, la cual está inspirada en el pensamiento cristiano de Santo Tomás de Aquino, que consiste en promover la formación integral de las personas, para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a la problemática y necesidades de la sociedad y el país. También contempla en su visión, cómo la comprensión cristiana de la realidad colombiana y latinoamericana contemporánea, heredada de su larga tradición en el campo de la educación superior, en contexto de mundialización, inspira el quehacer de sus programas, con miras a asegurar la construcción del bien común y la realización de la justicia distributiva, y así reducir la exclusión social, económica, cultural y política. Esta característica humanista de la USTA, se ve reflejada en toda la comunidad universitaria y en las comunidades a las cuales llega a través de diversos mecanismos.

4. Facultad de ciencias y tecnologías

La Vicerrectoría de la universidad Abierta y a distancia (VUAD) de la USTA cuenta con dos facultades: Educación y de Ciencias y Tecnologías. En esta última se destaca el programa de Administración de Empresas Agropecuarias (AEA), con modelos curriculares problémicos y flexibles, con aplicación de teorías de aprendizaje y con evaluaciones integrales y formativas con el propósito que el estudiante sea el gestor de su propio conocimiento y lo aplique en su entorno, todo esto sin descuidar los valores cristianos y la filosofía humanista de la universidad, conllevando a la construcción y transformación de la sociedad.

5. Características del programa Administración de Empresas Agropecuarias

Es importante resaltar que el programa de AEA de la USTA es de la modalidad de la Universidad Abierta y a Distancia. Y tiene como propósito brindar apoyo a las regiones más necesitadas del país, en lo relacionado con producción agropecuaria y utilización apropiada de los recursos naturales. La administración de empresas agropecuarias, es una disciplina de carácter social y multidisciplinario que se ocupa de la promoción, diseño, planeación y gestión de las empresas agropecuarias.

AEA, es un programa a distancia que permite tener acceso a la educación superior sin dejar sus actividades laborales, ni cambiar su lugar de residencia, a personas que desean profesionalizarse. La formación se desarrolla teniendo en cuenta el propio entorno del estudiante y su disponibilidad de recursos. El 90% de los estudiantes auto sufragan sus estudios, por lo tanto, son personas responsables y con habilidades de un aprendizaje autónomo.

Es así, como en un marco integral e integrador la Universidad, identifica aquellas regiones del país, donde alternativas de producción agropecuaria impulsan el desarrollo ambiental, social y económico para consolidar el programa. Además este programa fue diseñado partiendo de las orientaciones filosóficas de la Universidad Santo Tomás y de la Orden Dominicana, orientados a la práctica en la formación profesional y al aporte en el desarrollo de las comunidades.

6. Trabajo comunitario con el enfoque del programa de Administración de Empresas Agropecuarias

El currículo de AEA está diseñado partiendo de las alineaciones filosóficas de la Universidad Santo Tomás y de la Orden Dominicana, orientadas a la práctica en la formación profesional y al aporte en el desarrollo de las comunidades para mejorar la calidad de vida. Un ejemplo de las asignaturas del currículo es el denominado “Trabajo comunitario”, el cual se desarrolla desde los primeros semestres, dando así, un acercamiento con la comunidad. Esta asignatura abarca tres etapas:

a. Acercamiento y compromiso del estudiante, donde se comienza a resaltar el trabajo comunitario, lo que permite desarrollar un proceso de investigación, acción participativa con miembros de la comunidad. En este acercamiento a su comunidad de influencia, se tiene como punto de partida el diagnóstico comunitario, el cual abre el camino hacia procesos de desarrollo participativo en el cuál la comunidad auto identifica y prioriza sus problemas fundamentales.

Después de desarrollar el “Diagnóstico comunitario” e inducir a la comunidad en la comprensión y apropiación de la realidad se plantean alternativas de solución a la problemática presentada, logrando de esta manera el objetivo de la investigación, que es contribuir a transformar la realidad en beneficio de la comunidad. De aquí parte la necesidad de formular un proyecto comunitario, conjuntamente con la comunidad, partiendo del diagnóstico comunitario induciendo a los beneficiarios de esta actividad a vivir el proceso de organización y desarrollo, de esta forma resolver el problema seleccionado, motivo del proyecto.

De esta primera parte podemos resumir:

- Acompañar en la formulación de un proyecto comunitario que satisfaga una de las necesidades más sentidas de la comunidad, utilizando la metodología y estrategias de la investigación–acción participativa, partiendo del diagnóstico comunitario.
- Determinar las características de la comunidad objeto del proyecto a fin de tener una idea global de la geografía, la forma, constitución, estructura espacial de la comunidad, su economía local, vivienda, habitantes, forma de vida, en general los problemas de la comunidad y sus recursos físicos, materiales de los cuales dispone.
- Detectar con la participación de la comunidad un problema real que obedece a una necesidad sentida por todos, buscando que los participantes puedan expresar sus impresiones sobre las problemáticas denunciadas.

b. Aprestamiento, después de haber formulado el proyecto comunitario, éste debe responder a las necesidades más urgentes que son demandadas por la comunidad; a veces éstas se hacen inaplazables pero este sueño de la comunidad no debe quedarse allí. Entonces se hace necesario que se ponga en marcha el proyecto; por lo cual, el estudiante desarrollará las actividades propuestas en el cronograma de actividades. Además, se busca que con la puesta en marcha del proyecto comunitario se logren cambios de comportamiento y actitudes en las personas que conforman la comunidad y paralelamente se contribuya a elevar el nivel de vida tanto de las personas como de la comunidad.

c. Una vez puesto en marcha el Proyecto Comunitario, es necesario evaluar el impacto que este proyecto dejó en la comunidad. Para tal fin, se debe revisar lo que se hizo, si se alcanzó o no lo deseado y evaluar la forma y estrategias utilizadas para alcanzar dichos objetivos planteados, presentando los resultados obtenidos.

Se realiza la evaluación de impacto del proyecto comunitario, de forma:

- Objetiva: preocupándose por lo que es, lo que acontece o aconteció en el proyecto.
- Confiable: que proporcione información estable y cierta.
- Válida: que mida todo lo que se deseó medir.

Como parte final de esta actividad, quedan varias preguntas para responder, las cuales transcribimos en el presente trabajo, como conclusión del desarrollo del proyecto de trabajo comunitario:

- ¿Cómo se coordinó e incentivó la participación de entidades y comunidades en la ejecución del proyecto?
- ¿Qué impacto produjo el proyecto en el aspecto productivo, ambiental y social de las familias campesinas involucradas?

- ¿Cuál es la articulación del proyecto con su entorno para asegurar que el mismo sea, sostenible, rentable y pertinente?
- ¿Cuáles pueden ser los efectos del proyecto sobre la calidad de vida a corto, mediano y largo plazo?

7. Centros de Atención Universitaria (CAU) de la USTA

LA USTA, cuenta con 27 Centros de Atención Universitaria (CAU) ubicados estratégicamente en todo el territorio colombiano, entre sus funciones está la de hacer presencia institucional en diversas comunidades, algunas de ellas tienen acceso restringido o nulo a la educación superior, donde la USTA es una alternativa de calidad que cumple con las expectativas y requerimientos de una población. En los CAU los estudiantes tienen acceso a las instalaciones que están dotadas de lo necesario para que los mismos cumplan con sus deberes académicos y con la asistencia de personal que los guía y de docentes calificados en el área de estudio de cada programa.

8. Particularidades del programa Administración de Empresas Agropecuarias

El programa de AEA en la modalidad abierta y a distancia, usa las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) como las aulas virtuales, correo electrónico, como apoyo de medios y mediaciones, teniendo en cuenta que la presencia del estudiante es un factor fundamental para el desarrollo del sistema, en esta presencialidad se incluye: tutorías, exámenes, asesorías personalizadas con los docentes, prácticas en campo, sustentación de trabajos, entre otros. Además, satisface las necesidades de un gran número de estudiantes con restricción de tiempo y distancia que no pueden tomar clases presenciales, permitiendo un mayor acceso y fomentando el aprendizaje permanente, pues elimina las barreras de espacio, hay flexibilidad en el acceso de la información. Los docentes llevan un seguimiento del estudiante empleando diversos métodos para guiar y evaluar al estudiante. A diferencia con la educación virtual que esta mediada únicamente por las TIC's donde los estudiantes no cuentan con encuentros presenciales con sus tutores y demás compañeros.

En esta modalidad abierta y a distancia, uno de los propósitos es brindar apoyo a las regiones más necesitadas del país, en lo relacionado con la administración y gestión de la producción agropecuaria y la utilización apropiada de los recursos naturales, siendo un apoyo a diferentes comunidades. La formación se desarrolla teniendo en cuenta el propio entorno del estudiante y su disponibilidad de recursos.

Es así, como en un marco integral e integrador la Universidad, identifica aquellas regiones del país, donde alternativas de producción agropecuaria impulsan el desarrollo ambiental, social y económico para consolidar el programa. Además este programa ha sido diseñado partiendo de las orientaciones filosóficas de la Universidad Santo Tomás y de la Orden Dominicana, alineados a la práctica en la formación profesional y al aporte en el desarrollo de las comunidades.

Este programa académico interviene el medio social, desde una postura colaborativa, para proponer y generar proyectos en un marco real que permita la aplicación del conocimiento y cuyo resultado sea el planteamiento de soluciones alternativas a los problemas y necesidades definidos y priorizados por la comunidad en varias zonas del territorio nacional.

9. Estrategias implementadas por Administración de Empresas Agropecuarias para su inmersión en las comunidades

El programa emplea diversas estrategias para llegar a la comunidad y ser eficientes en la Proyección Social Universitaria, entre las que se encuentran:

- Centros de Proyección Social, estos centros coordinan programas que apoyan las comunidades en temas agropecuarios entre otros, a nivel de diferentes comunidades rurales y urbanas. Estas comunidades en su mayoría son vulnerables y la universidad las apoya con capacitaciones, para lograr proyectos auto-sostenibles. Todo esto, sin descuidar la filosofía humanista y católica de la USTA.
- Procesos de investigación, estos comienzan a gestarse con base en la información que los estudiantes desde la universidad compartan con las comunidades de su entorno, su desarrollo se hace por medio del apoyo de los trabajos comunitarios, en los primeros semestres de los programas, dándole continuidad en la formación profesional de los siguientes semestres.
- Con el acompañamiento a las prácticas profesionales, todo en torno a las necesidades informadas desde la comunidad o la empresa, estas investigaciones son dirigidas por un docente y se demoran de un año a año y medio.
- Prácticas empresariales o pasantías, en las que los estudiantes de últimos semestres toma esta opción de grado aplicando sus conocimientos en una empresa del sector y dejando un producto que aporte en el mejoramiento de la misma.
- Realización de programas de educación continua, con temas de impacto en la sociedad en pro de un mejoramiento de vida. Los cuales se dan en diferentes CAU a cargo de especialistas nacionales.
- Consultorio en diversos CAU donde se ofrece apoyo y asesoría en proyectos agropecuarios viables en la zona de influencia por parte de estudiantes con la guía de docentes y la participación del coordinador del CAU.
- Proyectos institucionales que ayudan a la calidad de vida de las personas. Ejemplo, la USTA en barrios marginados, con la implementación de proyectos agropecuarios productivos.
- Convenios con entidades públicas o privadas encaminadas a actividades académicas y empresariales, fomentando el bienestar de los estudiantes y las prácticas académicas. Ejemplo: SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), en el cual la cooperación académica es recíproca en temas de logística e instalaciones.
- Proyectos de emprendimiento exitoso, con el propósito de generar una cultura en la comunidad universitaria, que fortalezca el potencial emprendedor de los estudiantes, a través del desarrollo de una mentalidad capaz de concebir, planear y poner en marcha nuevas organizaciones, con el fin de generar riqueza en su entorno, favorecer la creación de nuevos empleos, satisfacer las expectativas y el proyecto personal de los emprendedores y el desarrollo de estas nuevas empresas en las diferentes regiones del país.
- Diseño por parte de los docentes de evaluaciones por evidencias, tanto práctica (actividad a desarrollar en el territorio donde se encuentra el estudiante) y distancia (tema de investigación sobre el espacio académico) que conlleven a la adquisición de conocimientos y de la proposición de estrategias que mejoren los procesos de las

empresas y productores agropecuarios de la zona en la que vive el estudiante, teniendo en cuenta la diversidad de las regiones en el país.

- Tutorías presenciales y dirigidas y aplicación de evaluaciones presenciales a estudiantes privados de la libertad (Cárceles).
- Participación de docentes en actividades de Congresos Nacionales e internacionales con ponencias y/o conferencias de capacitación y actualización, proyectando a la Universidad más allá de sus campus.
- Algunos estudiantes entran por homologación de otras entidades que tiene programas no profesionales, con el fin de profesionalizarse y de varias universidades con programas presenciales.
- Intercambio de estudiantes y docentes con universidades extranjeras, con el propósito de enriquecer el conocimiento de los estudiantes, con experiencias de otras culturas y tener vínculos académicos con estos centros estudiantiles de varios países, para ser socializados con sus comunidades.
- Realización de ferias empresariales en los CAU con el fin de que los estudiantes muestren a la comunidad sus trabajos y esfuerzos en el desarrollo de sus aportes a las empresas en donde han realizado prácticas profesionales o en las empresas que han construido para presentar como trabajo final de grado.
- Fondo editorial. Tiene como misión publicar obras que reflejen la producción intelectual y las investigaciones desarrolladas por los docentes, así como las producciones destacadas en los certámenes académicos organizados por ella. Su meta es proyectarse a la comunidad mediante la difusión de las ideas y del conocimiento obtenido de las diversas especialidades. Los programas cuentan con textos técnicos o especializados, escritos algunos de ellos, por los docentes de los programas. Ejemplo el libro del Floricultura Colombiana escrito por el mismo docente de la asignatura y con muchos años de experiencia en este sector, el Ing. José Ignacio Gómez Ramírez
- Emisora radial. Este espacio se creó con el fin de fortalecer procesos de comunicación, integración de las diversas regiones del país. Se transmite exclusivamente por INTERNET, se encuentra en: <http://usantotobogota.blogspot.com/p/emisora.html>. Con programas como:
 - Educación sin Fronteras
 - Hablemos de Economía Social
 - Identidades Alterna
 - La Zona Tomasina
 - Vistazo al Mundo, entre otros.
- Beneficios a estudiantes, con descuentos en matrículas por convenio, estímulo a comunidades étnicas y por destacado desempeño académico, cultural, deportivo, investigativo y de proyección social. El Ministerio de Agricultura ofrece becas a personas que viven en sectores rurales y de escasos recursos para que puedan cursar sus estudios superiores en la USTA.

10. Conclusiones

- El programa de Administración de Empresas Agropecuarias de la modalidad abierta y a distancia de la Universidad Santo Tomas de Aquino ha impactado positivamente en varias de comunidades de las diferentes regiones, en las que los estudiantes con la dirección de

docentes prestan asesoría y asistencia técnica en temas relacionados con el sector agropecuario

- La formación de un estudiante de AEA tomista, tiene el enfoque de un profesional comprometido con la solución de problemas de producción, dirección de empresas agropecuarias, promotores de desarrollo y de consolidación de comunidades con un futuro mejor, con valores éticos y morales.
- Los esfuerzos que realiza la USTA de proyección social, hacen parte de la responsabilidad, por el mejoramiento económico, social y cultural con el país. Esta interacción con el medio externo es la expresión más cualificada de la responsabilidad social de la USTA en todos y cada uno de sus procesos y compromisos académicos.
- El programa está vinculado a las distintas regiones del país, es factor de desarrollo y mejoramiento de los entornos y contextos donde operan. Incorporando el uso de nuevas tecnologías educativas como herramientas generar nuevos conocimientos en orden a la solución de los nuevos problemas de la sociedad y del país.
- AEA tienen mecanismos para la proyección social universitaria como: prácticas académicas procesos investigativos, pasantías en diversas empresas, el acompañamiento a comunidades vulnerables tanto rurales como urbanas, los programas de educación continua en distintas áreas y para diversos grupos y públicos, asesorías, consultorías que realizan los estudiantes de último semestre con el acompañamiento de un docente. Del mismo modo los proyectos interinstitucionales, con entidades públicas y privada. Asimismo, la formación para generar proyectos de emprendimiento y desarrollo empresarial, gestión social y cultural. Además de la promoción e impulso de proyectos auto-sostenibles relacionados con la productividad y la competitividad. De esta forma extienden sus fronteras a la mayor área posible del territorio colombiano, llevando estos programas del sector primario y mejorando la calidad de vida de varias comunidades. Y en un continuo mejoramiento en calidad de los procesos para cambiar la ritmo de las necesidades de la sociedad.

11.Referencias

Universidad Santo Tomás Misión y Visión. Disponible en <http://www.usta.edu.co/index.php/nuestra-institucion/mision-vision>.

Universidad Santo Tomás Vicerrectoría académica. Disponible en <http://www.ustadistancia.edu.co/index.php/nuestra-institucion/v-académica>.

Universidad Santo Tomás. Vicerrectoría General de Universidad Abierta y a Distancia. Facultad de Ciencias y Tecnologías. Administración de Empresas Agropecuarias. Renovación Registro Calificado. Condiciones de Calidad. Bogotá. 2011, pg 23.

Experiencia inédita y vivencial docentes Gómez Ramírez José Ignacio, Suárez Suárez Nubia Esperanza.

Capítulo 28. La reflexión pedagógica como estrategia de estudiantes de práctica profesional de educación parvularia en resolución de conflictos. Un caso chileno

Lilian Narváez Prosser , linarvaez@udec.cl

Universidad de Concepción – Convivencia, Chile

Cristina Mayor Ruiz, crismayr@us.es

Universidad de Sevilla. I.D.E.A./España

Resumen

Este estudio aborda las estrategias de resolución de conflictos utilizadas particularmente por estudiantes de práctica profesional y el proceso de reflexión pedagógica que realizan, sus experiencias de vida asociadas al conflicto y sus propuestas formativas en relación al tema.

Esta investigación, se adscribe a una investigación cualitativa, bajo un paradigma hermenéutico – fenomenológico, con un diseño investigativo de estudio de caso único, recurriendo a los instrumentos de entrevista biográfica, observación no participantes, estimulación del recuerdo y focus group, los cuales fueron aplicados a dos estudiantes en práctica profesional de Educación Parvularia, ambas con experiencia en aula producto de trabajo en terreno iniciado el primer año de carrera.

Entre los principales resultados, las estudiantes destacan que en los conflictos predomina la intuición asociada a su experiencia, personalidad y egocentrismo. En tanto, las estrategias utilizadas son el refuerzo positivo, averiguar versiones y hacer observaciones; así como el llamado de atención verbal, no hacerlos partícipes de una acción en particular y el tiempo fuera.

Se agrega, que en la reflexión respecto del conflicto se enuncia que es una experiencia normal en las personas, que depende del nivel sociocultural y educacional, existiendo falta de apoyo de los padres, modelos inadecuados en la sociedad y en los medios de comunicación. Se presenta la tendencia a actuar en los conflictos de manera parcial por efectos de poco tiempo y de la rutina diaria de trabajo, utilizando en todo momento la intuición.

Entre las propuestas de mejora está presente el trabajar con actividades lúdicas en la cotidianidad de la rutina, enuncian la necesidad de ser apoyada con otros especialistas en la infancia y un permanente trabajo mancomunado con la familia, como primer agente educativo. Enfatizan en la necesidad de instancias reflexivas y toma de conciencia apoyadas por un reglamento a utilizar y reconocen desatender el conflicto, generalmente por falta de tiempo y cansancio, producto de un trabajo en solitario.

Por último, se sienten preparadas para asumir el conflicto, aduciendo que su centro formador las preparó en el tema, no obstante, requieren una actualización pedagógica permanente y acorde a la realidad contextual y psicológica de los niños/as.

1. Exposición del problema

El centro educacional es un lugar de esparcimiento para que los infantes aprendan a compartir, constituyéndose la educación de la convivencia en uno de los aspectos que preocupa y ocupa a muchas comunidades escolares, dado que atraviesa por una crisis profunda (Díaz Aguado, 2004). Así, los estudios de Smith, Singer, Hoel y Cooper (2003), Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, y Chauhan (2004) concluyen que los problemas de convivencia y conflicto se manifiestan desde el nivel preescolar, siendo un hecho irrenunciable.

En tanto, Albaladejo-Blazquez, Ferrer-Cascales, Reig-Ferrer y Fernández-Pascual (2013) señalan que “el conflicto mal gestionado sí que puede derivar en problemas de convivencia en los centros educativos, dando lugar a la violencia escolar” (p. 1060). En este contexto, el Ministerio de Educación de Chile estableció la Política de Convivencia Escolar cuyo fin es “orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten el desarrollo inclusivo, participativo, solidario, tolerante, pacífico y respetuoso, en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos” (MINEDUC, 2011, p. 1).

Ante tal panorama, el vacío de conocimiento busca aportes en cómo enfrentan los conflictos los estudiantes en práctica profesional, quienes deben saber resolverlos con niños/as menores de 6 años, develando su proceso reflexivo respecto al actuar en aula.

2. Objetivos de la investigación

2.1. Objetivo general

Analizar el proceso de reflexión pedagógica en torno a las estrategias utilizadas por las estudiantes en práctica profesional para resolver situaciones conflictivas en aulas infantiles.

2.2. Objetivos específicos

- Describir las experiencias de vida de las estudiantes en práctica, asociadas al conflicto tanto en la infancia como en su práctica pedagógica en el aula infantil.
- Identificar las estrategias de resolución de conflicto asociadas al castigo que han implementado las estudiantes en práctica en el aula.
- Identificar las estrategias de resolución de conflicto que implementaron las estudiantes en práctica en el aula y que se relacionan con el diálogo
- Describir el actuar pedagógico reflexivo que realizan tras las estrategias utilizadas.
- Enunciar la propuesta de mejora que realizan al reflexionar sobre las estrategias implementadas.
- Identificar las propuestas formativas vinculadas al conflicto que vivenciaron las estudiantes durante su proceso formativo de pre grado.

3. Marco teórico contextual

3.1. Educación infantil

Este nivel reviste gran importancia para el desarrollo humano y social, donde la educación de niños/as cobra cada vez más importancia tanto en Chile como en América Latina y prueba de ello, son las políticas educativas focalizadas en el incremento de la cobertura y de la calidad. Implica tres dimensiones: calidad de estructura (características del personal, tamaño del grupo, razón adulto niño, condiciones de espacio e implementación); calidad del proceso (interacciones en actividades, participación de infantes y padres en actividades pedagógica) y calidad de orientación desde el adulto a cargo -valores, principios y creencias- elementos que sustentan el trabajo en aula (Tietze & Vermickel, 2011).

Por lo tanto, se plantea promover el bienestar integral del niño, diversificando las experiencias de aprendizaje, en ambientes educativos saludables, ya que las mejores condiciones de vida y experiencias se relacionan con el desarrollo del cerebro, capacidad de afrontar situaciones difíciles y salud en años posteriores (Mustard, 2006). Al respecto, Delors (1997) sostiene que una escolarización tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades, ayudar a superar los obstáculos de la pobreza o de un entorno sociocultural desfavorecido.

3.2. La resolución de conflictos

Históricamente, la resolución de conflictos en el ámbito escolar, es de corta data, hecho muy notable dado el crecimiento que se ha producido en los últimos años. Asimismo, el conflicto es un proceso, generado por una disputa, teniendo un inicio, desarrollo y desenlace, y traza un canal, creando pautas de interacción, por lo que requiere su resolución (Aguirre et al, 2005).

Por ende, se deben priorizar aquellas estrategias basadas en valores, evitando el Tiempo Fuera, pues los niños/as normalmente huyen o arremeten en contra de la persona que lo aísla, privándolos de conocer el punto de vista de los demás y llegar a acuerdos (Castro 2005). Asimismo, existen otras técnicas de solución de conflicto como el arbitraje pedagógico, la mediación, la conciliación o la negociación (Vinyamata, 2005), donde la mediación reviste interés en estas edades, dado que propicia la toma conciencia de que cada uno posee una manera particular de procesar sus experiencias (...) lo que no permite en ningún caso, “aplicar procedimientos homogéneos que sean adecuados y eficaces para todos en todo momento” (Flores, 2006, p. 40), para así llegar a la solución mediante buenos canales de comunicación.

3.3. La reflexión pedagógica en la educación infantil

En el campo educativo, la reflexión juega un papel fundamental en el actuar pedagógico del docente, siendo un momento crucial en que cada acto, palabra y acción, deben ser pensados y analizados en un contexto particular y bajo condiciones específicas (Torres, 2011). Ante ello, es un proceso complejo que permite la toma de conciencia de ciertos fenómenos que “se desarrolla n al interior de la mente humana y sólo podemos observar sus manifestaciones externas e interpretarlas para entender de qué se trata exactamente” (Roma, 2006, p. 36).

En este contexto, Schön (1998) plantea que la reflexión no es la mera presencia de un pensamiento no rutinario, sino por el contrario, una idea más compleja que tiene relación con que los profesores denominados reflexivos son capaces de elaborar comprensiones claras y específicas de casos problemas in situ, es decir, en la actuación.

4. Marco aplicativo

4.1. Tipo de diseño de investigación

El estudio busca comprender la realidad mediante un enfoque cualitativo, que pretende reconstruirla a partir de lo enunciado por los actores, adoptando un método fenomenológico – hermenéutico a través del estudio de caso único (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

4.2. Muestra

Los informantes claves corresponden a dos estudiantes en Práctica Profesional de Educación Infantil (1a y 1b) de una Universidad de Investigación. Ambas tienen sobre 20 años y su experiencia en aula, se remite a las prácticas progresivas.

4.3. Técnica de revelamiento de información

Entrevista Biográfica: Consiste en “las diferentes maneras de conversación entendidas por el investigador de campo (...). En este ámbito profesional se llega a emplear la expresión entrevista conversacional” (Valles, 1997 p. 177).

Observación No Participante: Instancia donde el investigador presencia y filma lo que ve, manteniendo un “carácter externo y no participante de este tipo de observación no quita que ella sea consciente y ordenada hacia la finalidad propuesta” (Ander-Egg, 1995, p. 203).

Entrevista de Estimulación del Recuerdo: Es un método cualitativo de historias de vida, centrada en “la capacidad de estimular la recuperación de principios de acción que de otra manera permanecerían tácitos en la acción del profesor y, por lo tanto, ocultos a la interpretación investigativa” (Perafán, 2011, p. 109).

4.4. Categorías de análisis

Para efectos del presente estudio, se consideró las siguientes categorías y subcategorías:

Cuadro 1. Categorías de análisis

<i>Dimensión</i>	<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>
Resolución de conflictos	1° Contexto del Conflicto	
	2° Estrategias	1. Estrategias basadas en el castigo 2. Estrategias basadas en el diálogo
	3° Reflexión Pedagógica	1. Actuar pedagógico 2. Propuesta de mejora
	4° Formación y Perfeccionamiento	

En base a las categorías de análisis se realizó el análisis de contenido, con apoyo del software Nvivo, emergiendo los hallazgos a partir de las diversas técnicas utilizadas. Asimismo, se recurrió a la triangulación metodológica, donde las técnicas aportan conocimientos diferentes sobre el objeto de estudio, aumentando la credibilidad de la información. Gracias a la contrastación de resultados se proporciona un conocimiento holístico, evidenciando las conclusiones finales.

5. Resultados de aplicación de los instrumentos

5.1. Entrevista Biográfica

En el contexto del conflicto, declaran diversas experiencias de la infancia, producto de su carácter y rol mediador. Vivenciaron agresiones y conflictos verbales con escasa intervención del adulto, enunciando “una compañera se enojó tanto que me empujó y quebré la ventana con la cabeza, pero no hice nada, como enfrentarla por ejemplo...aparte que me retaron a mí. La profe no dijo nada” (1a).

Consideran que los niños/as son distintos a los de antes, justicieros y resolutivos en el conflicto, generados por querer el mismo material, incumplimiento reglas dado su carácter y personalidad, en particular “prefiero hacer yo las cosas o dar mi brazo a torcer” (1a). También, depende de la vulnerabilidad “entre más vulnerables hay más conflicto” (1b)...

Respecto a la estrategias de castigo y diálogo, enuncian “en primer lugar, separarlos y conversar, con el niño que había sido agredido” (1a) y usar la contención, cuando ya estuviera calmado, (1b). Informar al grupo sobre los acontecimientos con preguntas. Se agrega el tiempo fuera en la reflexión pedagógica del actuar pedagógico, diciendo que “las niñas se conforman más que los niños, a veces, comprenden más el concepto de después te toca a ti...los niños son como más impulsivos en algunas cosas” (1b).

Se informa a la familia de las acciones y se registra el conflicto, pues “lo toman como una ataque personal, que el problema es contra el niño” (1b); “porque uno se prepara siempre para trabajar con los niños, pero no con los adultos (1b). Consideran no apoyan la labor educativa, dado que “no tienen muchas herramientas para enfrentar su paternidad” y subestiman el actuar del niño. En relación a la propuesta de mejora, ellas relevan el trabajar en equipo y contar con tiempo para trabajar la tema, además de “más charlas, un manual, ir a los colegios” (1a).

En la formación y perfeccionamiento, desconocen tipos de abordajes del conflicto, interviniendo intuitivamente, necesitar vivenciar un proceso reflexivo y actualización, no han tenido un proceso de capacitación formal, requieren protocolo de acción ante el conflicto “no hay nada cómo se debería actuar frente a un conflicto, o las estrategias para abordarlo” (1a).

5.2. Observación no participante

Resumen de lo sucedido en el evento. Caso 1a. La alumna en práctica, estaba con cuatro niños que se están agrediendo físicamente en un extremo de la sala. Luego, los separa y se dirige a uno de ellos (Benjamín) para conversar del conflicto observado. Sigue con la actividad planificada, pero éste sorpresivamente se escapa fuera de la sala. Tras ingresar, el niño comienza agredir al adulto por varios minutos hasta lograr calmarlo, con apoyo de la asistente. Finalmente, el niño realiza una actividad pasiva de lenguaje en su puesto, al igual que el resto de los niños/as.

Explicaciones de lo sucede en el lugar. Caso 1a. La futura educadora intuye que se originará un conflicto al observar que el niño Benjamín tiene una personalidad colérica, con características de agresión, disrupción e impulsividad.

Resumen de lo que sucede en el evento, Caso 1b. La estudiante en práctica, ingresa a la sala y los niños/as están dispuestos cada uno en su silla respectiva, en torno a una mesa, sin embargo, en una mesa se experimenta una agresión entre dos niños. Luego, consulta a todos los niños/as de la sala y uno dice de ellos le que estaban pegándose dos niños y los indica quienes son. Frente a

ello, el adulto se dirige a la mesa se presentó el conflicto y les acota sobre las normas de convivencia para solucionar conflictos.

Explicaciones de lo que sucede en el lugar. Caso 1b. La educadora percibe que se generará un conflicto al observar que unos niños se agreden por un material en la mesa de trabajo.

5.3. Entrevista de estimulación del recuerdo

Sobre el contexto del conflicto, dicen que se generan en recreos o al estar sin adulto en sala, momento en que los niños/as se pelean “estaba lloviendo y no podían salir al patio” (1a). Se observa una conducta agresiva asociada a tener un material. Además, adolecen del apoyo técnico necesario para “coordinar todo, el conflicto, ver lo que estaba pasando, tratar de solucionarlo” (1b).

Opinan tener reglas de convivencia descontextualizadas, inexistencia de reglamento y falta de protocolo de abordaje del conflicto “teníamos reglas en la sala, había reglamento, pero la verdad que no recuerdo haberlo leído (...). Lo hizo la educadora de la mañana... hacíamos lo mismo en la mañana y en la tarde... lo bajó de Internet (1b).

Clarifican que los niños son agresivos y desordenados y discuten por querer el mismo elemento. Sentencian “todos los niños son desordenados” (1a), evidencian conductas agresivas hacia sus pares y en ocasiones hacia los adultos. Además, haber tenido malas experiencias en conflictos inconclusos, con maltrato infantil durante sus prácticas progresivas. Sostienen que los conflictos están asociados con la vulnerabilidad “hay más conflicto donde hay más vulnerabilidad” (1b).

En la categoría estrategias, enuncian que depende de la situación que se presente y que son necesarias de conocer diversas estrategias. Separan en un acto instintivo a quienes conflictúan “fue lo primero que se me ocurrió” (1a), luego una conversación con quienes protagonizaron el conflicto “yo lo tomé y empezó con pataleta... patadas y todo eso” (1a). Usan recurrentemente el llamado de atención verbal enérgico que congrega “cada vez que decía ¿a ver? ponían atención (1b).

Con respecto a la categoría reflexión pedagógica, cuestionan su actuar diciendo no haber tomado las decisiones pertinentes, en el momento adecuado, ejemplo, elaborar con los niños/as un reglamento contextualizado a su realidad, por la necesidad de atender el conflicto “cuando quedaba poco tiempo de práctica, pensé en eso ¿por qué no lo hice yo?, si era necesario... en especial con este grupo de niños (1a). El conflicto no se soluciona “quedó inconcluso, no se resolvió totalmente (...) como que no le dije nada más” (1b).

Declaran que los conflictos se deben a la sociedad actual con mucha delincuencia y familias disfuncionales, modelos que los niños/as conocen a través de sus experiencias cotidianas y la televisión.. Señalan que no es bueno aceptar la reacción de los niños/as, por temor a formarlos voluntariosos “trato de buscar otra manera de haber reaccionado (...) pienso y digo quizá debería haberlo dejado, pero si lo hubiera dejado habría hecho lo que él quería y tampoco estaba bien” (1a).

En relación a sugerencias de mejoras, sostienen que aconsejarían a sus pares utilizar la conversación y el tiempo fuera para enfrentar los conflictos, llevando a los niños/as siempre a la reflexión. Informan “generar instancias, a lo mejor un momento en el día en donde se conversara de los conflictos” (1b), logran tomar conciencia de lo ignorado que ha estado este tema entre las educadoras de párvulos.

Con respecto a la formación y perfeccionamiento, ellas sostienen que la experiencia adquirida a la fecha, les hace sentirse preparadas, donde las herramientas que hoy manejan, fueron recibidas durante su formación profesional en donde estudiaron y también directamente en aula, junto a educadoras guías de sus prácticas “las herramientas, me las han dado en la U y también mi educadora” (1b), pero necesitan actualizar sus estudios para un abordaje efectivo.

Al realizar la triangulación por métodos los hallazgos fueron los siguientes:

Enuncian en el contexto del conflicto dificultades, agresiones, incumplimiento de normas y castigos injustificados, originados por la elección de un mismo elemento, que se vivencia en una actividad no dirigida. Se agrega que las reacciones son propias de una edad egocéntrica y la personalidad, también del contexto sociocultural y vulnerabilidad.

Se coincide en las estrategias basadas en el castigo dentro de la sala, como dejar sin recreo y haciendo enérgicos llamado de atención verbal. Fuera del aula, se activa el tiempo fuera sacándolo de la sala. Envían informes al hogar, y hacer participe a la familia de la situación.

Existe consenso al utilizar una variedad de estrategias de diálogo como conversar, recordar las reglas, afecto, calmar a los involucrados, juegos, recurrir a otros agentes, complementado con averiguar el conflicto, mediar su resolución y reflexión pedagógica con el grupo de niños/as. No obstante, los conflictos son resueltos por las profesionales de manera intuitiva.

Se manifiesta acuerdo en el actuar frente al conflicto, donde en ciertas ocasiones se registran las situaciones agresivas, se aplican reglas, comparten experiencias con otros agentes educativos y recurren al diálogo para buscar soluciones al conflicto por parte de los adultos a cargo. Se agrega que existen modelos inadecuados y falta de apoyo familiar y profesional, donde los conflictos dependen del nivel social y a la responsabilidad de los padres.

Se manifiesta concordancia en querer capacitarse como propuesta de mejora, aplicar la normativa de convivencia, tener un autocontrol y reflexionar sobre su actuar ante el conflicto, así como la importancia del afecto, el trabajo con el equipo multidisciplinario y orientar a los padres en la resolución de conflictos.

Existe una postura consensuada de querer perfeccionarse en forma permanente y capacitarse en la resolución de conflictos y tener retroalimentación, con énfasis en lo práctico, pero requieren tiempo para enseñar a resolverlos. Asimismo, necesitan un manual de apoyo y protocolo de intervención, para no remitirse a un actuar intuitivo.

6. Discusión

En relación con el contexto, Sánchez (2013) sostiene que los niños nacen con capacidad distintas, hoy son más inteligentes y adaptables al medio, expresan sus opiniones sobre diferentes temas, involucrándose en lo que sucede a su alrededor (Oltra, 2012). Al respecto, las entrevistadas sostienen que no todos tienen el mismo temperamento que se relacionan con los demás y se hacen parte de la sociedad.

Cornejo (2003) enuncia que uno de los principales problemas de los docentes es que no reflexionan su práctica pedagógica, percibiéndola como una carga más que un beneficio, sumado al énfasis de la reflexión remitida a temas técnicos por sobre aspectos transversales, lo que se relaciona con lo declarado por las estudiantes.

En relación con las estrategias utilizadas por las estudiantes, adquiere relevancia la capacitación para integrarla a los programas educativos. Al respecto, se ha demostrado que contar con educadoras calificadas, constituye un componente esencialmente importante en los programas preescolares que propicia buenos resultados en su formación (Whitebook & Sakai, 2003). Además, esto es clarificado por Prawda (2007), quien indica que los profesores/as, están utilizando “medidas drásticas y autoritarias que no mejoran la comunicación entre los protagonistas, sino que dan como resultado tan solo la tranquilidad aparente y necesaria para continuar la tarea” (p. 2). Dichas estrategias, son utilizadas precisamente por la muestra, enunciando el tiempo fuera; hablarle fuerte y golpeado, quitar algo, etc.

En relación con la reflexión, las diferencias de género y el comportamiento de los niños/as frente al conflicto en las investigaciones de Bermejo (2004) concluyen como no significativas, contradiciéndose con las entrevistadas cuando señalan que los niños son agresivos e impulsivos y generalmente las niñas se conforman más que los niños y también dicen que, a veces, las niñas son más comprensivas, más solidarias, como que intentan resolver el conflicto, ellas son capaces de tú primero y tú después.

Papalia (2005) enuncia que los párvulos a los tres años, tienden a relacionarse de buena manera y resolver conflictos interpersonales, donde las “buenas prácticas, evitarán que cuando sean adolescentes tengan comportamientos extremos” (Aguirre et al., 2005 p. 9). No obstante, existe la necesidad de las estudiantes de trabajar el tema no desde la intuición, sino con un apoyo teórico y práctico adecuado, capacitándose en el tema.

Torrego y Villaoslada (2004) sostiene que como actuaciones básicas de un modelo integrado de convivencia, “no basta con que las normas y su aplicación sean justas, además es preciso que el alumnado participe muy activamente en la elaboración de las que le atañen más directamente. En este sentido, las estudiantes enuncian que es necesario contar con normativa clara para asumir este trabajo, no obstante, relatan experiencias recientes de normativa descontextualizadas, copiadas o bajadas de Internet y aplicadas en dos aulas paralelamente.

7. Conclusión

Se puede concluir que en la reflexión pedagógica y en el actuar de las estudiantes ante el conflicto predomina la intuición, enunciando nociones no sistemáticas en la forma de abordar situaciones conflictivas.

En función de los resultados acorde al primer objetivo, se concluye que las estudiantes han experimentado vivencias de variados tipos en relación con la temática en cuestión, tales como experiencias de la infancia cargadas de agresiones y sanciones. Se suman experiencias de malos tratos entre pares, sometimiento, conflictos verbales, desconocimiento de normas establecidas y episodios de conflictos invisibilizados por el adulto.

En relación a las estrategias, se puede concluir que las estudiantes utilizan un repertorio variado como el tiempo fuera, el llamado de atención verbal, utilizando la pregunta ¿a ver? y hablar fuerte y golpeado, las cuales son utilizadas dependiendo de la necesidad y la situación que se presente. Otro aspecto interesante es escucharlos y conocer las intenciones ante el conflicto con sus pares.

A partir de los resultados, se reconoce al niño de hoy como un ser impulsivo, agresivo, que experimenta los conflictos permanentemente, identificándolo como un ser distinto al de tiempos pasados, considerando claras diferencias de género.

Ellas cuestionan su actuar permanentemente, diciendo no haber tomado las decisiones pertinentes en el momento y piensan en otras posibles maneras de accionar al enfrentar el episodio vivido, sosteniendo que no es recomendable que los niños/as hagan lo que quieran. Aún más, reconocen no haber elaborado con los niños/as un reglamento contextualizado a su realidad concreta, donde es necesario atender el conflicto que hasta ahora ha quedado sin resolverse, producto de la falta de tiempo, el cansancio y las múltiples responsabilidades, con esto se responde al quinto objetivo, relacionado con la falta de tiempo en aula para trabajar la temática.

Respecto al perfeccionamiento consideran ideal trabajar en dupla y socializar estrategias efectivas, pues enuncian que la sociedad está cargada de modelos inadecuados y familias disfuncionales, sumado a la televisión. En la cotidianidad, sugieren generar instancias de reflexión diarias, en donde expresen como se sienten respecto de lo vivido y por sobre todo, tomar conciencia de lo ignorado que está el tema entre los participantes del estudio.

8. Posibles vías de trabajo a futuro

Crear un equipo de investigación en torno a la convivencia infantil, como una estrategia de colaboración y de red científica que permita desarrollar nuevas líneas de investigación que contribuyan a generar conocimiento científico aplicable a problemáticas del aula infantil.

Considerar una muestra más amplia, involucrando otros agentes educativos y diferentes comunas.

Implementar la metodología de mentoría para mejorar las competencias pedagógicas en las educadoras noveles en estrategias de resolución de conflictos.

Considerar la elaboración de estándares, compuesto por indicadores basados en la resolución de conflictos, que permitan evaluar el desempeño de las educadoras de párvulos y pueda ser aplicable a diferentes tipos de dependencias.

Sería necesario complementar el trabajo que hasta hoy se realiza básicamente desde la psicología, dándole igual relevancia a educación, principalmente porque en la mayoría de los casos es en las aulas donde se producen las situaciones conflictivas que posteriormente son analizadas por psicólogos educacionales.

9. Referencias

Aguirre, A., Almirall, J., Alzate, R. & Boqué, M. (2005). *La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto*. España: Graó.

Albaladejo, N., Ferrer, R., Reig, A. & Fernández, M. (2013). ¿Existe violencia escolar en educación infantil y primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1060 - 1069. Doi: 10.6018

Ander - Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Argentina: Lumen.

Bermejo, F. (2004). *Las disputas entre niños, durante los primeros años de escolaridad, implicancias psicológicas y educativas*. España: Universidad de Murcia.

- Castro, A. (2005). *Desprender la violencia: un nuevo desafío educativo*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento educativo*, 32 (1), 343-373. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/261/555>
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Santiago, Chile: Santillana.
- Díaz Aguado. (2004). Cómo mejorar la convivencia escolar ante los retos de la educación del siglo XXI. Recuperado de http://www.schoolbylling.eu/doc/Convivencia_escolar.pdf
- Flores, E. (2006). *La resolución de conflictos en el aula de educación infantil: Una propuesta de educación para la convivencia*. Valladolid, España: Infancia.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. (5° Ed.). México: Mc Graw Hill.
- MINEDUC. (2011). Política Nacional de Convivencia Escolar. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/201203262303500.PoliticadeConvivenciaEscolar.pdf
- Mustard, F. (2006). Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la experiencia. Bases científicas de la importancia del desarrollo desde la primera infancia en el mundo globalizado. Recuperado de http://www.comminit.com/files/LibroMustardDesarrollodelCerebro_BrookigdInstitution.pdf
- Oltra, S. (2012). Los niños de hoy no son como los de antes. Recuperado de <http://www.kitadol.com/para-la-familia/los-ninos-de-hoy-no-son-como-antes>
- Papalia, D. (2005). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.
- Perafán, A. (2011). Conocimiento profesional del maestro. Tesis Doctoral: Univesidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://es.slideshre.net/educacionrafael/tesis-doctorado-andres-perafan>.
- Prawda, A. (2007). Resolución de conflictos en la escuela. Recuperado de http://pilaresbasicos.blogspot.com/2007_11_01_archive.html
- Roma, J. (2006). *La reflexión como eje central del desarrollo profesional*. *Educación médica*, 10 (1), 32-38. Doi: 10.4321
- Sánchez, L. (2013). Niños de la nueva era: generación de cambio y esperanza. Recuperado de <http://nuevaera.about.com/od/Creencias/a/Ninos-De-La-Nueva-EraGeneracion-De-Cambio-Y-Esperanza.htm>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelon, España: Paidós.
- Smith, P., Singer, M., Hoel, H. & Cooper, C. (2003). Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology*, 94 (2), 175-188. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12803813>

- Smith, P., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. & Chauhan, P. (2004). Profiles of non - victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullies. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581. Doi: 10.1348 / 0007099042376427
- Tietze, W. & Viernickel, S. (2011). Traducción, edición y adaptación. Castro G. y Herrera, M. Desarrollo de la calidad educativa en centros pre escolares. catalogo de Criterios de calidad. Santiago de Chile. LOM.
- Torrego, J. & Villaoslada, E. (2004). El modelo integrado: un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. Tabanque: Revista pedagógica, 18, 31 – 48. Recuperado de <http://www.ieslaaldea.com/documentos/modelointegrado.pdf>
- Torres, I. (2011). La dinámica para la reflexión y el debate. Acciones Para su desarrollo desde el PEA (proceso de enseñanza aprendizaje). Cuadernos de Educación y Desarrollo, 3 (6). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/29/ita.htm>
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Vinyamata, E. (2005). *Conflictología: curso de resolución de conflictos*. Barcelona, España: Ariel.
- Whitebook, M. & Sakai, L. (2003). By a thread: How centers hold on to teachers, how teachers build lasting careers. Kalamazoo, MI: W.E. Upjohn Institute for Employment Research.

Capítulo 29. Estrategia didáctica role playing game: el tratamiento experimental tiene un efecto a considerar

Aurélio Ferreira Borges, aferreiraborges@gmail.com

Maria dos Anjos Cunha Silva Borges, maria.cunhaborges@gmail.com

Apoyo del Instituto Federal de Rondonia, Brasil - Gestión Agroambiental en la Amazonia Occidental.

Resumen

La utilización de nuevas tecnologías de enseñanza-aprendizaje en educación puede darse en cualquier espacio sociocomunitario para estudiantes que están en vulnerabilidad social, sin que los aspectos temporales y geográficos sean un obstáculo. Se desarrolló el cuestionario de evaluación para el juego pedagógico role playing game en el aula. La encuesta ha sido efectuada en dos muestras de tipo no probabilísticas. 104 estudiantes universitarios de Brasil participaron en este estudio. Se procedió a evaluar las características psicométricas del cuestionario. Se concluyó que el tratamiento experimental tiene un efecto a considerar.

1. Introducción

Emplear en la escuela una metodología que pueda producir mejoría en el proceso de enseñanza y aprendizaje y estimular el interés del alumno por contenidos que no parecen tener aplicación inmediata en su vida, es una de las dificultades que enfrenta el profesor en su día a día. Recuperar el interés y el estímulo de los estudiantes en los laboratorios escolares de educación presentando cualquier contenido de manera atractiva e interactiva ha orientado a investigadores en esta dirección (Ferreira Borges et al., 2011).

Los conceptos de “ciudadanía comunicativa” y “derecho a la comunicación”, se plantean como un instrumento teórico-político para discernir y resistir los crecientes procesos de innovación de los medios de comunicación en puntos de producción y reproducción privados y estructuras. Este tipo de enfoques de la producción mediática permite la actualización de la función narrativa de los medios, la disposición mitopoética de la cultura mediática y el replanteamiento del concepto de ciudadanía (González-Acuña, 2015).

Para el proceso de enseñanza y aprendizaje utilizando el juego pedagógico role playing game (Rpg), los estudiantes deben representar la trama. Los personajes, para esta aventura, deberán ser bien elaborados y depende de tiempo para su creación. El grupo determina quién crea los personajes. El maestro de cada grupo y el maestro general deben ser consultados para la solución de eventuales problemas de creación de personajes. Ya el narrador es escogido, uno para cada grupo. La regla es que los estudiantes deben asumir los problemas y deben trabajar sobre ellos. Deben también proponer soluciones para resolver las dificultades (Bolzan, 2003).

La historia: esta es desarrollada en forma de itinerario, aproximándose de itinerario cinematográfico. Además se trata de un itinerario abierto, pues el maestro crea todo, menos lo que los personajes irán a hacer. Los alumnos pueden imaginar la escuela de aquí a algunos años con una agenda XXI que contribuya con una educación ambiental que haga a los estudiantes percibir el ambiente como nuestra vida, nuestro cuerpo. Las florestas, los animales, el agua, el aire, la tierra, nuestra escuela, nuestra calle y también las relaciones que establecemos con otras personas y otras culturas. La historia los alumnos deberán desarrollar porque el role playing game es un juego pedagógico de forma de actuaciones de los personajes que interactuarán en una cierta confabulación, dificultad o meramente una discusión, que es el llamado escenario del juego.

Así es posible tener una sociedad con personas más responsables, empeñadas en proteger el medio ambiente. Utilizar en la academia una metodología que consiga ocasionar desempeño en la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje y estimular el interés del alumno por contenidos que no parecen tener aplicación inmediata en su vida, es una de las dificultades que enfrenta el profesor en su día a día. Recuperar el interés y el estímulo de los estudiantes en los laboratorios escolares de educación exhibiendo cualquier mensaje en situación interesante y participativa, ha encaminado a investigadores en esta dirección (Ferreira Borges et al., 2011).

El role playing game puede presentar para la escuela la interactividad y la participación en la enseñanza aprendizaje. De la misma forma que, en el role playing game, el jugador va interfiriendo y cambiando la historia que va siendo contada, en la escuela él puede aprender al mismo tiempo que va utilizando lo que está aprendiendo. El role playing game permite evidenciar la aplicabilidad del contenido de forma inmediata y simple en el ambiente de la sala de clase. Es necesario solo utilizar la imaginación (Bolzan, 2003).

El juego pedagógico role playing game puede ser utilizado para realizar la evaluación de la creatividad en estudiantes sometidos a vulnerabilidad social. Desde la segunda mitad del siglo XX comienzan a difundirse distintos tipos de testes, cuestionarios, listas de cosas hechas, escalas con el fin de evaluar la creatividad de estudiantes de forma sistematizada (Ruiz et al., 2011).

En todo acto evaluativo cabe una iniquidad conexas debido a que es el evaluador quien concluye qué es lo más significativo, no obstante su pretensión sea conseguir la objetividad. Ante lo desconocido, la creatividad, el juego pedagógico, se residirían en un problema aún considerable dado que mediarán factores de embarazosa conducción como por paradigma, esa imparcialidad oportuna del evaluador, su conjunto de culturas, receptividad, comprensión interpersonal, acumulación cultural, intercederán en la valoración que concederá (Ruiz et al., 2011).

Los autores se refieren a que no resulta posible formular un discernimiento sobre la potencialidad innovadora del estudiante que está en vulnerabilidad social. La precisión ayuda a comparar siendo la medición el camino para conseguirlo a través de unidades de cantidad, códigos, indicadores. No incumbiese repudiar la tarea de evaluarla en tanto que meramente pretenderá, de una estimación conforme a norma o criterio, entendiéndola como multidimensional y pluridisciplinaria, como un concepto predominantemente social y relativo al marco cultural y simbólico en el cual se aplica, se trabaja y se descifra. Es una permanente retroalimentación entre el 'yo' y el 'nosotros' en una búsqueda de comprensión más que de aceptación o reprobación (Pardo, 2004).

Es necesario profundizar la dimensión práctica del conocimiento, que no debe ser solamente teoría desapegada de la realidad, sino que debe convertirse en la clave para resolver las crisis actuales de ignorancia, pobreza, vulnerabilidad social, corrupción, indiferencia, egoísmo, maldad y destrucción humana y planetaria (Rodrigues & García, 2014).

Las actuaciones de la aplicación del juego para mejorar la inclusión en la universidad son:

- La sencillez: es la cantidad de opiniones o réplicas que una persona puede promover respecto de un argumento o problema concluyente.
- La maleabilidad: es la diversidad de las ideas originadas y procede de la capacidad de pasar de una condición a otra, de emprender dificultades desde diferentes ángulos. No se relaciona derechamente con el número imperioso, sino con la cantidad de clases y calidades.
- La singularidad: se refiere a la particularidad relativa de las opiniones producidas. No necesariamente tiene que tratarse de lo único absoluto, sino que se relaciona con lo poco habitual en el contexto y también, con lo valioso. Es decir que no se sustancia sólo en la rareza.
- La aptitud: se refiere del potencial de producir ideas y soluciones viables en la práctica.

Los objetivos de este estudio son:

- Compartir y analizar experiencias exitosas desarrolladas en instituciones universitarias para lograr la permanencia de estudiantes en el sistema educativo.
- Sensibilizar a autoridades, directivos y profesores sobre la vulnerabilidad social de los estudiantes que están inmersos en la educación de jóvenes y adultos.
- Evaluar el entendimiento del juego pedagógico role playing game en una Universidad desde Brasil.
- Para ellos se ha elaborado un cuestionario multidimensional y específico basado en un esquema teórico previo compilatorio que no ha sido utilizado hasta el momento de modo integrado desde Brasil.

2. Método

2.1. Diseño experimental con pos grupos y grupo control

Fue utilizado un experimento puro que ha reunido dos requisitos para lograr el control y la validez interna: a) grupos de comparación (manipulación de la variable independiente o de varias independientes) y b) equivalencia de los grupos. Estos diseños llegan a incluir una o más variables independientes y una o más dependientes. Asimismo, pueden utilizar pre pruebas y pos pruebas para analizar la evolución de los grupos antes y después del tratamiento experimental.

El diseño de investigación es cuasi-experimental, con grupos intactos, y repetición del estímulo con pre y post prueba.

El diseño se diagrama de la siguiente manera:

RG ₁	X	0 ₁
RG ₂	—	0 ₂

Donde la simbología del diseño es:

R = Asignación al azar o aleatoria. Quiere decir que los sujetos han sido asignados a un grupo de manera aleatoria.

G = Grupo de sujetos (G_1 , grupo 1; G_2 , grupo 2).

X = Tratamiento, estímulo o condición experimental (presencia de algún nivel o modalidad de la variable independiente juego didáctico role playing game).

O = Una medición de los sujetos de un grupo (prueba, cuestionario, observación, entre otras). Si aparece antes del estímulo o tratamiento, se trata de un pre prueba (previa al tratamiento). Si aparece después del estímulo se trata de un pos prueba (posterior al tratamiento).

La hora en que se efectúa el experimento debe ser la misma para ambos grupos al igual que las condiciones ambientales y demás factores mencionados al hablar sobre la equivalencia de los grupos (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

2.2. Instrumentos

Se desarrolló el cuestionario de evaluación para el juego pedagógico role playing game para el portugués brasileño. El cuestionario ha consistido en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir y auto administrado para grupos pequeños o medianos. La encuesta ha sido efectuada en una muestra, de tipo probabilística porque se pretende generalizar estadísticamente los resultados de la muestra a la población.

El estudio se basó en las universidades de la provincia occidental de Rondonia, y consideró tres campus de la ciudad de Colorado del Oeste.

En esa ciudad se seleccionaron dos universidades, lo que nos permitió obtener 104 estudiantes para responder al cuestionario.

La selección de las universidades corresponde a "técnica de muestreo, que se puede llamar intencional u opinática" (Tejedor y Etxeberria, 2006; p.19), con la disponibilidad de participación de los estudiantes en la investigación.

El cuestionario ha sido compuesto por 22 variables compuestas por cuatro (4) variables sociodemográficas y 22 variables de escala tipo Likert (1932).

Ejemplos de tres variables de escala tipo Likert del cuestionario:

- a. El role playing game proporciona al alumno la aptitud y competencia para aprender rápidamente nuevos conceptos y tecnologías.
- b. La nueva tecnología de enseñanza empleada favorece la interacción entre personas y áreas.
- c. La relación profesor alumno sufre influencia positiva, después de la aplicación de la metodología del role playing game.

2.3. Participantes

104 estudiantes, de edades entre los 16 y los 43 años distribuidos en 44 alumnos y 60 alumnas, participaron en este estudio. Han comparecido cincuenta y uno alumnos (51) de la Facultad de Educación de Colorado del Oeste (FAEC), Brasil, para participar del grupo control, cuya media de edad ha sido 23 años, el número de sujetos del género femenino fue 29 mujeres y del género

masculino fue 22 hombres, la mediana ha sido 20 años y la moda 18 años; la edad mínima ha sido 16 años y la edad máxima fue 43 años; el desvío típico obtenido para edad fue 6.89.

Han comparecido cincuenta y tres alumnos (53) del Instituto Federal de Educación de Rondonia (IFRO). Este grupo ha sido el grupo experimental (Cuadro 1). Estos alumnos han participado de la asignatura titulada Educación Ambiental, cuyo tiempo de duración total ha sido 60 horas. Los estudiantes estaban registrados en el curso universitario en Gestión Ambiental. El curso universitario tiene una duración de tres años y es ofrecido por el IFRO. Estos estudiantes, en su mayoría, eran de la ciudad. Tenían los ingresos de la familia con un promedio mensual de US\$ 201.00 dólares.

Cuadro 1. Resumen de género, estudiantes, media, mediana y moda de los grupos control y experimental

Grupos	Género	Número de estudiantes	Edad de los estudiantes		
			Media Masc./Fem.	Moda Masc./Fem.	Mediana Masc./Fem.
Control (FAEC)	Masculino	22.0	23.0	18.0	20.0
	Femenino	29.0			
Experimental (IFRO)	Masculino	22.0	29.4	20.0	20.0
	Femenino	31.0			

3. Procedimiento analítico

Tras la recolección de los datos se procedió a evaluar las características psicométricas del cuestionario de evaluación para el juego pedagógico role playing game en el aula, específicamente las siguientes:

- La validez de constructo, a través del contraste de la estructura factorial que arrojan los análisis de componentes principales (Cronbach, 2004).
- La confiabilidad del test a través del alfa de Cronbach (Cortina, 1993; Streiner, 2003; Cronbach, 2004); se han determinado el resultado del alfa de Cronbach total de la escala.
- La prueba T para dos grupos de muestras relacionadas (Turpín, 2002; Llorca, 2003). La prueba T para dos muestras relacionadas permite contrastar hipótesis referidas a la diferencia entre dos medias relacionadas.

La evaluación de los datos ha sido realizada con el apoyo del software estadístico SPSS en su versión 19.0 (Statistics, 2011).

4. Resultados

4.1. Sobre la validez del cuestionario

Se realizaron dos análisis factoriales de componentes principales, con apoyo de paquete estadístico SPSS en su versión 15.0 (Maroco, 2007). El primero consideró los casos de la muestra del grupo control de la FAEC, Brasil, mientras que el segundo se efectuó sobre la muestra del grupo pos prueba de estudiantes del Instituto Federal de Rondônia, campus de Colorado do Oeste (IFRO), Brasil.

En el primer análisis (n=51) de los datos muestra resultados en el test de esfericidad de Bartlett (Bartlett, 1954), (Chi-cuadrado aproximado 527.786, $p < 0.000$) y el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0.811) (Kaiser, 1970) que justifican este tipo de análisis puesto que los datos se

adecuan de muy buena forma a análisis de factores, revelando una adecuación de la muestra (Cuadro 2).

Cuadro 2. Resumen de análisis factorial en la FAEC, Alumno

Cursos	N	KMO/Bartlett	Nº de Factores	Varianza Explicada
2 Cursos de grado	51	0.811/0.000	5	65.360%

4.2. Sobre el nivel de confiabilidad del cuestionario

Un segundo aspecto analizado fue la confiabilidad de la prueba Al analizar la muestra de la FAEC (n=51) el α de Cronbach alcanza 0.9158 (Cuadro 3). Al analizar la muestra del IFRO campus Colorado del Oeste, Brasil (n=53) el α de Cronbach alcanza 0.8899. Para Malhotra, (2001) las escalas que miden creencias, actitudes e valores necesitan un coeficiente Alfa de Cronbach superior 0.6.

Cuadro 3. Índice de confiabilidad total, para condición de muestra FAEC e IFRO, estudiantes

Centro Educativo	Muestra	α de Cronbach	Número de variables de escala
FAEC	51	0.9158	22
IFRO	53	0.8899	22

4.3. Sobre la diferencia entre grupos

Ha sido puesta a prueba la diferencia de dos grupos de alumnos. Para el grupo de alumnos del IFRO, después de recibir el tratamiento, se observa que existe significación, lo que representa que la variación obtenida es debida al tratamiento por este grupo. Todo ello nos lleva a comprobar la positiva evolución alcanzada por estos alumnos en un curso escolar. El tratamiento es representado por la diferencia entre los alumnos de la FAEC y del IFRO.

La prueba T para dos muestras relacionadas permite contrastar hipótesis referidas a la diferencia entre dos medias relacionadas. Ahora dispone se dé una población de diferencias con media μ_D , obtenida al restar las puntuaciones del mismo grupo de casos en dos variables diferentes o en la misma variable medida en dos momentos diferentes. De esa población de diferencias se elimina una muestra aleatoria o no aleatoria de tamaño n y manipúlase la media de n diferencias para contrastar la hipótesis de que la media μ_D de la población de diferencias vale cero. El intervalo de confianza (k%) ha permitido establecer, en escala porcentual, el nivel de confianza (1- α) con el que desease obtener el intervalo de confianza para la diferencia entre la media muestral y el valor de prueba. El valor de k que ha sido establecido es 95, pero es posible seleccionar cualquier otro valor comprendido entre 0,01 y 99,99. Un intervalo de confianza sirve para tomar una decisión sobre la misma hipótesis nula que permite contrastar el estadístico t: cuando el nivel crítico bilateral asociado al estadístico t es menor que 0,05, el intervalo de confianza al 95% no incluye el valor cero.

Los valores (.029), (.001), (.022), (.012), (.000), (.004), (.013), (.014), (.002), (.021), (.002), (.021), (.025) y (.038), especificados (Tabla 4) son menores que 0,05. Podemos rechazar la hipótesis de igualdad de medias y, consecuentemente, concluir que debemos aceptar la hipótesis de que las diferencias entre los grupos son debidas al tratamiento juego didáctico role playing game. Eso representa que mediante la prueba T para muestras relacionadas se observa la

veracidad de las diferencias debidas al tratamiento. Por lo tanto en este análisis de los resultados hemos obtenido una plena satisfacción al observar que las variaciones eran debidas a la aplicación del juego didáctico role playing game (Cuadro 4).

Cuadro 4. Prueba T para condición de muestra diferencia entre grupos, estudiantes

Variables	Diferencias relacionadas		Prueba T	Significancia (bilateral)
	Desviación típica	Error típico de la media		
Pareio 01	0.874	0.122	-2.244	0.029
Pareio 02	0.946	0.132	-3.554	0.001
Pareio 03	0.948	0.133	-2.362	0.022
Pareio 04	0.019	0.143	-2.611	0.012
Pareio 05	0.903	0.126	-4.033	0.000
Pareio 06	0.918	0.129	-3.050	0.004
Pareio 07	0.976	0.137	-2.582	0.013
Pareio 08	0.931	0.130	-2.557	0.014
Pareio 09	0.946	0.132	-3.701	0.001
Pareio 11	1.334	0.187	-1.679	0.099
Pareio 12	1.119	0.157	-3.503	0.001
Pareio 13	1.082	0.151	-0.647	0.520
Pareio 14	0.922	0.129	-3.341	0.002
Pareio 15	0.879	0.123	-2.391	0.021
Pareio 16	1.108	0.155	-4.299	0.000
Pareio 17	1.241	0.174	1.806	0.077
Pareio 18	1.270	0.178	-2.536	0.014
Pareio 19	1.077	0.151	-1.300	0.200
Pareio 20	1.330	0.186	-2.315	0.025
Pareio 21	1.008	0.141	-0.417	0.679
Pareio 22	1.049	0.147	-2.137	0.038

5. Conclusión

El primer análisis (n=51) de los datos muestra resultados en el test de esfericidad de Bartlett, con un Chi-cuadrado aproximado 527.786 ($p < 0.000$) y el índice de KMO 0.811 fue grande y justificó que este tipo de análisis verificó que los datos se ajustan de muy buena forma al análisis de factores.

Ese primer análisis factorial proyectó 5 factores principales que coinciden en todos los casos con la estructura teórica que subyace a la construcción del instrumento. Del número de factores que fueron extraídos, fue utilizado el porcentaje de la varianza total de los datos, de tal manera que el porcentaje de varianza explicó más del 60 % total.

Al evaluar la muestra de la FAEC (n=51) el α de Cronbach alcanza 0.90. Al evaluar la muestra del IFRO (n=53) el α de Cronbach alcanza 0.88. El valor obtenido en la FAEC muestra que teniendo en consideración el alfa de Cronbach y el número de casos para cada análisis, se observa, en general, que la precisión con la cual se realiza esta medición es mayor en los estudiantes de más edad. Esto podría corresponderse a un fortalecimiento de sus representaciones

en torno al sentido que tiene para ellos la institución escolar en general, y en particular la actividad de aprender educación ambiental en ese contexto de juego pedagógico.

Los valores del α de Cronbach de la escala aplicados a dos muestras indicaron que el cuestionario presenta índices aceptables de consistencia interna. Comparándose los resultados obtenidos, se detectaron diferencias estadísticamente significativas relacionadas al centro educativo investigado.

La prueba T para condición de muestra de alumnos de los grupos pos prueba de los valores (.029), (.001), (.022), (.012), (.000), (.004), (.013), (.014), (.002), (.021), (.002), (.021), (.025) y (.038), procedentes de 16 variables, son menores que 0,05. La hipótesis de igualdad de medias es rechazada y conviene aceptar la hipótesis de que las diferencias entre los grupos son debidas al tratamiento juego didáctico Rpg. Eso representa que mediante la prueba T para muestras relacionadas se observa la veracidad de las diferencias debidas al tratamiento. Ambas muestras diferían significativamente ($O1 \neq O2$), esto nos indica que el tratamiento experimental tuvo un efecto a considerar. Por lo tanto, se acepta la hipótesis de diferencia de grupos.

La utilización de nuevas tecnologías de enseñanza-aprendizaje en educación puede darse en cualquier espacio y ocasión sin lugares precisos ni cerrados, sin que los aspectos temporales y geográficos sean un obstáculo. La educación no se ubica sólo en lo que el docente dictamina, sino que se convierte en un intermediario entre los estudiantes y la adquisición del conocimiento, donde la tecnología es una herramienta y medio de comunicación.

6. Referencias

- Bartlett, M. S. (1954). A note of the multiplying factors for various chi square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society: serie B, Statistical methodology*, 16, p.296-298.
- Bolzan, R. F. F. A. (2003). *O aprendizado na internet utilizando estratégias de role playing game (RPG)*. 2003. Tesis de doctorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha: an examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), p.98-104.
- Cronbach, L. J. (2004). *My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures*. (Studies CSE Report, 643). Los Angeles: CSE/CRESST.
- Ferreira Borges, Aurélio et al. (2011). “Estrategias de enseñanza-aprendizaje con el apoyo del juego pedagógico role playing game”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (3), p.1-10.
- González-Acuña, H. (2015). Narración mediática y poder público: hacia la comunicación como un derecho. *Revista Comunicación*, 23(1-15), 37-46.
- Kaiser, H. F. (1970). Second generation little jiffy. *Psychometrik*, 35(4), p. 401-405.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, p. 1-55. En <http://www.mendeley.com/research/technique-measurement-attitudes-1>. [Consulta: noviembre, 2014]. Doi: 10.1111/j.1540-5834.2010.00585.x.

- Llorca, C. S. (2003). *Los alumnos con espina bífida en el contexto escolar: un programa de intervención psicopedagógica en el área de educación física*. 2003. Tesis de Doctorado, Universidad de Alicante, Raspeig, Spain.
- Malhotra, N. K. (2001). *Pesquisa de marketing*. (3. ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do spss*. (3. ed.). Lisboa: Silabo.
- Pardo, Ana. (2004). *El potencial creativo de los adolescentes: una propuesta de evaluación*. Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Educación Elemental y Especial. Mendoza: Inédito.
- Rodrigues, D. L., & García, H. V. (2014). Investigación humanística en América Latina: experiencias con comunidades indígenas. *Revista Comunicación*, 23(2-14), 27-49.
- Ruiz, A. M. P., Sánchez, M. L. Z., Moreno, L. A., & Zagalaz, J. C. (2011). Diagnóstico del potencial creativo de los estudiantes de profesorado en un instituto de educación superior de Mendoza, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 14.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGrawHill.
- Statistics (2011). *IBM SPSS 19.0 Program*. Chicago, IL: SPSS.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the Beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103.
- Tejedor, F. & Etxeberria, J. (2006): *Análisis inferencial de datos en educación*. Editorial La Muralla.
- Turpín, J. A. P. (2002). *La competición en el ámbito escolar: un programa de intervención social*. 2002. Tesis de Doctorado, Universidad de Alicante, Raspeig, España.

Capítulo 30. Trabajo comunitario de estudiantes del programa Administración de Empresas Agropecuarias, como extensión de catedra, modalidad educación a distancia USTA- Colombia

Ricardo Paredes Guzmán, germanparedes@ustadistancia.edu.co

Sandra Valderrama Navas, sandravalderrama@ustadistancia.edu.co

Universidad Santo Tomas-Colombia-Vicerrectoría General de Universidad Abierta y a Distancia-Programa de Administración de Empresas Agropecuarias- Gestión en Ciencia, Innovación, Tecnologías y Organizaciones. Colombia.

Resumen

La Universidad Santo Tomás de Colombia - USTA, extiende su vida académica y los resultados de su gestión como entidad de Educación Superior y empresa del conocimiento, en beneficio de la sociedad a través de la Proyección Social. Así mismo, la educación a distancia, es otra forma destacada de la Proyección Social, metodología mediante la cual, la universidad llega a personas alejadas de los centros de influencia del país y/o de las oportunidades de formación académica presencial, para que sin necesidad de desplazarse de sus lugares de origen, alternen su formación académica y profesional con actividades laborales y familiares, contribuyendo así a su desarrollo y promoción personal y de sus comunidades.

Es así, como el programa Administración de Empresas Agropecuarias, tiene como propósito contribuir al desarrollo integral del sector agroempresarial del país a través de la vinculación de la academia con proyectos de investigación, desarrollo social y trabajos comunitarios en beneficio de la población rural y urbana, enriqueciendo el currículo y cumpliendo la misión institucional. Para cumplir con sus objetivos, la Proyección Social define las siguientes estrategias:

- **Desarrollo Comunitario:** en los Centros de Proyección Social y en los Centros de Atención Universitaria, donde el programa hace presencia. Los docentes y estudiantes realizan diagnósticos de problemas comunitarios, buscando mejorar su calidad de vida. Así mismo, a través de los espacios académicos de Trabajo Comunitario, el estudiante se integra con una comunidad, realizando proyectos que transforman e impactan en la sociedad.
- **Educación Continuada:** oferta a la comunidad universitaria y a la sociedad de seminarios, talleres, diplomados y cursos, tendientes a satisfacer necesidades específicas de la población y de sectores productivos.

- Emprendimiento: los procesos actuales de emprendimiento se han concentrado en la concientización de los estudiantes sobre la necesidad y las oportunidades existentes para el desarrollo de nuevos proyectos que generen innovación.
- Relaciones Interinstitucionales: el programa cuenta con convenios con entidades públicas y privadas, para realizar investigación conjunta, extensión y movilidad estudiantil y docente.

1. Introducción

La educación a distancia se concibe como una innovación en la prestación del servicio educativo, razón por la cual esta modalidad ha sido acogida en muchos países del mundo con un balance de resultados satisfactorios y excelentes perspectivas de desarrollo futuro en el campo de la educación. En esta innovación la Universidad Santo Tomás (USTA), tuvo una mentalidad de apertura al cambio en el espacio, tiempo, medios y técnicas con una actitud constante de pregunta que conduce a ver, juzgar y actuar tratando de responder a necesidades sentidas con miras a cualificar la educación y contribuir al desarrollo del país. La educación a distancia como método permite el diseño, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje estableciendo relaciones de sentido entre el tutor y el estudiante; como estrategia crea contextos pedagógicos más amplios para la implementación del acto educativo.

2. Modelo pedagógico de la Universidad Santo Tomás

Como anexa a la Universidad Santo Tomás, la VUAD propende a través de su modelo pedagógico una visión no sólo interna, sino que remite también factores exógenos que lo insertan críticamente dentro de un conjunto de circunstancias sociales, culturales, económicas e incluso políticas dentro de la sociedad que la rodea; para que la relación de estos parámetros se correlacionen, es necesario que este modelo educativo esté inmerso en la filosofía que el hombre es educable, ya que este es un portador de potencias, el cual se puede encaminar a un máximo desarrollo, a la realización de su proyecto como ser humano, bajo una perspectiva integral, USTA (2010).

En el caso de la USTA y por ende de la VUAD, su filosofía educativa constituye un modo sistemático de pensar la naturaleza y la formación humana, el desarrollo de la persona y su proceso de humanización; para cumplir con estos parámetros a través del modelo de educación abierta y a distancia, es necesario que esta se conciba como una innovación en la prestación del servicio educativo, razón por la cual esta modalidad ha sido acogida en muchos países del mundo con un balance de resultados satisfactorios y excelentes perspectivas de desarrollo futuro en el campo de la educación. Aunque la modalidad de educación abierta y a distancia no es un concepto nuevo, es más bien un concepto que ha evolucionado con el avance en las tecnologías de la información y la comunicación, es así como en Colombia de acuerdo como lo indica García (1999, p. 17), nació un modelo genuinamente latinoamericano con las llamadas escuelas radiofónicas, iniciado por la Acción Cultural Popular, en 1947. Otra de las instituciones pioneras de esta área geográfica en la oferta de estudios a distancia fue la Universidad Abierta de la Sabana, con sede central en Bogotá, que impartió los primeros cursos a través de esta modalidad en 1975. Se inició en la misma década otra experiencia de formación a distancia, a través de la televisión; en 1972 la Pontificia Universidad Javeriana emitía por televisión el programa “Educadores de Hombres Nuevos”. En el periodo comprendido entre 1973 - 1975 fueron ocho

las universidades colombianas que establecieron algún programa a distancia, en la que se encuentra la Universidad Santo Tomas.

En esta innovación, la USTA tuvo una mentalidad de apertura al cambio en el espacio, tiempo, medios y técnicas con una actitud constante de la metodología de la evaluación por evidencias, de manera contextual, la cual se concentra en los componentes de la Materia Modular (ver), el Centro de Interés (juzgar) y el Eje Temático (actuar), tratando de responder a necesidades sentidas con miras a cualificar la educación y contribuir al desarrollo del país.

Con respecto a la aplicabilidad del modelo pedagógico, el programa de Administración de Empresas Agropecuarias (AEA) propende responder a la problemática compleja que vive el sector agropecuario, así mismo, busca el desarrollo integral del talento humano para la generación de empresas agropecuarias productivas con visión holística y sistémica, pensando en alcanzar la competitividad y la sostenibilidad de estas empresas y el mejoramiento del bienestar de las comunidades rurales, bajo los parámetros de la educación abierta y a distancia.

3. Pedagogía del programa de Administración de Empresas Agropecuarias (AEA)

Para abordar el referente científico y tecnológico se tienen en cuenta algunas consideraciones entre las cuales esta, que la modalidad a distancia del programa de Administración de Empresas Agropecuarias es un enfoque y una estrategia metodológica de organización y administración, que exige e implica un paradigma pedagógico contextualizado en un nuevo escenario nacional e internacional, centrado en una nueva concepción de enseñar, aprender y conocer, con énfasis en el aprendizaje auto dirigido en el manejo dinámico del tiempo, del espacio, de la edad cronológica y de la capacidad para aprender. Se necesita las transformaciones de paradigmas, los cuales en muchos casos enfatiza que en programas académicos que tienen un énfasis técnico como la AEA no se acoplan bajo una modalidad de educación abierta y a distancia, sin embargo como lo afirma Cirigliano (1983, p. 19-20), para que indistintamente del programas que se oferta, el éxito para obtener profesionales idóneos, se debe entender que la Educación a Distancia es un punto intermedio de una línea continua en cuyos extremos se sitúa la relación presencial profesor-alumno por una parte, y la educación autodidacta, abierta en que el alumno no necesita de la ayuda del profesor, por otra. En este contexto, afirma que en la Educación a Distancia, al no darse contacto directo constante, entre educador y educando, se requiere que los contenidos estén tratados de un modo especial, es decir, tengan una estructura u organización que los haga aprendibles a distancia. Esa necesidad de tratamiento especial exigida por la “distancia” es la que valoriza el “diseño de instrucción” en tanto que es un modo de tratar y estructurar los contenidos para hacerlos aprendibles. En la Educación a Distancia, al ponerse en contacto el estudiante con el “material estructurado”, es decir, contenidos organizados según su diseño, es como si en el texto o material, y gracias al diseño, estuviera presente el propio profesor.

En cuanto al reflejo del programa en el ámbito social, este desarrolla un sistema social abierto en continua interacción con el entorno socio - cultural regido por los principios sistémicos de adaptabilidad, retroalimentación, organización y relación de elementos, dinámica de procesos y coherencia entre medios y fines. La Administración de Empresas Agropecuarias es una disciplina social multidisciplinaria, de carácter práctico, que se vale de diferentes métodos para la construcción de conocimiento, es así como el enfoque del programa está inspirado en los siguientes principios:

- Discernimiento consciente y crítico del saber administrativo y agropecuario.
- Aprendizaje significativo a partir de los problemas, necesidades e intereses de los actores y sus regiones.
- Función social, que surge del conocimiento de las situaciones contextuales; articula la sensibilidad experiencial –acción– con la indagación teórica –pensamiento–.
- Apunta al desarrollo intelectual, afectivo y comportamental a partir de procesos de socialización.
- Comprende la pedagogía como una epistemología constructiva (hacer ciencia) y un método crítico para la elaboración teórica (investigación).

4. Características del estudiante de AEA

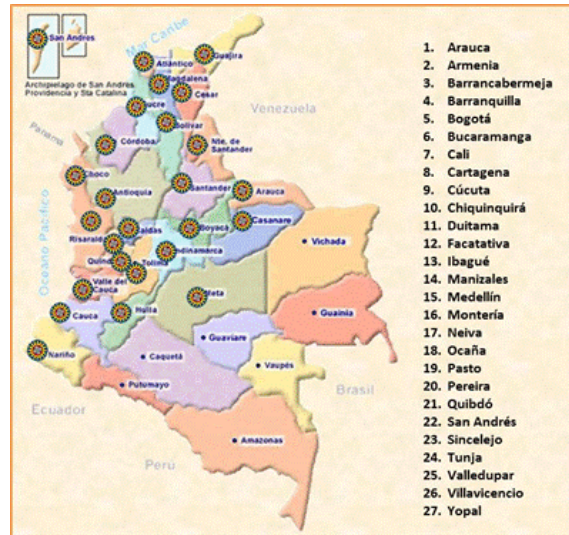
El programa de AEA bajo la modalidad a distancia, permite al estudiante manejar de forma flexible sus horarios de trabajo, tanto individual como con acompañamiento por parte del tutor, además de permitirle ajustar los espacios académicos que quiera ver cada semestre y la posibilidad de acceder a su educación desde cualquier lugar del país, características que son compartidas por Ramón (1985, p. 2), el cual menciona que la Educación a Distancia es una estrategia para operacionalizar los principios y fines de la educación permanente y abierta, de tal manera que cualquier persona, independientemente del tiempo y del espacio, pueda convertirse en sujeto protagonista de su propio aprendizaje, gracias al uso sistemático de materiales educativos, reforzado con diferentes medios y formas de comunicación.

El programa está posicionado en 21 Centros de Atención Universitaria (CAU) a lo largo de Colombia, como se observa en la imagen 1. Cada CAU cuenta con un coordinador, docentes regionales y los recursos necesarios para impartir el programa. Teniendo en cuenta esta amplia cobertura nacional, el programa cuenta con una población estudiantil de diferentes edades, con compromisos laborales y familiares, de diferentes regiones y culturas, característica que está enmarcada por Kaye (1979), el cual establece que se puede atender, en general, a una población estudiantil dispersa geográficamente y, en particular, a aquella que se encuentra en zonas periféricas que no disponen de las redes de las instituciones convencionales.

Algunas de las características que diferencian la metodología del programa de las otras modalidades educativas son: las conferencias y los seminarios en línea, las interacciones de dos vías entre tutores y estudiantes y entre los mismos estudiantes a través del chat y las tutorías, como herramientas sincrónicas, o a través del correo electrónico institucional y los foros de discusión, como herramientas asincrónicas; evaluaciones en línea y enlaces en red.

Figura 1. Ubicación Centros de Atención Universitaria de la VUAD en Colombia

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

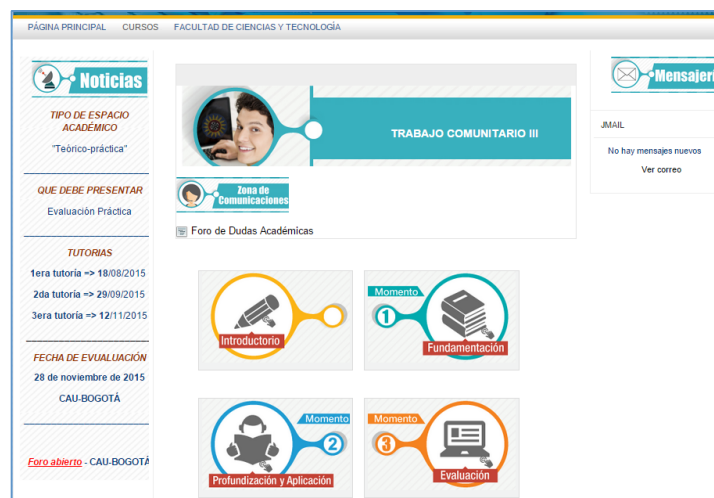


Fuente: USTA

El Aula Virtual, (figura 2), es una herramienta que utiliza todos los recursos de multimedia y las facilidades de conectividad que brinda hoy Internet para realizar sesiones interactivas en línea que permiten integrar el video, el audio, las diapositivas y los foros virtuales de manera multidireccional. Después de una sesión en línea del Aula Virtual, es posible grabar el contenido que se ha producido con la posibilidad de llevarlo a un repositorio de información para su posterior consulta asincrónica.

Además, el Aula Virtual cuenta con el módulo de tareas, en el cual el tutor propone las actividades que considera pertinentes para complementar el proceso de formación, especificando la fecha final y la calificación máxima que se le podrá asignar. El estudiante puede enviar su tarea en cualquier formato. Las observaciones del docente tutor se adjuntan a la página de la tarea de cada estudiante, al cual se le envía un mensaje de notificación.

Figura 2. Detalle del Aula Virtual del espacio académico Trabajo Comunitario III



Fuente: USTA

5. Trabajo comunitario articulado a proyección social

La Universidad Santo Tomas, dentro de su misión institucional, inspirada en el pensamiento humanista cristiano de Santo Tomás de Aquino, promueve la formación integral de las personas, mediante acciones y procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación acción participativa y proyección social, promueve a través de la metodología, el método y la técnicas del trabajo social que el estudiante se vincule a la comunidad como un agente propulsor para conocer a través de la investigación la realidad existente y particular de esta, para que la misma comunidad reconozca su realidad y plantee soluciones sostenibles a través del tiempo a los problemas que los aquejan (autogestión), USTA (2004).

El espacio académico de Trabajo comunitario hace parte del ciclo de fundamentación; este campo abarca los fundamentos sobre los cuales gira la reflexión y comprensión de la actividad administrativa y agropecuaria, cuyo eje principal es, a través de la extensión de catedra, la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos a través de la aulas virtuales y de las sesiones de tutoría, el campo de acción son los diferentes escenarios donde la comunidad se encuentra aquejada por una serie de problemáticas que afectan su normal desarrollo, es en estos espacios donde el estudiante desarrolla las capacidades adquiridas para dar una o varias soluciones a una problemática encontrada a través de una participación investigativa activa, por parte de los actores de la comunidad y un propulsor como son los estudiantes.

El desarrollo comunitario es posible en la universidad desde la construcción y promoción de las comunidades a través de la realización de proyectos de investigación, apoyo científico y técnico que surgen de la confluencia de intereses académicos y las dinámicas políticas, sociales, culturales y económicas de las comunidades.

Para cumplir con los objetivos del desarrollo comunitario, el espacio académico denominado Trabajo Comunitario, tiene como estrategia el trabajo en Centros de Proyección Social (CPS) o en comunidades que pueden ser seleccionadas por el estudiante; los docentes y estudiantes realizan trabajos comunitarios a través de la investigación-Acción Participativa o IAP, por medio de tres espacios académicos: Trabajo Comunitario I, II y III.

El programa ha trabajado a través de los espacios académicos de Trabajo Comunitario en los Centros de Proyección Social ubicados en Altos de Cazucá, Chapinero (Barrio Juan XXIII), Usme y Suba, de la ciudad de Bogotá. Permitiendo al estudiante aprender la forma de llegar a una comunidad, definir conjuntamente las problemáticas más importantes (autodiagnóstico) y plantear posibles soluciones (autogestión), de manera que con el acompañamiento del alumno, la comunidad pueda generar o adaptar nueva tecnología.

Algunas actividades de trabajo comunitario desarrolladas por los estudiantes del programa de Administración de Empresas Agropecuarias, en el CAU Bogotá, durante los últimos años, se relacionan a continuación. Cabe aclarar que el programa hace presencia en 21 CAU y que en todos ellos, los estudiantes desarrollan trabajos comunitarios.

- Altos de Cazucá: el programa asesoró en el desarrollo de huertas caseras para población joven y población anciana de esta localidad de Bogotá.
- Usme: Se asesoró el desarrollo de huertas caseras con diferentes tipos de población, en esta localidad de la capital del país.
- Inmersión de estudiantes en el proyecto de mascotas saludables y alimentos sanos del barrio Juan XXIII, Localidad Chapinero, Bogotá, de lo anterior, durante 2014 se

realizaron actividades de sensibilización a la comunidad, trabajo de campo y se realizó una jornada de desparasitación y vitaminización a 50 mascotas de este barrio con participación de estudiantes del programa.

- Agricultura urbana en el Barrio Juan XXIII de la capital de la república, el cual realiza actividades de capacitación en los temas propuestos, siembra de techos verdes, cultivo de aromáticas para su posterior comercialización.
- Implementación de un programa de agricultura urbana para niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad de la localidad de Suba, Bogotá.
- Aprovechamiento de una parcela comunitaria (chagra) en el resguardo indígena del municipio de Cota, Cundinamarca, Colombia.

6. Trabajo comunitario articulado a la investigación

Para articular proyección social e investigación, el estudiante deberá obtener la fundamentación teórica sobre la metodología, el método y las técnicas de la investigación de acción participativa para el proceso de intervención de la comunidad, permitiendo al estudiante, tomar el rol de propulsor-propositivo e interpretar la realidad de la comunidad intervenida, permitiendo realizar la planificación y adecuación de técnicas que más favorezcas al desarrollo participativo de la comunidad, Latorre, F. (2015).

Así mismo, los estudiantes que fortalecen su investigación formativa, por medio de los trabajos comunitarios, frecuentemente conforman semilleros de investigación, estrategia pedagógica que tiene como finalidad fomentar la cultura investigativa en estudiantes que se agrupan para desarrollar actividades que promuevan la formación investigativa, el trabajo en red; el liderazgo con compromiso propio y social, la investigación formativa y profesional de mayor calidad, además, se generan conocimientos que permiten aportar nuevas miradas a problemas propios del entorno y se promueven grupos de formación y pensamiento. De esta manera, pueden participar en las convocatorias que hace el Centro de Investigación de la VUAD, para grupos de semilleros y acceder a los beneficios que la universidad ofrece a los estudiantes que pertenecen a semilleros de investigación.

Otra de las posibilidades de hacer desarrollo comunitario e investigación, es mediante el trabajo de grado al servicio de la comunidad, igual que las prácticas en Empresas Agropecuarias, los cursos de Sistemas de Producción Pecuaria y de Producción Agrícola, que proporcionan a los estudiantes y profesores, la posibilidad de buscar soluciones a problemáticas específicas del entorno agroempresarial.

7. Otros logros alcanzados del programa a través de la proyección social

El programa de AEA, a través de su trayectoria ha logrado que la comunidad docente y estudiantil se comprometa en acciones que lleven a la visibilidad del programa, transformando la realidad de las comunidades.

7.1. Educación continua

La educación continua se comprende como un conjunto de procesos de enseñanza aprendizaje, debidamente planeados y organizados, ofrecidos con el objeto de profundizar en temas especializados de las áreas del conocimiento; actualizar en innovaciones científicas, artísticas o tecnológicas recientes; calificar en habilidades específicas; formar en conocimientos generales

alrededor de necesidades o problemas concretos; capacitar y formar en aspectos académicos, USTA (2015). Los docentes, estudiantes, egresados del programa y público en general, participan activamente en los eventos académicos, cursos de actualización y profundización ofrecidos en diversos temas de interés, no sólo como estudiantes sino como conferencistas, como se puede observar en la figura 3.

Figura 3. Afiche publicitario Encuentro Académico



Fuente: USTA.

7.2. Emprendimiento

Durante los últimos años, el programa ha generado asesorías en muchas comunidades de las diferentes regiones, en las que nuestros estudiantes con la dirección de sus docentes prestan asesoría y asistencia técnica en temas relacionados con el sector agropecuario. El programa apoya a estudiantes que formaron empresa, para que participen en las ferias de emprendimiento que semestralmente organiza la Facultad de Ciencias y Tecnologías.

El emprendimiento se comprende como una línea de acción que fomenta en los egresados, estudiantes, administrativos, docentes y comunidades, el desarrollo de capacidades e iniciativas para la generación de sus propias empresas. Para la última feria del empresarismo y el emprendimiento innovador, realizada en mayo del 2015, el programa tuvo una nutrida participación:

- César Andrés Pinilla Herrera

Natural Green Solutions SAS: compañía constituida con el fin de entregarle a sus clientes soluciones integrales en el mantenimiento y establecimiento de zonas verdes, tales como: corte de césped, plantación y poda de cercas vivas (setos), plantación de jardines ornamentales y productivos, poda de árboles ornamentales y frutales, implementación de huertas orgánicas, planes de fertilización y control biológico de plagas y enfermedades.

Figura 4. Stand de César Andrés Pinilla Herrera

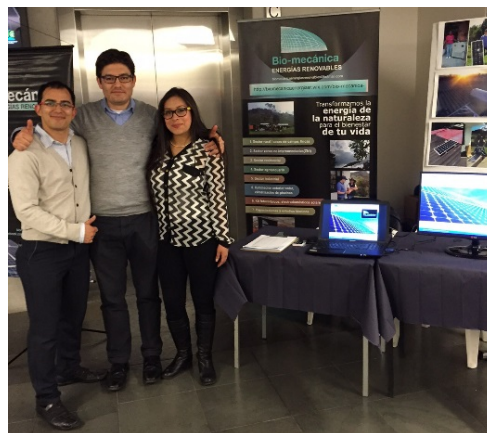


Fuente: USTA

- Nelly Adriana Lugo Calderón

Bio-Mecánica Energías Renovables: diseñar, fabricar, implementar y comercializar kits solares fotovoltaicos como alternativa a la solución en la eficiencia y necesidad energética que se evidencia en los sectores (agropecuario, agro-industrial, hotelero, eco-turístico, población rural no interconectada, sector académico y sector industrial y residencial). Los Kits Solares Fotovoltaicos de Biomecánica Energías Renovables llevan tres años en su desarrollo, actualmente se han fabricado varios prototipos que se han vendido y nos encontramos en solicitud de patente de modelo de utilidad ante la Superintendencia de Industria y Comercio.

Figura 5. Stand de Nelly Adriana Lugo Calderón



Fuente: USTA

- Luz Carime Paredes Siabato

Agrícola y Orgánicos SAS: produce aceites esenciales obtenidos por arrastre de vapor de agua, 100% naturales, principal elemento en la medicina homeopática y aroma terapia, además de relajantes musculares y cojines aroma terapéuticos.

Figura 6. Stand de Luz Carime Paredes Siabato



Fuente: USTA

- Liliana María Martínez Velásquez

Café Villavo: cadena de valor del café orgánico producido en Villavicencio con un manejo de ciclos cerrados; principios de comercio justo y economía solidaria. Esta zona de Colombia, se caracteriza por ser ganadera, lo que resalta la labor de la estudiante, al mostrar otra alternativa de producción rentable y sostenible.

Figura 7. Stand de Liliana María Martínez Velásquez



Fuente: USTA

7.3. Relaciones Interinstitucionales

Las relaciones de la universidad y del programa con el sector público y privado, constituyen un proceso de enriquecimiento mutuo, a través del desarrollo de alianzas y convenios interinstitucionales para la prestación e intercambio de servicios de interés común.

El programa hace parte de ASCOLFA, la Asociación Colombiana de Facultades de Administración, la cual orienta su quehacer académico en concordancia con los cambios de la época, el desarrollo del conocimiento y las tendencias educativas del momento en estrecha

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

relación con el sector productivo del país. A continuación se relacionan los convenios vigentes, con que cuenta el programa.

Cuadro 1. Convenios del programa Administración de Empresas Agropecuarias

Con quién	Breve Objeto	Logro y Resultados	Vigencia
UDCA Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales	Facilitar las actividades académicas de ambas universidades y permitiendo el ingreso a anfiteatro, laboratorios, granja y bibliotecas a los estudiantes del programa	Tres años de beneficio de este proyecto, en el cual se realizan prácticas de académicas y fincas de la universidad UDCA.	10 años
CAR Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca	Convenio interinstitucional para realizar prácticas académicas y profesionales de los estudiantes de AEA.	Prácticas académicas	3 años
SENA Servicio Nacional de Aprendizaje	Aunar esfuerzos para adelantar programas de formación, actualización e investigación científica en áreas que sean de interés común para ambas instituciones.	Prácticas académicas, realizadas contando con los servicios técnicos que presta el SENA para la capacitación agropecuaria	5 años
Alcaldía de Génova Quindío	Convenio con entidad gubernamental con el fin de dar participación a los estudiantes en proyectos de tipo agropecuario de beneficio local.	Prácticas académicas	3 años
ICA Instituto Colombiano Agropecuario	Fomentar y desarrollar de manera conjunta actividades en áreas de formación académica que les permita a los estudiantes de la Universidad a nivel nacional realizar pasantías, tesis de grado y trabajos especiales a ejecutarse bajo la orientación, dirección y codirección pedagógica de ambas partes.	Eventos de carácter técnico-pedagógico mediante el apoyo de especialistas de la Institución.	10 años
Bioparque Los Ocarros	Convenio interinstitucional para realizar prácticas con especies silvestres en cautiverios	Actualmente dos estudiantes realizando práctica profesional con animales silvestres.	5 años
Federación Nacional de Cafeteros, Comité de cafeteros de Cundinamarca	Fomentar y desarrollar de manera conjunta actividades en áreas de formación académica que les permita a los estudiantes de la Universidad a nivel departamental realizar pasantías, tesis de grado y trabajos especiales a ejecutarse bajo la orientación, dirección y codirección pedagógica de ambas partes.	Convenio recientemente firmado	10 años

8. Conclusiones

La proyección social en el programa de Administración de Empresas Agropecuarias se soporta y desarrolla con base en los fundamentos institucionales y a partir de las particularidades de la educación a distancia que se definen en la VUAD, con proyección a la internacionalización e integrándose con el currículo y la investigación.

La proyección social se articula en doble vía con la formación en investigación, a través de los grupos y semilleros que desarrollen proyectos cuyos resultados de investigación tengan impacto

social. Así mismo, desde las prácticas y las pasantías, consideradas como un espacio para la proyección social, y desde los espacios de trabajo comunitario se pueden detectar necesidades y/o problemas de carácter social que sirvan de fuente e insumo para el desarrollo de proyectos de investigación.

El programa de Administración de Empresas Agropecuarias contempla un área de proyección social conformada por espacios académicos para la extensión de cátedra: trabajo comunitario I, II y III, desde los que se realizan proyectos y prácticas de impacto y beneficio social, teniendo en cuenta el entorno social a nivel local y regional, a través de los Centros de Atención Universitaria, distribuidos alrededor del territorio nacional.

El trabajo comunitario proporciona los elementos conceptuales, metodológicos, didácticos, pedagógicos e investigativos que fundamentan la participación comunitaria del estudiante y propicia en él una formación conectada con los continuos procesos de cambio, creatividad, innovación y desarrollo que la sociedad requiere, y de acuerdo con esto el estudiante descubrirá aptitudes de servicio social y aplicará el enfoque de un estudiante Tomasino.

9. Referencias

- Cirigliano, G.F.J. (1983). *La Educación abierta*. Buenos Aires, El Ateneo.
- García, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia. RIED – Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 2 (1), Junio de 1999. [en línea] Disponible en: http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=274&Itemid=53 [consulta 2015, 15 de agosto].
- Kaye, A., y Rumble, G. (1979). *Analysing distance Learning Systems*. Londres, Open University.
- Latorre, F. (2015). *Proyecto Educativo de la Facultad*, PEF. Colombia: USTA.
- Ramón, M.A. (1985). Fundamentos de la educación a distancia como marco de referencia para el diseño curricular, en Boletín Informativo de la AIESAD, N° 10. Madrid. UNED.
- USTA (2015). Documento Marco de Proyección Social. Colombia: USTA.
- USTA (2010). Modelo Educativo Pedagógico. Colombia: USTA.
- USTA (2004). Proyecto Educativo Institucional. Colombia: USTA.

Capítulo 31. Gestión y aportes de la educación continua en la Universidad de Costa Rica

Marilyn Sánchez Fallas, marilyn.sanchezfallas@ucr.ac.cr

Rosalba Calderón Valverde, rosalba.calderon@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Acción Social, Sección de Extensión Docente, Costa Rica

Resumen

Este trabajo se ubica en el contexto de la Universidad de Costa Rica (UCR), específicamente en la experiencia de la Sección de Extensión Docente (SED), en la cual se inscriben los proyectos y actividades que las Unidades Académicas desarrollan en Educación Continua (EC), entendida como la educación para adultos dirigida al desarrollo de habilidades para el desempeño laboral. Para efectos de este documento, con el fin de delimitar el objeto de estudio, por lo amplio que puede resultar la EC, se hará énfasis en la actualización profesional.

Para comprender el abordaje que desde la UCR se hace de la actualización, se describen las consideraciones conceptuales bajo las cuales se enmarca así como la estructura organizacional que la acoge y los procesos académicos que la impulsan.

Por otra parte, se realiza un estado de la cuestión en cuanto a los sectores profesionales, sinergias promovidas con el sector externo, áreas de impacto, temáticas abordadas, actividades realizadas según unidades académicas y certificaciones entregadas en el marco de la actualización. Con el fin de ilustrar estos datos, a modo de ejemplo, se presenta una experiencia desarrollada por la Universidad desde hace algunos años y que plasma de manera exitosa los elementos antes mencionados.

Para finalizar, se realiza un balance general acerca de la experiencia universitaria en este tema así como se analizan los retos que se plantean a la luz de las demandas sociales actuales.

1. Contextualización: quehacer de la Sección de Extensión Docente de la Vicerrectoría de Acción Social

La Universidad de Costa Rica fundamenta su quehacer en tres actividades sustantivas: docencia, investigación y acción social. A partir del Tercer Congreso Universitario celebrado en 1973, mecanismo establecido por el Estatuto Orgánico para la discutir su cometido institucional, es que se crean las respectivas vicerrectorías.

En particular, la Vicerrectoría de Acción Social fue creada en 1974, con el fin de estructurar todas las actividades de acción social, mediante lo estipulado en el artículo 52 del Estatuto Orgánico. Para su accionar, la Vicerrectoría se conformó en tres secciones: Sección de Extensión Cultural, Trabajo Comunal Universitario y Sección de Extensión Docente. Además, cuenta con otras dependencias como: Radio Universidad de Costa Rica, Semanario Universidad, Sección de

Divulgación Universitaria, Sección de Centros Infantiles y Sección de Asociaciones de apoyo a la Universidad de Costa Rica. (Capítulo II, Reglamento de la Vicerrectoría de Acción Social)

La Acción Social como la Docencia y la Investigación es una de las actividades sustantivas de la Universidad de Costa Rica; lo que significa que es uno de los pilares en los que se fundamenta el quehacer académico-institucional. De esa manera, la Acción Social es el mecanismo, por excelencia, de intercambio de la Universidad con la sociedad (Artículo 3, Reglamento de la Vicerrectoría de Acción Social).

Se entiende que toda actividad de Acción Social debe “...ser creadora, crítica y reflexiva, como compete a todas las dimensiones de la educación universitaria. Tiene un sentido de formación y capacitación a nivel superior. No se trata de un mero servicio o subproducto institucional, ni de la extensión o proyección unilateralmente concebida, sólo de la Universidad hacia la comunidad. La coparticipación Universidad-comunidad tiene una dimensión educativa para ambas partes, que la hace diferir de actividades semejantes que desarrollan otras instituciones” (Universidad de Costa Rica, 1981, sp.)

Con el fin de organizar las distintas actividades, la Vicerrectoría organiza la ejecución de los proyectos mediante tres modalidades: Extensión Docente, Extensión Cultural y Trabajo Comunal Universitario.

A nivel interno de cada Sección existen equipos de trabajo interdisciplinarios cuya función es la de acompañar a las Unidades Académicas de la Universidad en la promoción de la Acción Social, la formulación y desarrollo de los proyectos en cada una de sus modalidades. Es a partir de este seguimiento que se impulsan acciones y proyectos acorde a las políticas institucionales y el Plan de Educación Superior Estatal con miras al desarrollo, entre otras áreas, a la actualización de las y los profesionales, tema sobre el cual se profundiza en este documento, no sin antes hacer un recorrido general por el propósito de cada una estas Secciones.

1.1. Trabajo Comunal Universitario

Es el trabajo interdisciplinario y articulado que realizan estudiantes y docentes con comunidades con el fin de atender a la sociedad, es un requisito académico dentro de la formación de las y los estudiantes.

De acuerdo con CONARE (2003), esta es una actividad que no sustituye las prácticas profesionales de los planes de estudios de las diferentes carreras y que se basa en la exigencia de 300 horas para obtener el grado de bachillerato. (p.31)

1.2. Extensión cultural

Se encarga de la gestión cultural universitaria y el patrimonio cultural. Realiza un trabajo de cooperación con las comunidades en torno a la cultura, concebida esta como “...la experiencia colectiva y creativa para satisfacer las necesidades biológicas, materiales y simbólicas de los grupos humanos” (<http://www.accionsocial.ucr.ac.cr/extension-cultural>).

1.3. Extensión docente

La Sección de Extensión Docentes es “...una Sección de la Vicerrectoría de Acción Social con funciones de ejecutar, coordinar, controlar y dirigir las actividades docentes extracurriculares de difusión y complementación bajo la responsabilidad del Coordinador de Extensión Docente” (Artículo 22, Reglamento de la Vicerrectoría de Acción Social).

Su nacimiento, en 1977, se fundamenta en los principios de la Extensión Universitaria que por la misma naturaleza de la Universidad Pública persigue el vínculo con la sociedad, bajo los principios de la Reforma de Córdoba. De esa forma, “con el Programa de Extensión Docente se transfieren conocimiento a diversos sectores sociales. Las modalidades que lo permiten son múltiples (capacitación, actualización, asesorías, consultorías...)” (González, 1998, p. 14).

A los treinta y dos años de su organización, en el año 2009, con el fin de mapear el trabajo realizado en la institución en esta modalidad de Acción Social, se realizó un diagnóstico, del cual resultó un primer ejercicio de clasificación de los proyectos inscritos en esta Sección; de este se desprendió la siguiente categorización:

1.3.1. Desarrollo Socio Productivo

Después denominado Trabajo con comunidad: son aquellos proyectos que en conjunto con las comunidades y grupos en general tienen el propósito de desarrollar procesos de organización, que garanticen el empoderamiento y la incidencia sobre sus propios procesos comunitarios.

1.3.2. Servicios

Son “...aquellas actividades que desarrolla la Universidad para brindar a la comunidad asesorías especializadas, servicios técnicos y de laboratorio, dirigidos a sectores específicos con el propósito de colaborar con su desarrollo y el del país en general. Su ofrecimiento se justifica cuando a su impacto social se añade un impacto académico que enriquece el quehacer de la Institución en los ámbitos de investigación y docencia” (p.11, Vicerrectoría de Acción Social).

1.3.3. Educación Permanente

Son todas aquellas actividades de actualización profesional y capacitación, dirigidas al desarrollo de habilidades para el desempeño en el trabajo así como integra a las actividades de aprendizaje a lo largo de la vida. En la Sección de Extensión Docente el mayor porcentaje de proyectos corresponde a esta categoría. Particularmente, en atención al eje en el cual se enmarca este trabajo se profundizará en la actualización profesional por el aporte que a lo largo de los años la Universidad de Costa Rica brinda a los diferentes grupos gremiales en el desarrollo de competencias, en el sentido estricto (el saber ser, el saber hacer y el saber conocer).

2. Conceptualización de la Educación Permanente

La Educación Permanente forma parte de la Educación No Formal, y ésta última modalidad de educación, de acuerdo con la UNESCO (2011), “abarca las actividades educativas destinadas a la alfabetización de los adultos, la educación básica de los niños y jóvenes sin escolarizar, la adquisición de competencias necesarias para la vida diaria y competencias profesionales, y la cultura general” (p. 392).

En los últimos años, el equipo de trabajo de la Sección de Extensión Docente ha motivado el desarrollo de reflexiones en torno a la discusión conceptual de lo que en la experiencia de la Universidad de Costa Rica significa la Educación Permanente. Como resultado se ha propuesto ampliar el concepto de Educación Continua al de Educación Permanente, pues se parte de una noción más integradora en el tanto, según la Conferencia Mundial de Educación Superior realizada en París en 1998, considera la actualización profesional y la capacitación para el

desarrollo integral de la personas. En concreto en la Sección de Extensión Docente se entiende de la siguiente manera:

Educación para toda la vida

Aquellas acciones educativas dirigidas al desarrollo del ser, para el mejoramiento de la calidad de vida, independientemente de una condición laboral.

Educación Continua (EC)

Actividades educativas que tiene por objetivo la actualización y la formación en competencias para el trabajo. De esta manera, se dirige a dos tipos de población: las y los profesionales (actualización) y las personas sin formación académica pero que requieren de capacitación para el desarrollo o perfeccionamiento en el desarrollo de un oficio o una actividad laboral. En ambos casos la oferta de EC se brinda en el marco de la vinculación con la organización a la cual pertenece el y la trabajadora o bien como una oferta más amplia en la cual se participa de manera individual.

De acuerdo con las políticas institucionales, uno de los temas de interés es la EC y particularmente la actualización profesional, enfocada tanto a lo interno como hacia lo externo de la Universidad. De acuerdo con lo anterior, en las políticas del periodo comprendido entre el 2010-2014 y vigentes al 2015, así como las del 2016, se plantea el fortalecimiento de la capacitación del personal docente y administrativo, la promoción de iniciativas para el dominio de idiomas y tecnologías necesarias en el desarrollo laboral así como la disposición del conocimiento académico al servicio de la sociedad, donde la actualización vendría a ser una manera. En este intercambio de saberes, de la Universidad con la sociedad, la primera colabora con el desarrollo de la sociedad y ésta a la vez realimenta su quehacer.

Quienes desarrollan los proyectos y actividades de actualización profesional en la Universidad de Costa Rica son funcionarios y funcionarias universitarias desde las Escuelas, Facultades, Centros e Institutos de Investigación, Sedes Regionales, Estaciones Experimentales.

2.1. Educación continua en UCR 2014 (programas y proyectos)

Para comprender mejor cómo se conceptualiza la actualización, se presentará un ejemplo, el cual es desarrollado por el Instituto de Investigaciones en Educación (INIE). El proyecto “Procesos de capacitación en diversas áreas del conocimiento, una oferta académica al sistema educativo costarricense, a través del Instituto Profesional Uladislao Gámez Solano” con código ED-2617 está dirigido a docentes de educación preescolar, primaria y secundaria. Su objetivo primordial es el de “Capacitar y actualizar docentes de educación preescolar, primaria y secundaria con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las temáticas de pedagogía, matemática, francés, biología, química, literatura, entre otros” (www.bite.ucr.ac.cr).

Dentro de los aspectos positivos a rescatar en este proyecto, está el impacto que se genera en el sistema educativo pues se actualiza a docentes en temáticas de interés y que en definitiva inciden en el trabajo en el aula y en las y los estudiantes con los cuales trabajan. Además, es un proyecto que se desarrolla en zonas alejadas, por ejemplo, en el año 2014 trabajó con población de centros educativos nocturnos de las siguientes zonas: Aguirre, Guápiles, Desamparados, Cartago, Alajuela, Parrita, Sabanilla, Heredia, Zona de los Santos, Liberia, Ciudad Neilly, Golfito, Pérez Zeledón y Siquirres.

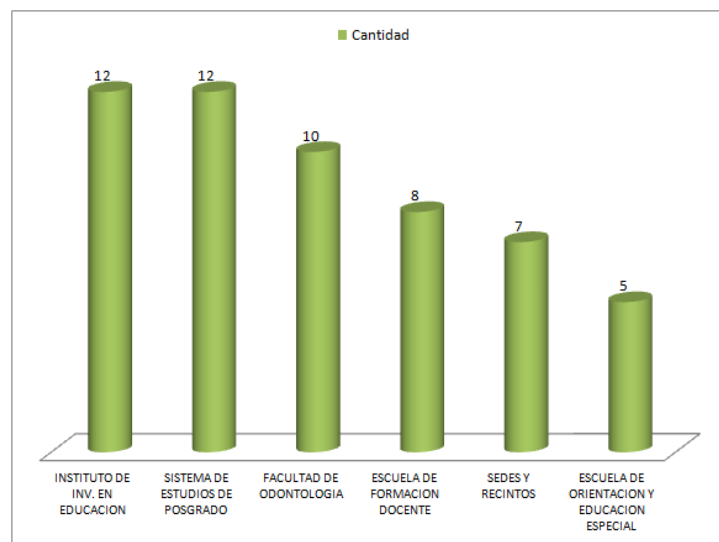
Debido a la diversidad de temáticas que pueden ser abordadas en estas capacitaciones y con el fin de conseguir un abordaje integral, es necesario realizar un trabajo interdisciplinario, según el cual convergen disciplinas como: antropología, sociología, psicología, orientación, administración educativa con énfasis en educación no formal, música, entre otras.

La pertinencia de estas acciones, además, de tratarse de un tema de interés social (educación) se garantiza gracias a la vinculación que se realiza con otras entidades como por ejemplo el Ministerio de Educación Pública, PROEDUCA y el Departamento de Personas Jóvenes y Adultas del MEP. Ese año mediante la cooperación técnica y académica esas instancias aportaron a las responsables del proyecto, información acerca de la población a atender según el diagnóstico de necesidades con el cual se contaba. Este tipo de articulaciones son necesarias dado que son esas las instancias que en principio están más cerca de la población y son quienes conocen las características de esta, lo cual facilita el trabajo.

En atención a lo anterior, dadas las características y posibilidades de la población meta se trabajó de manera bimodal: presencial y virtual, de ese modo las capacidades institucionales: talento humano e infraestructura se pusieron al servicio de las necesidades de las y los docentes participantes.

Durante el periodo 2014, en la Sección de Extensión Docente se registraron un total de 319 proyectos bajo la modalidad de Educación Permanente; de los cuales 131 corresponden a Educación Continua (actualización profesional), estos proyectos se encuentran distribuidos en 62 unidades académicas de las cuales, las siguientes son las que cuentan con la mayoría de proyectos. Es importante tomar en cuenta, que en el caso de las sedes y recintos se analizaron en conjunto.

Figura 1. Mayor cantidad de proyectos de Educación Continua, según unidad académica, periodo 2014



Fuente: Elaboración propia con base en registros de la Sección de Extensión Docente

De acuerdo con el gráfico, estas unidades poseen más de cinco proyectos de actualización, las restantes 56 unidades desarrollan entre uno y tres proyectos, siendo su mayoría al menos un proyecto de actualización.

Valga aclarar que algunos proyectos de Educación Permanente, también atienden al sector profesional; sin embargo, para efectos metodológicos, este trabajo se delimitó a exponer los proyectos que se dirigen fundamentalmente a ese sector de la sociedad.

Entre los sectores profesionales atendidos, se encuentran investigadores de distintas áreas así como estudiantes nacionales y extranjeros, docentes y administrativos universitarios y residentes de posgrado; a continuación se muestra un listado de las poblaciones profesionales a las que se dirigen los programas y proyectos:

1. Profesionales en Ciencias de la Comunicación
2. Profesionales del Área Económica
3. Profesionales del Sector Público (Ministerios)
4. Profesionales en Derecho
5. Profesionales en Derechos de la Niñez
6. Profesionales en Odontología
7. Profesionales en Arquitectura
8. Profesionales de primaria y secundaria
9. Profesionales del Sector Agroproductivo y Agroindustrial
10. Profesionales en Archivística
11. Profesionales en Museología
12. Profesionales de las Artes
13. Profesionales y Técnicos en Ingeniería
14. Profesionales en salud
15. Profesionales en Orientación
16. Profesionales en Psicología
17. Profesionales en Trabajo Social
18. Profesionales en Microbiología
19. Profesionales en Meteorología
20. Profesionales en Hidrología
21. Profesionales en Química
22. Profesionales en Estadística
23. Profesionales del Movimiento Humano
24. Musicólogos

Es difícil determinar la cantidad de profesionales actualizados por cada una de las distintas áreas, pero se puede especificar que de los 131 proyectos vigentes solo 67 entregaron certificaciones.

En el uso de las facultades que le otorga el Estatuto Orgánico, desde la Vicerrectoría de Acción Social se emiten tres tipos de certificados los cuales se regulan mediante lo dictaminado por el Servicio General del Servicio Civil. Según la resolución R-135-2013, en el capítulo i, inciso p, se establece:

MODALIDAD: Categoría que designa el tipo de certificado otorgado por concepto de una actividad de capacitación. Existen tres tipos: aprovechamiento, asistencia y participación.

i. **MODALIDAD DE APROVECHAMIENTO:** Certificados o documentos equivalentes que certifican actividades de capacitación, en las cuales se haya aplicado sistemas de

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

evaluación objetivos para determinar su aprobación. Estas actividades deberán tener una duración igual o mayor a treinta (30) horas efectivas.

ii. MODALIDAD DE PARTICIPACIÓN: Certificados o documentos equivalentes otorgados por concepto de participación en actividades de capacitación. Estas actividades deberán tener una duración igual o mayor a doce (12) horas efectivas.

iii. MODALIDAD DE ASISTENCIA: Certificados o documentos equivalentes otorgados por concepto de asistencia a actividades que no califican como “aprovechamiento” ni como “participación”.(p.8)

De acuerdo con lo anterior, en el 2014 se emitieron desde la Sección de Extensión Docente un total de 26.557 certificados de los cuales 12.661 se derivaron de actividades de actualización profesional.

En la siguiente tabla se muestra que la mayoría de certificados son de aprovechamiento; es decir que las actividades superan las 30 horas de capacitación.

Cuadro 1. Cantidad de certificados emitidos para actividades de educación continua, según tipo de certificado, periodo 2014

Tipo de certificado	Cantidad
Aprovechamiento	6382
Participación	4022
Reconocimiento	749
Asistencia	1508
Total	12661

Fuente: Elaboración propia con base en registros de la Sección de Extensión Docente.

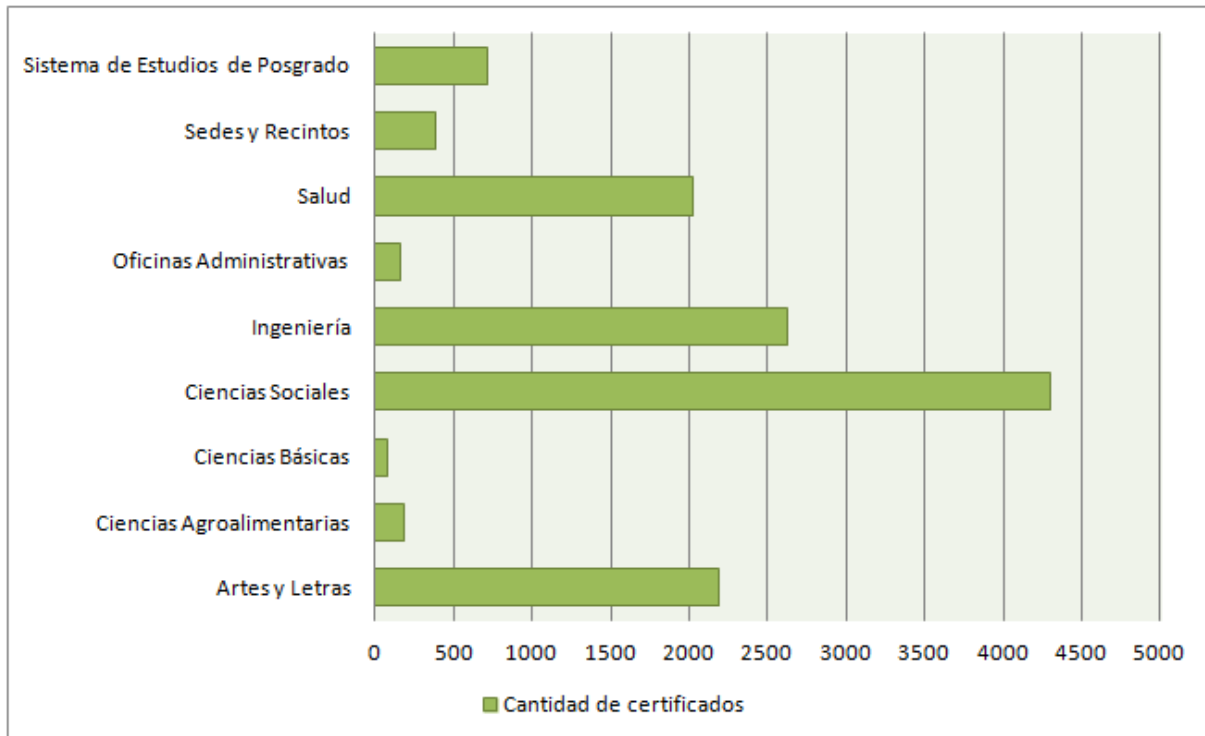
Por otra parte, es importante observar cuáles son las áreas que, en mayor medida según la emisión de certificados, realizan actividades de educación continua y por tanto mantienen al sector profesional actualizado en diversos temas.

En el 2014 se destacan cuatro grandes áreas: Ciencias Sociales, Ingenierías, Artes y Letras y el área de Salud. En las Ciencias Sociales sobresale el grupo de Centros e Institutos (Centro Centroamericano de Población (CCP), Centro de Investigación y Capacitación en Administración Pública (CICAP), Instituto de Investigación en Educación (INIE), Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP), Centro de Investigación en Estudios Políticos (CIEP)), en su conjunto representan más de 2000 certificaciones, seguido de la Facultad de Ciencias Sociales (Escuela de Comunicación, Escuela de Historia, Escuela de Psicología, Escuela de Trabajo Social) las cuales llegan casi a los 1000 certificados.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

De igual forma sucede en el área de Ingeniería y Salud, en el primer caso, los Centros e Institutos (Instituto de Investigaciones en Ingeniería (INII), Laboratorio Nacional de Materiales y Modelos Estructurales (LANAMME), Centro de Informática (CI)) representan más de 2000 certificaciones; mientras que el segundo caso, los Centros e Institutos (Laboratorio de Ensayos Biológicos (LEBI), Centro de Investigación en Hematología y Trastornos Afines (CIHATA), Instituto de Investigaciones en Salud (INISA)) emiten más de 600. En el área de de Artes y Letras se destaca la Escuela de Filología la cuál emitió en el año más de 1500 certificados.

Figura 2. Cantidad de certificados emitidos para actividades de educación continua, según área de conocimiento, periodo 2014.

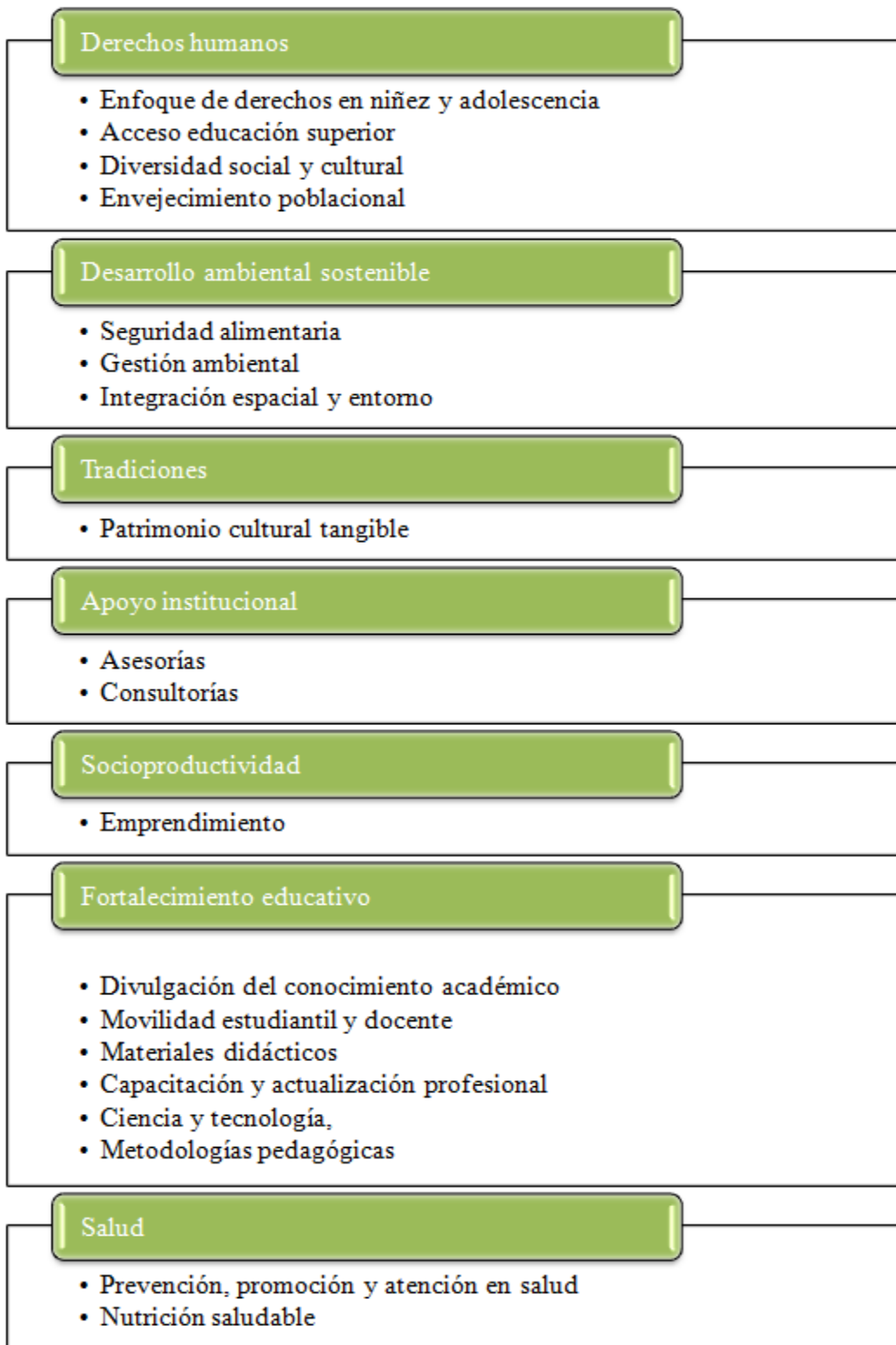


Fuente: Elaboración propia con base en registros de la Sección de Extensión Docente.

Ahora bien, todas las actividades registradas en el periodo se encontraban relacionadas principalmente con temáticas como el fortalecimiento educativo dentro del cual se destaca la capacitación y la actualización profesional en todos los ámbitos, y como se indicó en párrafos anteriores, con mayor énfasis en algunas disciplinas.

Asimismo, se rescata el enfoque de derechos humanos con proyectos dirigidos a la atención de la niñez y la adolescencia y la población adulta mayor, el desarrollo ambiental sostenible en temas de gestión, seguridad e integración, entre otros enfoques.

Figura 3. Subtemáticas en las que se desarrollaron las actividades de educación continua, periodo



3. Conclusiones y planteamientos a futuro

Mediante la actualización profesional la UCR establece con instituciones y organizaciones vinculaciones estratégicas de conveniencia institucional como por ejemplo con sectores del ámbito agroindustrial, educativo, salud, entre otros. De este tipo de relaciones resultan beneficios en doble vía pues, por una parte la Universidad cumple con su función social de transformación y compromiso social para la mejora de la calidad de vida de los habitantes de la sociedad y por otra capta información, conocimientos y necesidades del contexto, lo que a su vez realimentan su quehacer en las actividades sustantivas de: Acción Social, Docencia e Investigación.

Existe una demanda importante de actualización profesional, la cual es atendida por la UCR; ésta es muy diversa, en el tanto convoca a profesionales de todas las áreas así como de diferentes organizaciones. Las unidades académicas ofrecen a cada sector una serie de actividades de capacitación; así como otras actividades de actualización entre cursos, talleres, seminarios, congresos, y demás que se caracterizan por la calidad y prestigio de la Institución, las cuales permiten a las personas participantes el desarrollo de sus capacidades fomentando su crecimiento laboral y personal y el buen desempeño de sus funciones.

Por tal razón, desde mayo del 2015 se abrieron las puertas del Edificio de Educación Continua (EDUCON), no solo para atender las demandas de espacio de los proyectos de educación continua sino también aquellos de educación permanente, permitiendo la inclusión de sectores de la sociedad que por distintas razones han quedado fuera de los sistemas de educación formal. En este sentido, la educación permanente permite a estas poblaciones el desarrollo de sus capacidades personales y ocupacionales y en consecuencia contribuye a satisfacer las necesidades que la sociedad demanda.

Dadas las particularidades de las poblaciones que se atienden se vuelve necesario acceder a la riqueza del conocimiento universitario en cuanto a talento humano, metodologías, disciplinas, tecnología, entre otros, lo cual a su vez promueve la actualización profesional a lo interno de la Universidad. Desde esta perspectiva, las actividades de investigación contribuyen a la actualización del conocimiento y desde las actividades de acción social y docencia se pone a disposición de la comunidad universitaria y la comunidad nacional e internacional. Es importante rescatar la labor que realizan los centros e institutos de investigación de la Universidad, puesto que han posicionado en su quehacer la labor de acción social, mediante la capacitación y actualización de conocimiento generado en su práctica cotidiana.

No obstante lo anterior, para la Sección de Extensión Docente en términos de actualización profesional, se plantean los siguientes retos:

Resulta importante trabajar en coordinación con las Unidades Académicas en la elaboración de un diagnóstico a nivel institucional de los requerimientos de actualización profesional por parte de todos los grupos gremiales. En este sentido, algunos sectores se mantienen muy actualizados por la práctica laboral que realizan pero otros sectores no tanto y por ello es preciso identificar cuáles sectores se deben fortalecer en este ámbito. Por otra parte, en atención a los principios de la Acción Social, la pertinencia es fundamental en estos procesos, pues “la acción social se debe iniciar a partir del análisis de la realidad nacional y la identificación de necesidades prioritarias de la comunidad, por medio del diagnóstico conjunto que permita clarificar y definir los problemas sobre los que se va a intervenir. Se debe dar una situación de correspondencia entre problemas

prioritarios de la comunidad y los objetivos y metas de la acción social” (Universidad de Costa Rica, 1996, sp).

Vincularse con el Ministerio de Economía, Industria y Comercio con el fin de establecer contactos así como enriquecer con mayor pertinencia la oferta institucional de actualización, especialmente en aquellas áreas que de acuerdo con el diagnóstico propuesto anteriormente se determine que es necesario abordar.

Aunado a lo anterior, se considera necesario que desde la Sección de Extensión Docente se tenga mayor acercamiento a la Comisión de Colegios Profesionales del Consejo Universitario, a fin de aportar, dar seguimiento a las discusiones y acciones que desde esa instancia se gestan y sean competencia de aquella sección.

Finalmente, muchas de las actividades de actualización se caracterizan por tener Vínculo Externo Remunerado (VER); es decir, que generan recursos económicos a partir de la venta de actividades de capacitación, tanto al sector profesional como a otros. A este respecto, es importante velar desde la Vicerrectoría de Acción Social, por el adecuado ingreso, uso y distribución de dichos recursos, con el fin de mantener los principios orientadores de la acción social, fomentar el derecho a la educación y brindar acceso a todos los sectores que así lo demanden.

4. Referencias

- Consejo Nacional de Rectores Oficina de Planificación de la Educación Superior (CONARE). (2003). *La Extensión y la Acción Social en las Instituciones de Educación Superior Estatal de Costa Rica*. San José, Costa Rica.
- Dirección General del Servicio Civil de Costa Rica. (2013). Resolución DG-135-2013. San José, Costa Rica.
- González, Y. (1998). Reforma de Córdoba, 1918: Alcances y perspectivas. *Revista Reflexiones*, 75(1), 3-15.
- UNESCO (2011). *Glosario del Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el Mundo* (2011). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-glossary-es.pdf>
- Universidad de Costa Rica. (1980). *Reglamento de la Vicerrectoría de Acción Social*. Capítulo II. de las dependencias de la Vicerrectoría, Artículo 4. p. 1.
- Universidad de Costa Rica. (1981). *Una proyección de la Universidad al servicio de las comunidades*. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.
- Universidad de Costa Rica. (1981). *Reglamento del Trabajo Comunal Universitario*. Capítulo I. Disposiciones Generales, Artículo 2. p. 1.
- Universidad de Costa Rica. (2001). *Vicerrectoría de Acción Social*. San José, Costa Rica. Universidad de Costa Rica.
- Universidad de Costa Rica. (1996). *La Acción Social: conceptualización y organización*. San José, Costa Rica. Universidad de Costa Rica.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Acción Social (2009). *Diagnóstico sobre Extensión Docente en la Universidad de Costa Rica*. San José, Costa Rica. Universidad de Costa Rica.

Sistema de Información de proyectos de la Vicerrectoría de Acción Social. Consultada en: <http://www.bite.ucr.ac.cr/>

Capítulo 32. Educación de adultos en el siglo XXI: ¿Qué y cómo enseñar?

Martín De Los Heros Rondenil, martinflacso@gmail.com

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

FLACSO sede México

Resumen

En el documento se presenta un avance de propuesta sobre qué y cómo enseñar a los adultos. Para ello se hace una revisión de la "teoría" de la educación de adultos (andragogía), el debate con la pedagogía y el modelo denominado "*heutagogy*" que centra su atención en el aprendizaje auto-determinado. Asimismo, se retoma definiciones de adultos, se analiza su composición (por generaciones), se reconoce su heterogeneidad, que nos lleva a plantear que las propuestas de formación tienen que ser flexibles, adaptables y pertinentes a los intereses de los diversos segmentos que conforman ésta población.

En el tema "como enseñar" se analiza dos factores, el medio y los "facilitadores". Se considera que el medio sería utilizando las TIC y que la mejor opción de formación para esta población es la educación semi-presencial (modalidad en transición entre lo presencial y lo virtual). En esta modalidad se pueden incorporar a adultos formados presencialmente (Baby boomers), adultos que utilizan las TIC en el trabajo, el hogar y las relaciones sociales, comerciales (Generación X), y adultos que nacieron con los cambios tecnológicos (Generación Y). Se requiere facilitadores innovadores, que inculquen el aprendizaje creativo favorezcan el pensamiento reflexivo, crítico de los estudiantes.

En la propuesta "que enseñar", se considera que debe responder a la necesidad de la población adulta y debe contener conocimiento teórico y predominantemente actividades prácticas donde se aplica lo aprendido. En la parte teórica se debe recuperar conceptos, definiciones, modelos, resultados, conocimientos, postulados (reflexión, discusión en grupo, elaboración de resúmenes, síntesis). En la parte práctica se deben diseñar y desarrollar actividades como: estudios de casos, simulaciones, juegos de rol, proyectos, foros, grupos de trabajo, grupos de discusión, talleres, seminarios, etc. (modalidad presencial/virtual) donde se elaboren productos y pongan en práctica lo aprendido.

1. Introducción

La educación de adultos es un tema en construcción, porque la teoría que se desarrolló (andragogía) está en debate, ha sido cuestionada, reformulada. Tampoco hay consenso sobre una definición única del tema, lo que existe son conceptos diversos relacionados, como la educación continua (vinculada fundamentalmente a la formación profesional); educación postobligatoria; educación no escolarizada, no formal, informal; educación permanente; educación a lo largo de la vida.

En ese marco de indefiniciones sobre la educación o formación de adultos, aparecen programas, políticas, estrategias, que se vienen desarrollando y que retoman al "adulto" como sujeto de su acción. En esa variedad se incluyen desde políticas de alfabetización para adultos, hasta programas escolarizados de posgrado. Asimismo, se amplían las opciones de formación, los contenidos curriculares, las actividades planteadas, los recursos utilizados para tal fin, el perfil de los formadores, las categorías de esos formadores (facilitadores, docentes, tutores), el uso de las TIC, etc.

No obstante esas discusiones teóricas, conceptuales, en torno al tema, se considera importante que los adultos sigan formándose, no sólo con el propósito de insertarse o reinsertarse en el mercado laboral, sino también buscando el bienestar de esta población. En ese sentido, en el documento se presenta un avance de propuesta sobre qué y cómo enseñar a los adultos, teniendo presente que la "educación de adulto" es parte de la "formación permanente", que comprende todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios.

El documento se divide en dos apartados principales. Uno de ellos es el marco teórico, donde se revisa brevemente el concepto de adulto desde diversas escuelas (jurídicas, demográfica, psicológica), categorías (generación), características (heterogeneidad). También se revisa definiciones relacionadas con la educación de adultos, retomando la propuesta planteada por la UNESCO en 1976. Se presenta la teoría de la educación de adultos (andragogía), sus cuestionamientos, el debate con la educación de niños (pedagogía) y la irrupción del modelo denominado "*heutagogy*" que centra su atención en el aprendizaje auto-determinado, que va ligado a las nuevas opciones de formación que utilizan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

El otro apartado central lo constituye la propuesta de "qué y cómo enseñar" a los adultos. En el tema "cómo enseñar", se considera que sería utilizando las TIC y que la mejor opción de formación para esta población es la educación semi-presencial (modalidad en transición entre lo presencial y lo virtual). En esta modalidad se pueden incorporar adultos formados presencialmente (Baby boomers), adultos que utilizan las TIC en el trabajo, el hogar y las relaciones sociales, comerciales (Generación X), y adultos que nacieron con los cambios tecnológicos (Generación Y). Se incluye algunas de las características de los formadores de adultos (facilitadores).

El adulto se forma para aplicar el conocimiento, incluso de manera inmediata, por ello en la propuesta "cómo enseñar", se sostiene que sería mediante el desarrollo de actividades predominantemente prácticas, sin descuidar aspectos conceptuales, metodológicos, teóricos de los temas. Entre las actividades prácticas está el desarrollo de proyectos, estudios de casos, prácticas de trabajo, simulación, cambio de roles, grupos de discusión, entre otros. El documento termina con unas conclusiones breves.

2. Marco teórico

2.1. ¿Quién es adulto?

Adulto proviene del verbo "*adolescere*" que significa "crecer"; también deriva del participio pasado del verbo "*adultum*" que significa "el que ha terminado de crecer". Por ello, se define como adulto a aquella persona que ha terminado de crecer.

Existen otras categorías para determinar a los adultos. Por edad, son considerados adultos aquellos que tienen entre 20 a 60 años. Por el aspecto jurídico, a quienes tienen la mayoría de edad. La sociología define como tal, al individuo integrado al medio social, donde se les reconoce sus derechos, libertades y responsabilidades. En la psicología la conceptualización de adulto es compleja, toda vez que adulto determina la madurez de personalidad, lo que implica que es una persona responsable, con plena capacidad, que no necesariamente está relacionada con la edad.

La época de la adultez es amplia y coexisten diversas etapas, según la teoría o modelo que se analice. Por ejemplo el modelo clínico considera tres etapas en función a la edad cronológica: la juventud (20-30 años), adulta intermedia (30 a 60 años) y edad avanzada (60 años en adelante).

Si a estas definiciones, modelos, etapas de los adultos, adicionamos las categorías de generación, *Baby Boomers*, *X*, *Y* (Sayers, 2007: 474-487) que actualmente forman parte de los adultos, la caracterización de este tipo de población se torna más compleja.

Baby Boomers: en esta generación son considerado los nacidos entre 1940 y 1960 (actualmente la mayoría de ellos ubicados en edad avanzada). Fueron idealistas y preocupados por las causas sociales. En la parte laboral, la mayoría desarrollaron su actividad y lograron ascensos en una misma empresa, son los que tienen los más altos ingresos de los hogares, sus preocupaciones están enfocados a los planes de seguro de salud, retiro, programas médicos, centros de esparcimiento, entre otros.

Generación X: son los nacidos entre 1960 y 1980 y constituyen actualmente, la población adulta intermedia. Son buenos para adaptarse a los cambios, están más comprometidos en las relaciones interpersonales y laborales que los Y, y más adaptados a los cambios que los boomers. Crecieron bajo la influencia televisiva y del desarrollo tecnológico. En el plano laboral, son emprendedores, enfatizan el auto-desarrollo, están orientados a resultados y no los relacionan con el tiempo de permanencia en el trabajo, les gusta trabajar en equipo, no creen en las jerarquías, se manejan de manera informal ante la autoridad, buscan el equilibrio entre vida laboral ("trabajan para vivir") y personal. Son más líderes que gerentes. Valoran la meritocracia. Utilizan la tecnología para el trabajo.

Generación Y: también denominada "generación del milenio", se ubica como tal a las cohortes de los nacidos a comienzos de la década de 1980 hasta comienzos de la década de 2000. Estos jóvenes adultos nacieron con la tecnología, se encuentran cultural y tecnológicamente conectados en un mundo global, cuentan con mayor y mejor educación, tienen capacidad para absorber grandes cantidades de información, pero tienen menor profundidad en los datos, son más visuales, desean tener el control económico de sus vidas, también buscan el equilibrio entre la vida laboral y la vida personal, quieren trabajar con sentido en ambientes propicios a la colaboración, en relaciones horizontales (tiene problema para aceptar la autoridad). Les gusta la libertad, el análisis y la crítica, la colaboración, el entretenimiento, la velocidad, la innovación, la personalización. Tienen habilidad para manejar la computadora, internet y la comunicación digital.

En esa complejidad y heterogeneidad de la población adulta, cualquier propuesta sobre su formación tiene que considerar múltiples opciones de formación, tipos de formación, contenidos, estrategias de enseñanza, etc. además de ser flexible, adaptable, pertinente, es decir, que responda a los intereses de esa población.

2.2. Educación de adultos

En la revisión de la literatura sobre la educación de adultos resalta la *"falta de consenso sobre una única definición"* (OCDE, 2005: 42), por diversas razones, entre ellas, las diferentes *"formas y escenarios en que se desarrolla el aprendizaje de los adultos"* (OCDE, 2005:46), los proveedores de formación de adultos (escuelas, universidades, empresas), así como definir quién es un alumno adulto.

La educación de adultos se vincula a diversos conceptos relacionados. Desde la educación escolarizada de adultos (alfabetismo o culminar la educación básica), hasta la no escolarizada (capacitación para y en el trabajo). Entre ambos, coexisten categorías como educación escolarizada de adultos (posgrado, programas institucionalizados de capacitación), profesionalización formal, no formal e informal (el aprendizaje informal se define en contraposición al aprendizaje o la educación formal y ocurre fuera de instituciones como la escuela, los colegios o las universidades, Hodkinson, 2011:83) de adultos, educación continua, educación permanente, educación a lo largo de la vida, etc. (Knowles, 1980).

La UNESCO aprobó una definición sobre la educación de adultos en la cual incluye a:

...todos los procesos educativos organizados, cualquiera que sea su contenido, nivel y método, ya sean formales e informales y ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial, en escuelas, institutos y Universidades, así como un aprendizaje mediante el cual, las personas, consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus capacidades, amplían sus conocimientos, mejoran sus cualificaciones técnicas o profesionales o toman nuevas direcciones y obran cambios en sus actitudes o comportamiento, en la doble perspectiva del desarrollo personal pleno y de la participación en un desarrollo social, económico y cultural independiente y equilibrado (UNESCO, 1976. Conferencia General, Nairobi)

En esta definición genérica se considera que todo proceso formativo que involucre como población objetivo a los adultos, en sus diferentes formas, contenidos, organización, tipo de formación, etc. constituye "educación de adultos".

La educación de adultos es parte o se vincula a la "formación permanente o continua", que actualmente es necesaria para alcanzar la adaptabilidad laboral ante el cambio tecnológico, productivo, técnico, en los conocimientos y habilidades que se viene demandando en este mercado. En el caso de profesionales, los saberes son cada vez más abstractos e intelectuales, *"parece que el concepto de conocimiento no es suficiente para posicionar a un individuo: una cosa es lo que él sabe y otra (más importante) cómo lo sabe y cómo puede apoyarse en lo que sabe para evolucionar"* (Sorel, 1987: 11).

La educación de adultos no debe ser vista sólo como una necesidad ante los requerimientos del sector productivo o laboral, provocada por los cambios tecnológicos, principalmente. La formación de adultos debe buscar el fortalecimiento de sus potencialidades como persona (autoestima, valores, deberes, derechos), como ser social (trabajar en equipo, relacionarse con otros) y como ser productivo (capaz de adaptarse a los cambios en el mercado laboral). En suma, se trata de la formación integral de la persona.

2.3. Teorías de la educación de adultos

La falta de consenso en la definición de la educación de adultos se refleja también en la inexistencia de un marco teórico único y uniforme *"que recoja los múltiples ámbitos de actividad, los diferentes objetivos y finalidades"* (Requejo, 2003: 115) de la educación de adultos. Además, persiste el debate en torno a la denominada "teoría de educación de adultos", cuya denominación fue formulada por Knowles (1970), quien introdujo la "teoría" de la andragogía que es considerada como una teoría general de la educación de adultos.

La andragogía fue cuestionada por diversos autores en los años siguientes; aparece la teoría de la competencia, la teoría transformativa (Mezirow, 1978) que se centra en las particularidades del desarrollo adulto y la función que debe cumplir el aprendizaje que busca dar significado a la experiencia que posee todo adulto. Asimismo, continúa la discusión entre pedagogía y andragogía (Davenport, 1985)⁹ y ha dado pie para nuevas categorías (humanagogy, geragogy) relacionada con la educación de adultos. Al respecto, Leon McKenzie (1977)¹⁰ ante la controversia entre pedagogía y andragogía dice que *"es un punto de partida para clarificar y ampliar el complejo concepto educación de adultos"* (pp. 225). Actualmente, hay propuestas con visiones más integrales sobre la educación de adultos.

La revisión sobre la base teórica de la educación de adultos¹¹ muestra divergencias. Así, Boshier lo describe como *"un desierto conceptual"* (Boshier, 1971: 3); mientras que Cross dice que es *"casi inexistente"* (Cross, 1981: 109); o que no ha alcanzado la consolidación y por lo tanto *"descansa sobre unos cimientos teórico-científicos bastante inestables"* (Alanen, op. Cit. Nordhaug, 1991, p. 68); otros la ubican como una *"pretendida teoría que no es teoría"* (Boshier y Pickard, op. Cit. Nordhaug, 1991, p. 68)¹². Otros autores (Usher, Bryant, 1992) asumen una posición contraria, sostienen que *"la educación de las personas adultas es una disciplina científica o campo de conocimiento específico; es un campo integrado de disciplinas; y es un campo de conocimiento multidisciplinario de la práctica"* (Rumbo, 2003:56).

En la discusión entre pedagogía y andragogía, emerge un modelo denominado *"heutagogy"* que sustenta el "aprendizaje auto-determinado", "auto-dirigido", que se dice es adecuada a las necesidades de los estudiantes en el siglo XXI. Este modelo es una extensión de la andragogía.

Mientras la andragogía sigue teniendo la connotación de la relación alumno-profesor, en una sociedad con muchos cambios, con la explosión de la información, que nos debe llevar a un modelo educativo donde es el propio alumno quien determina qué y cómo aprende, aparece la *"Heutagogy"* como el estudio del aprendizaje auto-determinado, que desafía algunas ideas tradicionales sobre la enseñanza y el aprendizaje centrado en el docente y en el aprendizaje con enfoque lineal, y va en la búsqueda del desarrollo de la capacidad (como atributo integral),

⁹ Davenport, J. and Judith A. Davenport (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. En *Adult Education Quarterly*, Vol 35. no. 3. Spring, pp. 152-159.

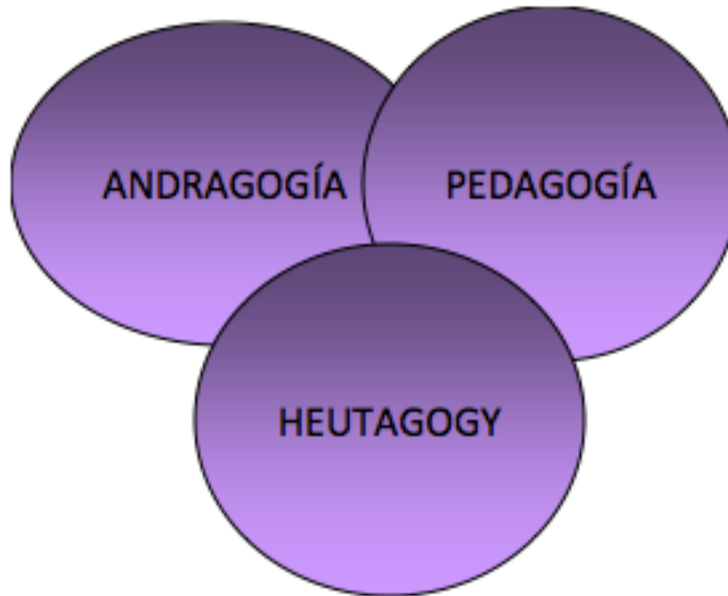
¹⁰ McKenzie, L. (1977), *Adult Education and Lifelong Learning: The Adult Years*, en *The issue of andragogy*. *Adult Education*, 27(4), pp. 225-229.

¹¹ Realizado para: De Los Heros, M. (2014). *Aprendizaje en el puesto de trabajo de los Supervisores Escolares de Educación Básica en México. El caso del CeDE Chetumal-Quintana Roo*, 2013, pp. 49-69.

¹² Retomado de Odd Nordhaug (1991: 68) *Educación de adultos y sociología. Un marco teórico*. En *Revista de educación* 294 los adultos y la educación. Enero-Abril 1991. AGISA. Madrid.

teniendo como actor central al estudiante, donde los aprendizajes son flexibles que responde a entornos organizativos modernos. La "*Heutagogy*" incluye la capacidad de acción, procesos de reflexión, de análisis ambiental (visión de sistema), valoración de la experiencia y de la interacción. Va más allá de la resolución de problemas al permitir la proactividad.

Figura 1. Teorías, enfoques del aprendizaje



Fuente: elaboración propia

Estos tres enfoques se relacionan, el énfasis entre el aprendizaje práctico (dicen lo que hay que hacer) y se hace (se pone en acción) de los adultos respecto al teórico (dicen lo que es) de los niños, no implica que son diferentes, al contrario, guardan relación entre sí, porque los saberes formalizados se traducen a la práctica, a la acción, es decir, su "aplicación", que requiere la movilización de los saberes adquiridos (teóricos), se enlazan con los otros saberes (prácticos y saber hacer).

3. Propuestas

3.1. ¿Cómo se les debe enseñar?

En la propuesta se considera dos factores, los "facilitadores" y el medio (modalidad semi-presencial) que se debería utilizar para la formación de adultos.

3.1.1. Facilitadores

Se requiere formadores con capacidad para conectar la disciplina y los estudiantes. Los facilitadores deben respetar y apreciar a los estudiantes; experimentar con nuevas formas de impartir los contenidos, que desarrollen las actividades centradas en tareas concretas. Se requiere facilitadores que inculquen el aprendizaje creativo donde los estudiantes sean capaces de guiar el proceso, de aprender de sus compañeros. Se debe favorecer el pensamiento reflexivo, crítico de los estudiantes. Se debe enseñar a los estudiantes a examinar las ideas desde múltiples perspectivas, contextualizar los temas, para relacionarlos con el mundo real.

El factor motivacional es importante en la educación de adultos, por ello se requiere formadores que motiven y generen un sentimiento permanente de desafío asumible, que mantenga las expectativas altas, que fomenten la participación, pregunten, orienten a los estudiantes; que favorezcan el contacto con los alumnos y estimular la cooperación, el trabajo en grupo entre los alumnos. También se requiere que los facilitadores tengan rasgos de flexibilidad y adaptabilidad, de manera que faciliten los aprendizajes, modifiquen sus prácticas según los resultados, las capacidades, las necesidades o las diversas formas de aprendizaje de los alumnos.

3.1.2. Medio para la formación

Ante la diversidad de la población adulta, las condiciones actuales del desarrollo tecnológico y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares, el trabajo, en la relaciones sociales, en los medios de comunicación, etc. se considera que la opción de formación para este tipo de población debe necesariamente incorporar las TIC, planteando especificidades, según características de la población objetivo.

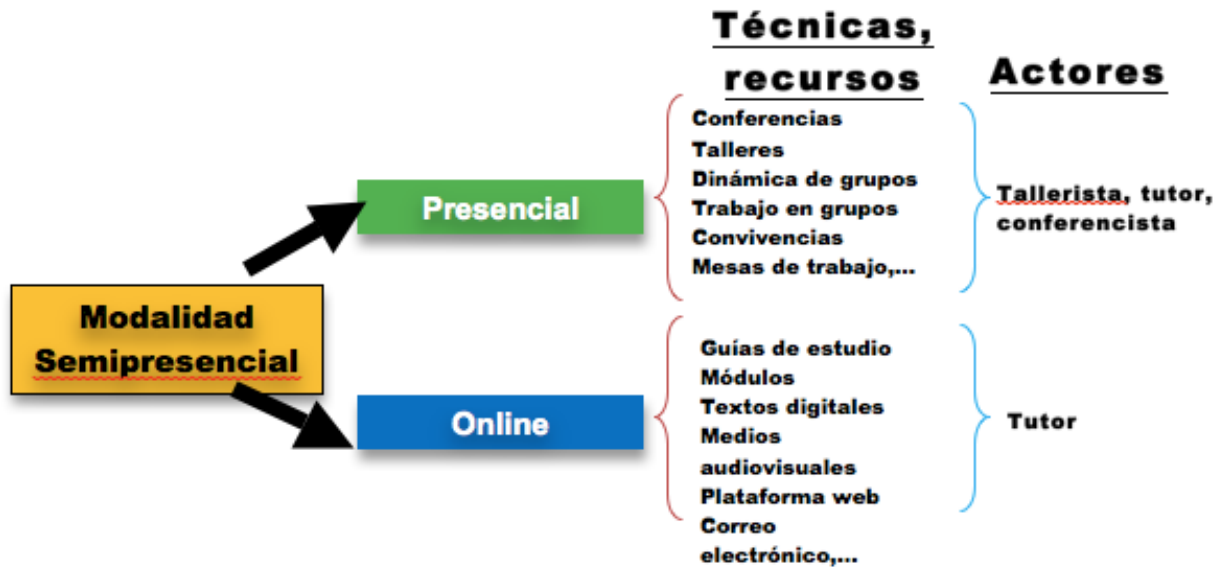
Por el tipo de población adulta donde convergen "nativos digitales" y personas que fueron formados en la relación presencial alumno-docente, la mejor opción es la modalidad mixta (semi-presencial)¹³, porque estamos viviendo un proceso de transición tanto en la incorporación de ciertos segmentos de esta población a las TIC, así como en el propio proceso educativo. Para aquellos adultos educados totalmente en modalidades presenciales, tendrán actividades conducidas por un facilitador e incorporando actividades en línea. Para los nativos digitales más acostumbrados a la comunicación virtual, también tendrán oportunidad de convivir con un facilitador en actividades presenciales.

Esta modalidad al romper los esquemas de tiempo y espacio en su versión online, permite la formación de "trabajadores que estudian" (situación de la mayoría de los adultos). Asimismo, para aquellos que fueron formados tradicionalmente, tienen el espacio presencial para reforzar el aprendizaje, para conocer la forma de entrar a la plataforma, enviar sus trabajos, proporcionar información, realizar las actividades programadas, descargar los textos, acceder a los videos, participar en los foros, enviar correos, etc.

Esta modalidad permite pasar de la formación centrada en los contenidos y en el docente hacía una formación centrada en las necesidades, intereses y las formas que tiene el adulto para realizar su aprendizaje. Este cambio implica la elaboración de recursos (medios, materiales, diseño de la oferta formativa, actividades) que faciliten y orienten los procesos de aprendizaje. Desde el papel del docente-tutor, la interacción mediante una plataforma web, los medios digitales (guías, textos, etc.) y las actividades online y presenciales (ver esquema 2).

Figura 2. Modalidad semi-presencial

¹³ Según Entwistle (2009), "la realidad ha demostrado que un aprendizaje mixto entre lo presencial y el e-learning, supone una auténtica ventaja a la hora de combinar elementos como la motivación, la empatía, junto con nuevas técnicas que ayuden a los alumnos a comprender y animar nuevas formas de pensamiento y de práctica" (Entwistle, 2009: 139).



Fuente: elaboración propia con base a los contenidos de la modalidad semipresencial

La modalidad semi-presencial al utilizar recursos tecnológicos, que poseen la propiedad de interactividad, es decir, transforman el proceso de comunicación e intercambio entre actores, rompiendo barreras temporales y espaciales, puede ayudar a maestros y estudiantes a generar sus propios estilos, modos o maneras de aprender; ayudar en la interacción entre facilitadores y alumnos, entre los mismos alumnos y entre los mismos facilitadores, convirtiéndose de esta manera, en el "medio" de socialización. Con esta modalidad, el rol que cumplen facilitadores y alumnos es de alta interactividad, donde el alumno es un aprendiz activo, involucrado en la reconstrucción de los conocimientos, predomina entornos de aprendizaje colaborativo, se involucra en la resolución de problemas, interactúa con sus pares o con el docente que se convierte en guía de aprendizaje.

Dada la experiencia de los participantes adultos, se considera que estos participen en la construcción de su propio conocimiento, retomando datos, información y conocimientos previos, recibiendo el apoyo a través de medios, técnicas y herramientas que faciliten su aprendizaje, contando con el acompañamiento de un facilitador en algunas actividades formativas. Se considera al alumno como el protagonista de su formación, y debe contar con el apoyo de talleristas, tutores, expertos que le orientan y facilitan el proceso de aprendizaje.

3.2. ¿Qué enseñar a los adultos?

Se considera que debe ser una enseñanza predominantemente práctica, lo que no debe llevar a pensar que sea una aplicación directa de la teoría, *"sino en un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merece la pena observar, relacionar, contrastar y reformular, al ser espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos"* (Pérez, 2010: 42).

En contenidos, los adultos prefieren centrarse en saberes prácticos, procedimentales, antes que en los teóricos. En ese sentido, el curriculum debería estar basado en actividades prácticas, como resolver situaciones problemáticas, estudios de casos, elaborar proyectos sobre escenarios y contextos reales, que les ayuden a reflexionar sobre la propia práctica para mejorarlas.

En el proceso de aprendizaje, los adultos integran experiencias y saberes previos que son la base para actividades de nuevos aprendizajes, son conscientes de algo que ya conocen porque tienen un trayecto de educación formal, no formal o informal, que les permite que puedan involucrarse en ese proceso (diseño, contenido). Aprenden mediante la interacción con sus pares (trabajo colaborativo), centran su atención en aprendizajes que requieren conocer de inmediato porque lo requieren para aplicarlo en el trabajo, principalmente.

En el aprendizaje los adultos cuentan con "un marco de referencia"¹⁴ (Mezirow, 1997), que les permite seleccionar o delimitar, expectativas, percepciones, conocimientos y sentimientos. Esos marcos establecen la "línea de acción". Asimismo, los adultos han adquirido experiencia (asociaciones, conceptos, valores, sentimientos, respuesta condicionada), de los marcos de referencia que definen nuestra vida en el mundo.

Dadas las características del aprendizaje de los adultos, entonces el contenido de la formación para la educación de adultos (que señala que la enseñanza práctica deriva del conocimiento teórico) debe abarcar conocimiento teórico y actividades prácticas donde se aplica lo aprendido. En la parte teórica se debe recuperar conceptos, definiciones, modelos, resultados, conocimientos, postulados. En la parte práctica se deben diseñar y desarrollar actividades como: proyectos, estudios de casos, foros, grupos de trabajo, cambio de roles, grupos de discusión, talleres, seminarios, etc. donde se desarrollen productos y pongan en práctica lo aprendido.

El proceso educativo de adultos debe ser versátil, que pueda adaptarse a diversos estudiantes y contextos, debe facilitar la interacción alumno-formador, mediante metodologías prácticas, con actividades de trabajo colaborativo (proyectos, foros, grupos de discusión, talleres), ofreciendo métodos, herramientas, instrumentos. Se debe facilitar nueva información y relacionarla con conocimientos anteriores.

Se debe garantizar la continuidad de la comunicación entre el facilitador y los estudiantes, utilizando todos los posibles canales que promueven la fluidez de la comunicación, que no se concentre sólo en aspectos de aprendizaje, sino que también incluya lo afectivo, lo personal.

En el proceso de formación se debe incluir al contexto (*premisa de sistematicidad*); orientado al mediano y largo plazo (*enfoque al futuro*); los productos son resultados de la participación de todos (*colaborativa*); se diseña y rediseña los proyectos, contenidos, actividades (*continuidad*); aprendices y facilitadores la ponen en práctica (*implementación*); el facilitador hace seguimiento al desempeño y los resultados del aprendizaje y comunica al estudiante el avance de su aprendizaje (*evaluación*).

4. A manera de conclusión

La educación de adultos al formar parte o relacionarse con la formación permanente, implica que se organice, diseñe, distintas opciones de formación que les permita estar actualizados no sólo para el empleo, sino para la vida. En estas opciones se debe recuperar la experiencia que traen y que constituye un insumo para un aprendizaje continuo a lo largo de la vida, que más que acumular conocimiento, los utilice para seguir aprendiendo. No obstante, se reconoce que es

14 El autor señala que los marcos de referencia son las estructuras de los supuestos a través del cual entendemos nuestras experiencias (Mezirow, 1997:5).

necesario que los adultos cuenten con una base mínima de educación (obligatoria) que facilitaría continuar el proceso de formación permanente.

Se considera que el uso actual de las TIC podría incidir en el fortaleciendo del entorno para el aprendizaje, facilitando y potenciando este proceso y por lo tanto, incrementar la eficacia de la enseñanza. Las TIC pueden contribuir tanto a la innovación pedagógica, como a la tecnológica. En la innovación pedagógica las TIC pueden transformar los procesos de enseñanza, así como los métodos de aprendizaje (centrados en el propio alumno, el trabajo colaborativo o de grupo, los proyectos de investigación). Las innovaciones tecnológicas como los contenidos digitales deben satisfacer el criterio de "interoperabilidad", de manera que pueda utilizarse en los nuevos entornos móviles tecnológicos, así como entre plataformas, simuladores, juegos, cambio de roles, realidad virtual, etc.

Si bien se plantea la opción de la formación semi-presencial como la modalidad que más se ajusta a la educación de adultos, dada su composición, debemos tener presente que los procesos de aprendizaje no están provocados por la tecnología, sino por el uso didáctico, combinado con la práctica con/sobre los medios. El aprendizaje también depende del perfil del "facilitador", de las competencias que tenga, de las actividades que diseñe, del acompañamiento que realice, de la interacción y comunicación que mantenga con los adultos. También depende de la motivación que tengan los alumnos, de la orientación que reciban, de la previa adquisición de aptitudes para aprender, así como de la facilidad para utilizar las plataformas Web, la claridad de las guías, materiales, recursos.

5. Referencias

- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education*, 21, pp. 3-26.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davenport, J. and Judith A. Davenport (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Education Quarterly*, Vol 35. no. 3. Spring, pp. 152-159.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for Understanding at University. Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- De Los Heros, M. (2014). Aprendizaje en el puesto de trabajo de los Supervisores Escolares de Educación Básica en México. El caso del CeDE Chetumal-Quintana Roo, 2013. *Revista Internacional de Formación Profesional, Adultos y Comunidad*, 1(1), 49-69. Recuperado de <http://revistainternacionaldeformacionprofesionaladultosycomunidad.cgpublisher.com/product/pub.315/prod.9>.
- Hodkinson, P. (2011). Informal learning: a contested concept. En Rubenson, K. (Ed.). *Adult Learning and Education* (pp. 83-88). Oxford, UK: Academic Press is a imprint of Elsevier.
- Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, Associated Press, New York.

- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From Pedagogy to Andragogy*, 2nd edn. New York: Cambridge Books.
- McKenzie, L. (1977), *Adult Education and Lifelong Learning: The Adult Years*, en *The issue of andragogy. Adult Education*, 27(4), pp. 225-229.
- Mezirow, J. (1978). *Perspective transformation. Adult education Quarterly*, No. 28 (2) pp 100-110.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Theory of Adult Learning. Adult and Continuing Education*, no. 74. Jossey-Bass Publishers. Recuperado de <http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/transformative-learning-mezirrow-1997.pdf>.
- Nordhaug, O. (1991). *Educación de adultos y sociología. Un marco teórico. Revista de educación*, 294 (enero-abril), 67-78. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre294/re29404.pdf?documentId=0901e72b813576a7>.
- OCDE (2005). *Educación para adultos. Más allá de la retórica*. México, FCE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1976). *Actas de la Conferencia General: 19.a reunión Nairobi, 26 de octubre - 30 de noviembre*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114038s.pdf>.
- Pérez, G., A. (2010). *Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), pp. 37- 60.
- Requejo O., A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona, España, Ariel Educación.
- Rumbo, A. B. (2003). *La educación de las personas adultas: la complejidad de un campo y de una práctica social. Educar* 32, 55-65. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20779/20619>
- Sayers, Richard (2007). *The Right Staff from X to Y: Generational Change and Professional Development in Future Academic Libraries. Library Management*, Vol. 28 Iss 8/9 pp. 474 – 487, Revisado el 10/08/15 en: <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/01435120710837765>
- Sorel, M. (1987). *L'éducabilité de l'appareil cognitif: de quoi parle-t-on-? Pourquoi? Education permanente*, 88/89 (2), 7-19. Recuperado de http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=88&id_article=449#resume449
- Usher, R. Bryant, I. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Morata/Paideia.

Capítulo 33. Construyendo un programa de acompañamiento con educadoras en formación, como estrategia para favorecer prácticas reflexivas hacia la comprensión y producción textual, en la Universidad Pedagógica Nacional 097

Martha Guadalupe Gama Buenrostro, marthaggb@gmail.com

Juan Manuel Sánchez, posgradoupn@hotmail.com

Ana Solís Calvo, anamsoliscalvo@hotmail.com

Martha Trejo González, trejomartha@hotmail.com

Itzel Viridiana Gutiérrez Ruiz, itzelsh@gmail.com

Erika Aguirre Tepole, maverika@msn.com

Gabriela Ordaz Santillán, gabrielaordazsantillan@yahoo.com

UPN 097 Sur Cd. de México

Resumen

El presente trabajo intenta recuperar los factores protectores ambientales que se pueden gestar en la escuela y re-significar las condiciones que fomentan los factores protectores individuales ante situaciones de vulnerabilidad y riesgo como la deserción y desánimo ante la currícula escolar y las dificultades por la falta de prácticas lecto-escritoras, en educadoras en activo que estudian la Licenciatura en Educación Preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional 097, Cd. de México.

El Programa de Acompañamiento entre Iguales, pretende proponer en esta comunidad de aprendizaje (proyecto educativo que promueve constructos funcionales para la vida escolar desde la mirada del sujeto y la mirada de los otros); un espacio para que las estudiantes expresen sus ideas o pensamientos no verbalizados y que representen de una forma oral o gráfica (dibujo-mapa mental, escrito) los encuentros cognitivos y emocionales de diversa índole, con un futuro posible imaginario, así como también las situaciones complejas que llegan a limitar o frenar el desenvolvimiento personal, laboral o profesional.

El autoconocimiento y un ambiente armónico, son dos pilares básicos que se centran más en los puntos fuertes, que en los déficit, herramientas también necesarias para expresar las ideas a través del dialogo (capacidad de escucha) y la palabra escrita (texto). La comprensión y producción de

textos, así como un espacio de colaboración dentro de un marco del buen trato constituyen el contexto, para que este proyecto destaque.

Este ambiente generalizador presupone que el estudiante es quien construye sus estrategias en la medida que interactúa con los “otros” y los textos, al igual que despliegan mejores habilidades quienes tienen un auto-concepto positivo y creencias más sofisticadas sobre la construcción del conocimiento.

Es imperante, abordar las relaciones entre prácticas educativas y procesos de desarrollo de los aprendices, dentro de un marco socio-cultural, para lograr una inserción e inclusión dentro de la propia profesionalización y subsanar, lo que habitualmente se identifica como una población en riesgo.

1. Introducción

Emerge a partir del siglo XX una aceleración en todos los niveles, como la tecnología, la industria, el campo empresarial y por supuesto, como derivación de ello, un foco especial al campo educativo. Tanto en el contexto internacional como en el Nacional, la humanidad está atravesando por procesos complejos, que demandan cambios esenciales en el pensar, actuar y ser de las personas; por consiguiente la educación ocupa un lugar substancial como diseñadora y promotora de nuevos modelos pedagógicos. (Klimenco, 2008)

Esta investigación emerge de la necesidad de apoyar, acompañar, dialogar y generar un trabajo colaborativo, dentro y fuera del aula con educadoras en formación profesional que se encuentran en circunstancias vulnerables y en situación de riesgo; algunas de ellas, han sido acechadas por la deserción escolar.

Las prácticas escolares suponen desarrollar las funciones psicológicas de las estudiantes, como resultado de la implicación de ellas mismas a través de prácticas sociales y pedagógicas específicas. Si bien, la intención educativa en ciertos casos es valorada positivamente, es probable que surta un efecto diferente al perpetuar un formato de actividades escolares que genere formas desvinculadas o descontextualizadas, como el uso de un lenguaje, rituales o rutinas de trabajo diferentes. (Baquero, 2009).

Bajo la mirada de Carlino (2005), aprender en la universidad no es una garantía, depende del aprendiz pero también de lo que ofrecemos los docentes en complicidad con la institución para poner en marcha la actividad cognitiva de cada estudiante. Existen ciertos obstáculos que generamos los propios profesores: ser solo transmisores de información, el reparto de roles (quién, con qué fines y de qué modo habla), se comunica sólo una porción del aprendizaje y en ocasiones que el alumno se arriesga a escribir, el lector inmediato que es el docente, no cumple su función, es decir, percibe el producto escrito como parte de una tarea y no como una forma de indagar, de aprender y pensar.

Las educadoras-estudiantes también se enfrentan a la complejidad de escribir y comprender, sobre todo la currícula educativa; un acto que ha limitado o generado inquietud en el desarrollo de las mismas estudiantes y sus aprendizajes. Por pertenecer a una modalidad semi-escolarizada, sólo asisten los sábados, por lo cual se ofreció un espacio áulico en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 Sur DF México, para brindar acompañamiento presencial y virtual, como puentes para consolidar su formación profesional.

Se intenta mostrar que esta población sensible, requiere de una modalidad educativa que permita el acercamiento al aprendizaje de una manera más significativa, más real al considerar sus necesidades, lenguaje, signos, formas de interactuar y comunicar en un plano horizontal, en el cual todas participamos e intervenimos en el intercambio de bienes culturales para un bien común.

2. Las protagonistas, mujeres en lucha por conquistar una nueva formación profesional

Hay que tener presente que la comprensión lectora se encuentra en la mira de las políticas educativas; tanto a nivel internacional como nacional. En la educación superior, uno de los retos básicos es aprender los contenidos de la currícula educativa; en la resolución de tareas basadas en la comprensión e interpretación de información proveniente de diversos documentos, en su mayoría de corte complejo.

Desde la óptica de Baquero (2009), el posicionamiento en el “lugar del saber”, genera de alguna manera una distinción entre los sujetos para determinar si cuentan con posibilidades o grado de educabilidad; las prácticas educativas inciden y pronostican los aprendizajes posibles de los sujetos. En este transitar educativo, el análisis de los criterios de diagnóstico, intervención y pronóstico, suele ser un campo privilegiado para los estudiantes en riesgo o poblaciones vulnerables.

La población estudiantil, eje central de la presente investigación, son precisamente mujeres con cierta complejidad con respecto a sus condiciones de vida, que conllevan también duras y delicadas situaciones de trabajo; las realidades en las que se desarrollan demandan una atención oportuna en las tareas cotidianas tanto en su campo laboral como el correspondiente a su formación profesional.

En este mismo sentido, se gesta la presente investigación, con un grupo de alumnas que se encuentran cursando la Licenciatura en Educación Preescolar, generación 2013-2016. Estas mujeres-educadoras desarrollan actualmente ambos roles: profesoras y estudiantes, amén de otros roles sociales como hijas, hermanas, madres, esposas entre otros.

Las características de las alumnas con las que se inicia dicho proyecto son heterogéneas, sin embargo personifican un grupo poco favorecido como tantos otros, insertados en el escenario nacional. Las alumnas han dejado de estudiar entre 5 y 15 años y el nivel medio superior (bachillerato) ha sido acreditado por medio de un examen; esto demuestra una formación discontinua y superficial, que ha generado dificultad ante la alfabetización académica.

Uno de los requisitos para ingresar a la licenciatura en educación preescolar, es ser docente activo, por lo cual todas hasta ese momento formaban parte de algún centro educativo, como docente. Las sesiones para su formación profesional son sabatinas y se llevan a cabo en el plantel de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, el cual se encuentra bien ubicado y con fácil acceso, cuenta con diversidad de transporte público amén de encontrarse a unos metros de una de las principales vías del Distrito Federal: el periférico, en la zona sur.

A partir de la observación participativa dentro del aula, las maestras-alumnas han demostrado disposición y participación en las actividades programadas, comparten sus inquietudes, hablan de sus entornos educativos, expresan sus preocupaciones por el desarrollo y actitudes de sus alumnos y se enfrentan a la tarea formativa de leer y escribir dentro de su campo profesional.

A través de sus producciones escritas y participaciones en clase, se detectó la falta de medio electrónico como computadora, internet u otra plataforma virtual, de hecho, al inicio del curso, se contemplaron educadoras-estudiantes que no contaban con correo electrónico, por lo cual se incitó a construirlo, durante los primeros días que iniciaron su licenciatura.

Algunas no cuentan con computadora y mucho menos con internet, otras carecen de los conocimientos básicos tecnológicos para su uso, consiguen dichas máquinas para responder a las necesidades de su formación académica y en situaciones más adversas tienen que escribir a mano, dirigirse a un centro de internet y solicitar que transcriban sus trabajos.

Con base a estos hechos, se contempló un Programa de Acompañamiento (PAI), es decir a manera de red humana conformada por maestros y alumnos de la maestría de la propia unidad; brindaríamos apoyo incondicional a cada una de las alumnas que lo solicitara.

El aprendizaje de la lectura y escritura como es sabido, es un proceso largo que aunque incluye “comprender” el sistema de escritura, esto no garantiza la incorporación de la lecto-escritura a la vida comunicativa del sujeto o de una comunidad.

Alfabetizarse implica más allá de codificar unos signos (letras) o de oralizar las grafías; involucra el aprendizaje del uso de la lectura y escritura para participar en el mundo social. Tanto la forma como la función se vinculan al propósito del uso.

La idea primordial de esta investigación, es propiciar entre las educadoras-estudiantes situaciones que promuevan la reflexión individual, la investigación, la discusión y la convivencia donde hagan uso del objeto escrito, a partir de sus propias realidades e interpretaciones, para su propia transformación y como efecto desencadenado, transformen a la vez sus propios espacios a los que pertenecen.

3. Aprendizaje y las interacciones socioculturales

Desde que nacemos, vamos incorporando el mundo que es de nuestro interés y con base a nuestras necesidades, vamos integrando información a nuestro paso; el ser humano está en constante desarrollo psíquico a partir de referentes socio-culturales. Con base a la teoría psicogenética, los datos recibidos del medio se van incorporando, Coll (1997), argumenta que la nueva información se almacena en la memoria mediante la asimilación a uno o más esquemas; el recuerdo de los aprendizajes previos queda modificado por la construcción de nuevos esquemas.

Y aunque este proyecto resalta la importancia de las interrelaciones y el trabajo colaborativo (socio-cultural), la aproximación de cómo se aprende según Piaget, amplía la mirada sobre los procesos mentales que elabora el sujeto cognoscente y refiere que los esquemas de conocimiento pueden distorsionar la nueva información, forzándola acomodarse a sus exigencias, permite hacer inferencias en situaciones nuevas e integran conocimientos (destrezas, valores, actitudes) las cuales han sido asimiladas a través de experiencias y, éstas se desarrollan dentro de un espacio en el cual el sujeto tiene la oportunidad de interactuar con el objeto de conocimiento, de aquí la importancia, del contexto en el que se desenvuelve.

Desde la óptica de Vigotsky, se argumenta que la psique humana se conforma socialmente y González Rey (2011) nos ilustra a través de sus aportaciones cuando destaca la forma en que este teórico comprende lo social, no como algo externo, que complementa la actividad individual, sino en sí, la propia organización psíquica del individuo, en la cual se encuentra lo social... la mente es social.

Con las aportaciones de Baquero (2002) y sin pretender una exposición tan detallada de las categorías Vigotskianas, manifiesta la distinción entre un nivel de desarrollo real o actual (lo que el sujeto es capaz de resolver en forma autónoma) y un nivel de desarrollo proximal o potencial (determinado por lo que un sujeto es capaz de solucionar con la ayuda de un adulto u otros más expertos); la Zona de Desarrollo Proximal (ZPD) es la distancia entre ambos niveles. Es justamente la actividad conjunta y colaborativa la que da la transición de un nivel real a un nivel potencial.

González Rey en su análisis sobre el pensamiento Vigotskiano, localiza una expresión muy peculiar en Psicología del arte, que reafirma a la vez un carácter real y específico de la psique: todas las vivencias fantásticas y no reales en esencia transcurren sobre una base emocional, el sentimiento y la fantasía no son dos procesos aislados sino uno y un mismo proceso.

Al reconocer la realidad de la emoción, se reconoce el estatus objetivo de los fenómenos subjetivos, esto legitima de alguna manera, lo que las personas sienten y piensan en determinadas circunstancias, así como también la independencia de ambos procesos en relación con la apariencia objetiva.

Este vínculo entre lo cognitivo y emocional, la transferencia de aprendizajes, el trabajo colaborativo y los efectos del contexto, origina la necesidad de ajustar ciertas prácticas diagnósticas y/o de intervención, y ponderar el desempeño de los sujetos en espacios asistidos.

4. Procesos cognitivos y el vínculo con el buen trato

Como ya sabemos, leer y escribir, no es incorporar solo técnicas, incluye adquirir herramientas (usos y funciones) para desenvolverse dentro de una actividad social mientras se desenvuelve en ella.

En la educación superior en forma generalizada, se da por hecho, que los estudiantes saben leer y escribir y bajo este supuesto; los estudiantes intentan aprender contenidos disciplinares con los pocos recursos que poseen.

Leer es comprender, enfatiza Cassany (2006), para comprender es preciso desarrollar procesos cognitivos, es decir, promover una alfabetización funcional (conjunto de destrezas) para comprender el significado de un texto, concepción que destaca la universalidad y la igualdad de la lectura.

Se puede asumir que la alfabetización para la lectura va más allá del simple hecho de decodificar; implica también desarrollar un pensamiento crítico, toma de decisiones y resolución de problemas.

La comprensión lectora es un proceso que se inicia con el desarrollo del lenguaje, inciden otros factores como: las características y capacidades del sujeto, el contexto en el que se desenvuelve, su cultura, el grado de lectura de su propio ambiente, su herencia, la manera en que aprendió a leer y escribir, sus intereses, los estereotipos que asuma ante el acto de leer y la necesidad que tenga o sienta.

Por otra parte, igual que la cultura escrita, sensibilizarse ante la funcionalidad y efectividad de las nuevas tecnologías, da acceso a un sujeto participante activo que abre sus posibilidades para leer y escribir más allá de una situación meramente escolar.

Carlino (2005) comparte controversias con respecto a si “saben escribir los alumnos y comprenden lo que leen” desde la educación preescolar hasta la universidad, dando como respuesta una negativa y tratando de encontrar al supuesto responsable; el docente, el sistema educativo, el alumno o el padre de familia. Dentro del plano educativo se siguen realizando prácticas que evidencian las siguientes conclusiones, me parece viable compartir algunas de ellas: leer y escribir son habilidades separadas e independientes de cada asignatura, el docente transmite e investiga y el alumno es receptor pasivo, cuando este último intenta sus producciones escritas, el lector inmediato que es el docente no las lee y en las aulas se escribe para evaluar y acreditar las asignaturas.

Esta autora nos incita a fomentar una lecto-escritura como una herramienta cognitiva para organizar lo que puede pensarse sobre un tema, por lo cual sugiere: contribuir con estrategias de afrontamiento, fomentar el sentimiento de confianza en las propias habilidades y promover la conformación de procedimientos auto-dirigidos para formar aprendices independientes. Se comparte una producción escrita de una de las estudiantes:

...si no logro mover las piezas y las situaciones adecuadamente, sé que perderé personas o momentos valiosos. He entrado en un proceso de constantes cambios, sobre todo con mi pareja, porque él es un hombre muy machista y no sé si tendré el valor de lograr que el acepte mis nuevas formas de vivir o decirle algún día “adiós”

La confianza, destaca Cornu (1999) se encuentra en el pensamiento, en la comunicación de las ideas y en la posibilidad de la acción. La confianza es constitutiva no solo en la escuela o en el interior del aula, sino la que se gesta entre los mismos actores educativos porque moviliza, vehiculiza una idea del “otro” que se pone en acción y genera a la vez un progreso tanto para el docente como para el estudiante.

Bajo este ambiente de confianza, se difunde la importancia de trabajar dentro de un marco del buen trato, Zans (1999) refiere reconocer los vínculos afectivos para comprender qué sentimos ante las cosas, hechos o personas; hay que poner énfasis en el buen trato desde preescolar hasta la universidad; con la posibilidad de ensayar cambios de comportamiento y establecer relaciones más saludables.

En este sentido y con intenciones de generar un acompañamiento exitoso, se considera, recurso central y relevante a la propia persona (educadora), quien se irá apropiando de los usos de la cultura escrita, tomar riesgos, producir sus propios textos, soltar de alguna manera “ese control” que era asignado solo por el maestro y se comparte la responsabilidad dentro y fuera del aula, en ese proceso de enseñar-aprender, que se convierte en una búsqueda placentera, que nos conduce a vivir con pasión los sucesos del mundo escolar, bajo un ambiente de confianza y buen trato.

5. El programa de acompañamiento entre iguales (pai) en nuestra comunidad de aprendizaje

La idea de un programa de acompañamiento entre iguales (PAI) propicia por su parte, un espacio para mantener comunicación tanto las estudiantes como un grupo de apoyo, formado éste último por alumnas con formación profesional más avanzada y Maestros del propio proyecto, con la intencionalidad de establecer vínculos socio-afectivos, en el proceso de formación profesional de las chicas, que va más allá de intercambiar o afinar un conocimiento. (Sánchez, JM, 2011)

Este programa de acompañamiento se vislumbra como una comunidad del aprendizaje; intercambian impresiones, formas de pensar, de sentir, de interpretar e incluso enriquecer las propias competencias de cada una. Este proyecto apuntala a la comprensión y producción de textos, que implica que; entiendan lo que leen en las distintas asignaturas, para rescatar las ideas principales, hacer predicciones, cuestionarse, hacer conexiones entre diferentes textos, hacer inferencias y aplicarlo bajo distintos ángulos, con la capacidad de evaluarlo y adquirir una postura crítica.

El PAI a diferencia de las “tutorías” que se enfocan solo al alumnado en situación de riesgo (reprobación o deserción), nuestro programa pretende ofrecer un espacio de confianza que supera los límites académicos establecidos y erradica una posición jerárquica que provoca a la vez la reflexión y el acercamiento a la subjetividad de las participantes. Cabe aclarar que el PAI es totalmente voluntario y sin fines de acreditación.

En el Proyecto Andamios Curriculares (Sánchez, JM, 2011), resalta las cualidades del “acompañamiento” como un espacio formativo que implica elementos de co-construcción dialógica entre acompañado y acompañante, se genera una situación colaborativa con colegas de la profesión, el aspecto afectivo se entrelaza y el estudiante universitario se integra a un nuevo espacio institucional a través de prácticas sociales que posibilitan su incorporación a un nivel educativo que en ocasiones puede ser desconcertante.

6. Metodología

¿Cómo se sienten las estudiantes ante la currícula escolar? ¿Saben leer y escribir por ser universitarias? ¿La institución educativa ofrece espacios para apoyar las debilidades académicas? ¿El nivel de alfabetización académica que presentan las estudiantes, puede ser un factor que determine la inclusión o exclusión social en la universidad?

Este proyecto de intervención educativa, pretende aportar más que estrategias, un trabajo colaborativo que promueva el autoconocimiento sobre lo que es leer, en qué proceso se ubican, elevar los niveles de comprensión lectora, y las implicaciones de la lectura y escritura en la vida profesional y personal de las estudiantes.

Se decidió por una investigación de corte cualitativo, acorde al campo escolar, por permitir una indagación introspectiva tanto del investigador como de los participantes en situaciones sociales, con la finalidad de mejorar las prácticas sociales y educativas; aterrizar así a la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. La investigación –acción pone de relieve el rasgo esencial: el sometimiento de las ideas como medio de mejorar y lograr un acercamiento conceptual acerca de las implicaciones de la enseñanza-aprendizaje dentro de la labor educativa.

La investigación acción es una metodología de investigación dirigida hacia el cambio educativo y se caracteriza por ser un proceso que se construye desde y para la práctica. Se desprenden otras intenciones como mejorar la práctica a través de la misma transformación y al mismo tiempo permite comprenderla, demanda la actuación de los sujetos en la mejora de sus prácticas, exige la colaboración de todos los sujetos implicados con cordialidad en las fases del proceso, implica un análisis crítico de las situaciones y se conforma como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Esta tarea no es individual, se requiere de un trabajo colectivo que repercute en una valoración constante, en donde se genera un aumento en la autoestima, disminuye el aislamiento y refuerza la motivación en el campo profesional. (Bausela, 2001).

Me parece convincente la postura de Coll (1994) quien menciona que la I-A es una forma de comprender la enseñanza, no solo de investigar en sí misma; es un proceso de continua búsqueda que supone entender la interacción humana y la intervención social (insertas en la práctica educativa) y no pueden ser tratadas como procesos mecánicos sino como procesos en constante construcción colectiva.

7. Resultados

Se pretende con el encuentro continuo de esta comunidad de aprendizaje, consolidar la base para la construcción de significados y representaciones, que las estudiantes procesan ante los discursos académicos y su formación profesional. Después de mantener contacto con algunas de las estudiantes en forma virtual (correos electrónicos, Facebook y establecer un grupo y página virtual: “Mujeres Educadoras”); se obtuvo un espacio dentro de la UPN Unidad 097 que suscitó el Director de la propia unidad, promotor y colaborador de este proyecto. El total de las estudiantes son 12, de las cuales 5 se enlazan virtualmente y tienen su acompañante personal y las siete restantes asisten los jueves. Se contemplan otras interesadas por los comentarios y logros de sus colegas que pertenecen al PAI.

Se brinda acompañamiento virtual en el cual el hilo conductor son sus lecturas y producciones escritas, solicitan opiniones sobre sus mismos escritos, bibliografía y orientaciones sobre el manejo de la tecnología. Respecto al presencial, existe una sistematización de actividades y un registro de sus aportaciones como seguimiento de dicho proceso de apropiación de la lengua escrita; dos horas a la semana no son suficientes, sin embargo, ha habido avances. La primera fase consistió en un diagnóstico a través de un cuestionario, entrevistas semi-estructuradas, una terapia de re-encuentro a través del cuento, un reconocimiento de su estilo de aprendizaje y sus primeras producciones escritas.

Con la finalidad de conocer a la población estudiantil y contemplar parte del proceso indagatorio, se llevó a cabo la aplicación de dos cuestionarios, el primero sobre competencias tecnológicas (aplicado inicialmente a los dos grupos, por todo el equipo de investigación) y el segundo, un cuestionario diagnóstico para trazar la ruta de acompañamiento (sólo para quienes aceptaron el acompañamiento presencial); ambos evidenciaron tanto la carencia de habilidades virtuales como la falta de prácticas de lectura y escritura.

La población estudiantil con mayor limitante en este proceso de profesionalización es la que cuenta con menos recursos económicos; existe la probabilidad de que por los bajos salarios, que ellas mismas han comentado, pueda repercutir en su calidad de vida tanto social como cultural, en las oportunidades de formación y perfeccionamiento.

8. Recogida de datos

Observar y supervisar la acción en la búsqueda de la mejora educativa, es más que la simple recogida de datos, Latorre señala que ante todo, es la generación de datos para la reflexión, evaluación y explicación de lo ocurrido.

8.1. Técnicas de recogida de información (Latorre 2010)

Cuadro 1. Técnicas aplicadas en el proyecto de intervención Construyendo un “Programa de Acompañamiento”

INSTRUMENTOS (Lápiz y papel)	ESTRATEGIAS (Interactivas)	MEDIOS AUDIOVISUALES
<ul style="list-style-type: none"> • Test sobre estilo de aprendizaje. • Cuestionarios: “Diagnóstico del Uso de la Tecnologías” y “ “Diagnóstico para el Acompañamiento de Mujeres Resilientes”. • Observación sistemática. • Diario de campo en el terreno del acompañamiento. • Documentos personales. • Biografía, FODA y reflexiones de clase. • Relatorías. • Diario grupal del acompañamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas semi-estructuradas. • Observación participante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografía • Video grabación.

Después de revisar relatorías y diarios de campo, se descubrieron aspectos que se integraron a los primeros hallazgos en el trabajo dentro del aula por parte de las estudiantes y se clasificaron en los siguientes rubros.

Cuadro 2. Clasificación de trabajos dentro del aula

<p>LECTURA Y ESCRITURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se me dificulta comprender los textos que nos dejan leer. • No sé cómo iniciar cuando me dejan un escrito de tarea. • Escribí como pude mi biografía. • Tengo problemas de ortografía y redacción. • No podemos expresarnos al intervenir en clase. Hacemos el intento. • Cierta dificultad para relacionar lo leído con los eventos escolares. • En el FODA reconocimos que no leemos. • No sé analizar un texto. • Necesito diferenciar los tipos de texto: síntesis, ensayo, resumen, reflexión... 	<p>ASPECTO EMOCIONAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoy es mi primer día y no sabía si asistir, cuidar a mi mamá que está internada, es quien me apoya con mi hijo. (la voz entre-cortada). • Tengo muchas ganas pero vengo desde las Pirámides y esto para mí, es un gran reto. • Yo tengo más de 20 años de no estudiar. • Lo que gano sólo me alcanza para ir comiendo. • No tengo computadora. • Relatan situaciones personales fuertes. (Abuso corporal, emocional, social)
<p>CÓMO ENSEÑAR A LOS ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quiero prepararme para ser una buena maestra. • Mi trabajo de maestra fue fortuito... • Me preocupa “X niño” porque no se integra a las actividades de cantos y juegos. Sólo atiende unos minutos y avienta el material, hace berrinches, no tiene límites... A veces no 	<p>SUS CREENCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las maestras nos pasamos interpretando el comportamiento de los demás. Es nuestra responsabilidad. • Se planea para cumplir administrativamente. No tiene sentido la planeación. No me piden planes. • Soy como una segunda mamá y trato de ayudar

entendemos a los niños. • Lo que aprendo ¿Cómo lo aplico a mis alumnos?	a los niños que están desprotegidos.
--	--------------------------------------

En relación a la intervención para impulsar la educabilidad (como atributo de humanización y como efecto de las prácticas situadas) de este grupo de estudiante-educadoras, se ha dividido el acompañamiento en virtual y presencial, respecto a este último, se comparte la estructura de cada encuentro de nuestra comunidad de aprendizaje (jueves de 17:00 a 19:00 hrs).

- Está presente la carta de acuerdos: ambiente generalizador de confianza, respeto, confidencialidad, escucha y colaboración. Se silencia el celular.
- Después del saludo, se comenta en breve, cómo se encuentran y cómo les fue en la semana.
- Lectura compartida y comentada, en forma escrita y oral. Se promueve un ambiente inquisitivo: ¿Qué te dice el autor? ¿Qué evocaste cuando...? ¿En qué estás de acuerdo?
- ¿Qué hubieras hecho tú? ¿Se te dificultó algo del texto?
- De acuerdo a un listado de peticiones, se programan las situaciones (calendarización). En ocasiones se integra un tema emergente, de acuerdo a las exigencias de la currícula escolar. Se lee y se escribe con carácter compartido.
- Cada una de las participantes, en forma rotatoria, comparte un “cuidado” para el grupo de cualquier índole: un poema, canción, obsequio, juego, técnica entre otros.
- Al cierre, comentan cómo se sintieron y qué aprendieron. Se comparte el tema a desarrollar la siguiente semana.

Con base a los datos obtenidos son dos los aspectos más relevantes en los cuales se está interviniendo: favorecer la comprensión y producción textual así como considerar la situación emocional como recurso para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el trayecto formativo de las educadoras-estudiantes.

9. Conclusiones

Las estudiantes-educadoras, maestras en activo que están consolidando su formación profesional en la UPN 097, en la Ciudad de México, son el eje central de la presente investigación, la cual destaca la idea de “participar”, tanto tomar parte, como ser parte: comunicar, resolver problemas, indagar y tomar decisiones, dentro de una determinada situación. Dicha situación es la que produce o no, nuevas formas de comprensión y participación, y es a la vez la que provoca los cambios como desarrollo, aprendizaje e incluso estancamiento o el propio fracaso.

Baquero, enfatiza, la relevancia del desarrollo y los aprendizajes situados, considerando al sujeto con su historicidad y su relación con el aprendizaje, este último ha sido concebido al paso del tiempo como un proceso individual, mental que solo trata de incorporar saberes y se percibe a la vez como una actividad básicamente idéntica en todos los sujetos. La visión situada, desplaza el foco a la actividad en su conjunto, a la situación, donde los sujetos están implicados.

Cabe resaltar la importancia de reconocer y generar ambientes protectores individuales y ambientales dentro y fuera del aula, como la base emocional, el andamiaje necesario para el desarrollo de la cognición,

Por tal razón, el Programa de Acompañamiento entre Iguales (PAI) se ha contemplado como la vía para contribuir y participar en la formación profesional de las estudiantes en el nivel superior

a través de prácticas educativas que logren mejores formas de inclusión de sujetos de sectores populares.

Dicha inclusión también considera proporcionar y compartir experiencias educativas escolares y no escolarizadas, para “hacer” de la lectura y escritura, estilos genuinos; producir una nueva manera de hacer el trabajo escolar, sobre todo en la universidad, porque leer y escribir son instrumentos distintivos del aprendizaje.

Enseñar a leer y escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender, Carlino enfatiza que ocuparse de la escritura es también una senda para incrementar la participación y el compromiso de los alumnos, asimismo son herramientas fundamentales para la tarea de asimilación y transformación del conocimiento

Todo individuo en su trayecto como lector novato a lector experto, deambula por un proceso que exige que pase de una posición pasiva-receptiva de consumidor de textos a una postura protagónica que le permitirá ser un sujeto pensante, activo y creativo, autor de sus propios textos, para intervenir activamente en el mundo, no solo como comentarista de lo que otros escriben, sino como “personaje central” de sus propias *ideas y palabras*. (Hernández, 2014).

10. Referencias

- Abusamra, Valeria. (2010). *Leer para comprender TLC*. Buenos Aires Argentina.
- Aguilar, L. (1992). *Marco para las Políticas Públicas*. México: Graó.
- Arreola, R. e. (2013). *Del Curriculum al aula*. México: Graó.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *redalyc.org*, 60-75.
- Baquero, R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema. *redalyc.org*, 122-135.
- Bausela, E. (2001). *La docencia a través de la Investigación-Acción*.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Francia.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. México: EL LIBRO UNIVERSITARIO.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México, D.F.: Fondo de Cultura.
- Cassany, D. (2006). *Tras la líneas*. . Barcelona.
- Cassany, D. (2007). *Afilar el lapicero*. Barcelona.
- Cassany, D. (2010). *Escribir el describir*. Barcelona: Paidós.
- Chapela, L. (2010). *Dime, diré y dirás*. México: SM Ediciones.
- Coll, C. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Revista Reforma y Currículum*, 35-52.
- Coll, C. (1993). Investigación en la Acción. *Cuadernos de pedagogía*.
- Coll, C. (2006). *Las Competencias: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. Barcelona.
- Delors, J. e. (1997). La educación encierra un tesoro. *Conferencia en la UNESCO*.

- Díaz, A. (1994). Una polémica en relación al exámen. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza Situada*. México: Mc Graw Hill.
- Elliot, J. (2000). *La Investigación-acción en educación*.
- Fierro, C. (1999). *La transformación de la práctica docente*. México, D.F.
- Frade, L. (2011). *Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan*. México, D.F.: inteligencia educativa.
- Freire, P. (2013). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Hernández, G. (2005). *La familia (marginada) y la lectura en México*. México, D.F.: CONACULTA.
- Kalman, J. (2005). *El origen social de la palabra propia*. México, D.F.: CONACULTA.
- Latorre. (2010). *La Investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España.
- OCDE. (2012). *Serie Mejores Políticas*. México.
- OEI. (2008). *Metas Educativas 2021*. El Salvador.
- Paula, C. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Argentina: Fondo de Cultura.
- Perrenoud, P. (1999). *Diez competencias para enseñar*. Paris, Francia.
- Rockwell, E. (1988). *Reproducción y resistencia en el aula: la interpretación de la evidencia*. México, D.F.
- Roxana, P. F. (2013). La Formación de Profesionales Reflexivos. En P. Roxana, *Perspectivas Múltiples en el cuidado y bienestar infantil*. México DF: UNAM.
- Sánchez, J. e. (2011). *Hacia una nueva cultura de la formación universitaria*. México: UNAM.
- Sánchez, L. e. (2004). *De la información al conocimiento*. México.
- Sanz, F. (2012). *Diálogos de mujeres sabias*. Barcelona, España: editorial Kairós.
- (SEP), S. d. (2012). Programa de Estudio 2011. México: Guía para la educadora.
- Tedesco, J. (2011). Los desafíos de la Educación Básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Bogotá.
- UNESCO. (2010). *Metas Educativas 2021*. Buenos Aires: Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina.
- Zamora, G. (2014). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura escrita? *Conferencia Magistral del mismo título.*, (págs. 1-13). Bogotá, Colombia.

Capítulo 34. Evaluación de competencias para alumnos en el proyecto final de grado como formación humana integral

Albert Arisó Cruz, albertariso@eae.es

Cristina Tomàs Pérez, ctomas@eae.es

EAE Business School – Grupo de Investigación Docente EAE, España

Resumen

En este artículo introducimos una experiencia desplegada en EAE Business School sobre la problemática de sistematizar los criterios de evaluación basados en competencias del trabajo de fin de grado (TFG) en Administración y Dirección de Empresas (ADE). La descripción de la experiencia se fundamenta en la implantación del sistema de evaluación de los trabajos de final de grado, que nos ha permitido reflexionar sobre la metodología y procesos más apropiados para la evaluación de competencias generales en alumnos que van a contribuir a mejorar y enriquecer los servicios a la sociedad y teniendo en cuenta el rol desempeñado por los agentes evaluadores. En base a estos aspectos, proponemos de manera preliminar, algunas aportaciones sobre las problemáticas asociadas al desarrollo del proceso de evaluación del TFG, proponiendo un modelo conceptual del TFG como metacompetencia.

1. Contextualización

El proyecto en el que se inscribe este trabajo forma parte de un plan de análisis y selección de competencias para la evaluación del trabajo de fin de grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE), en EAE Business School, que es un centro adscrito a la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC).

En 2009 se produjo, por un cambio legislativo en el sistema educativo español, el traspaso de las antiguas diplomaturas (con una duración de tres cursos académicos), a los nuevos grados, ajustados al Espacio Educativo Europeo, y que aumentaba de tres a cuatro los cursos académicos del ciclo formativo.

EAE Business School empezó a ofrecer la diplomatura de Administración y Dirección de Empresas, como centro adscrito a la UPC, en 2006-2007. Sin embargo, por lo anteriormente citado, esta diplomatura se transformó en un grado en Administración y Dirección de Empresas en el curso académico 2009-2010.

Nuestra universidad es un centro de educación privado y, por consiguiente, no está subvencionado como las universidades públicas en España. Por ello, no podemos afirmar que tenemos alumnos vulnerables o en situación de exclusión desde el punto de vista económico. Sin embargo, sí que nos hemos encontrado estudiantes que presentan situaciones de vulnerabilidad

por estar viviendo situaciones personales y/o familiares extremas, que sin unos estímulos adecuados, fracasarían irremediablemente en su actividad académica.

Volviendo al tema que nos ocupa, la experiencia estudiada y analizada en este artículo se enmarca dentro de la asignatura obligatoria “Proyecto empresarial”, perteneciente al segundo cuatrimestre del cuarto y último curso del grado en ADE, y que se ofreció por primera vez en EAE en el curso académico 2012-2013. Esta asignatura equivale a una dedicación de 12 ECTS (aproximadamente, unas 120 horas).

En “Proyecto Empresarial”, los estudiantes desarrollan lo que se conoce como el trabajo final de grado (TFG), y es en donde las competencias genéricas desarrolladas a lo largo del plan de estudios confluyen y se expresan en su máximo nivel. No obstante, el modo en el que se comportan estas competencias en el trabajo final dista mucho de equivaler a una mera suma de competencias tomadas por separado. Observamos que las competencias presentan una diferencia esencial de comportamiento, cuando se hallan diseminadas en las diferentes asignaturas del currículo escolar, en comparación con las que se vinculan a un proyecto final, como es el caso del TFG.

La característica principal que cabe destacar, en el TFG, es que el conjunto de competencias que se van a evaluar funcionan de manera conjunta, al estar focalizadas en un proyecto global. Las competencias se comportan de manera holística. A pesar de que las competencias genéricas se desarrollan y evalúan gradualmente a lo largo de las asignaturas presentes en el plan de estudios, es en el TFG donde adquieren su máximo valor y así como un rasgo cualitativamente nuevo.

Por otro lado, la realidad que el estudiante se va a encontrar, en un TFG, es la de un proyecto de investigación en el que tendrá que relacionar las competencias genéricas desarrolladas y enfrentarse a escenarios de incertidumbre como los que se presentan en nuestra sociedad actual.

En definitiva, el carácter holístico de las competencias, junto con un entorno de incertidumbre asociado, son razones que nos inclinan a formular el Trabajo Final de Grado como una metacompetencia.

1.1. El enfoque de las metacompetencias

Entender el TFG como una metacompetencia equivale a poner el acento en la habilidad de saber conjugar y relacionar las competencias en situaciones diferentes, más que en la habilidad específica para una competencia determinada. Así podemos salir al paso de las críticas a la noción de competencia entendida como un uso instrumental del conocimiento y una mera habilidad mecánica para una situación determinada (Barnett, 1994). El TFG es la ocasión para que las competencias sean vistas en un sentido más amplio, y más en el caso de competencias genéricas, que inciden en el aspecto global que ha de adquirir un estudiante para poder enfrentarse a realidades complejas y cambiantes.

El marco conceptual que puede ayudarnos a manejar la noción de metacompetencia pasa por un enfoque sistémico para comprender el carácter holístico que mantienen las competencias en el TFG, sin tener que renunciar a analizar y evaluar las competencias que han de estar presentes en todo proyecto final. Nos hacemos eco del enfoque sistémico aparecido a finales de la década de los años noventa, donde la formación de las competencias se entienden: “...como parte de la formación humana integral, a partir del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de

escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología” (Tobón et al. 2010).

Mario Bunge (2004) estudia la sociedad como un sistema social y, más en concreto, como un conjunto de sistemas: familia, universidad, empresa, etc. Siguiendo a este autor, distinguiremos en todo sistema: unos componentes (conjunto de competencias), una estructura (conjunto de actividades formativas) y un entorno. Dentro de este sistema, además de la evaluación sumativa, se debe incidir en una evaluación cuya verdadera finalidad es la formativa (Watts et al. 2006), donde el tutor va a jugar un papel primordial.

De este modo conseguiremos que el estudiante sea capaz de desarrollar un proceso crítico y comparativo facilitando la metacognición (Bain, 2007); es decir, una reflexión sobre su conocimiento. La autopercepción del alumno a lo largo de la confección de su trabajo final le va ayudar a transformar el cúmulo de información en conocimiento y optar a un buen resultado de cara a la defensa del proyecto además de su posterior entrada en la sociedad, con el ánimo de seguir perfeccionándose y creciendo como persona.

La asimilación de las competencias es un proceso natural en el estudiante que se está formando, pero que se torna complejo cuando su entorno social y familiar no es estable, lo que puede provocar un abandono por parte de dicho estudiante, e incluso, que éste no alcance el nivel académico requerido. Sólo una reflexión del modo en el que tenemos de evaluar las competencias, implicando al estudiante en su evaluación, podrá revertir este problema.

2. Desarrollo de la experiencia de evaluación por competencias del TFG en ADE: el modelo de EAE

2.1. Competencias relacionadas y organización de la asignatura

En la asignatura TFG se relacionan un total de nueve competencias, siendo las específicas (gestionar el talento y la innovación, integrarse en la organización, información relevante de la empresa, análisis de los problemas con herramientas avanzadas) y las genéricas (inglés, comunicación oral y escrita, gestión de datos, así como reconocimiento de obstáculos y oportunidades).

El objetivo general de la asignatura es que el estudiante plasme y aplique el conjunto de conocimientos y competencias adquiridas durante su formación y que los integre en un TFG. La integración en la organización es fundamental para los alumnos vulnerables, puesto que es mucho más costoso cuando es difícil su integración en el entorno social o familiar.

En cuanto a los resultados del aprendizaje, se espera que el estudiante sea capaz de comprender los conceptos fundamentales relacionados con la actualidad empresarial, para tener, de esta manera, a) una visión amplia de la realidad económica que afecta a la empresa, b) comprensión, estudio y análisis de la información empresarial y c) desarrollo de un plan de empresa o proyecto de investigación de un tema asociado a la actualidad del mundo empresarial.

2.1.1. Metodologías docentes y características del TFG

La asignatura se desarrolla de forma cuatrimestral. A lo largo del cuatrimestre se desarrollan los módulos presenciales, que son de carácter obligatorio. En los respectivos módulos se trabajan contenidos que permiten repasar temas vistos a lo largo de la carrera, y ayudan en la redacción del TFG. El TFG se lleva a cabo de manera individual, y el alumno puede elegir entre dos

itinerarios: i) el plan de empresa, ii) el proyecto de investigación. Por tanto, y para ambos casos, la metodología docente empleada consiste en la integración de las siguientes actividades:

- a. Actividades dirigidas: desarrollo de los módulos obligatorios, pensados también como espacios de tutorías prácticas, donde los alumnos puedan traer sus avances para ir solucionando dudas y aplicando los conceptos vistos en los módulos en la práctica de sus trabajos.
- b. Actividades de supervisión: la supervisión de un/a tutor/a académico, que consiste en orientar, asesorar y planificar el seguimiento del desarrollo del TFG.
- c. Trabajo autónomo individual: el estudiante dedica gran parte de su tiempo (más del 80%) al trabajo autónomo individual, que está integrado junto con las actividades dirigidas y de supervisión.

2.1.2. Agentes evaluadores y criterios de evaluación

La evaluación de la asignatura se plantea de manera informal (tutoría e informe positivo tutor) y final (formal) que es llevada a cabo por el tribunal. Pasamos a definir los agentes evaluadores:

El tutor académico: el tutor lleva a cabo un seguimiento de la investigación realizada por el estudiante a lo largo de todo el cuatrimestre, evaluando los progresos en el trabajo así como la maduración del mismo. Este proceso permite al tutor evaluar el trabajo resultante, garantizando que se cumplen los requisitos del mismo, y que el estudiante adquiere las competencias previstas. La valoración positiva por parte del tutor es condición obligatoria para la defensa del TFG por parte del alumno, ante el tribunal evaluador.

El comité evaluador (tribunal): cada tribunal de evaluación está compuesto por tres miembros, y cada miembro del tribunal recibe el informe de valoración del tutor del trabajo a ser evaluado. Este informe, en ningún caso, condiciona la valoración del trabajo por parte de los miembros del tribunal, sino que complementa su visión de conjunto, al incluir otro tipo de competencias personales distintas a las que evalúa el tribunal.

2.1.3. Resultados del aprendizaje y valoración de los agentes evaluadores

En el curso 2013-2014, de entre los alumnos presentados, la tasa de éxito y rendimiento son bastante altas. Sin embargo, la problemática encontrada fue la alta tasa de alumnos no presentados. Ver Cuadro 1:

Cuadro 1. Porcentajes de alumnos presentados y no presentados a la defensa del TFG (Fuente: elaboración propia)

Alumnos	2012-2013	2013-2014	2014-2015 (junio)
Matriculados	30	63	105
Presentados	80%	68,25%	18,10%
No presentados	20%	31,75%	81.90%

Los estudiantes disponen, por normativa de la universidad, de dos convocatorias en las que poder defender su TFG: la convocatoria de junio, que coincide con el segundo cuatrimestre y, por tanto, con las últimas asignaturas del grado; y la de septiembre. Puesto que la convocatoria de junio coincide con la actividad lectiva, muchos alumnos optan por la convocatoria de septiembre para poder disponer de tiempo suficiente para concluir su trabajo, garantizando la calidad requerida.

De la Tabla 1 se observa que el número de matriculados para la asignatura del TFG ha ido aumentando en los tres años académicos de observación. Cabe recordar que el programa de grado en Dirección y Administración de Empresas se puso en marcha, en EAE, en el año académico 2009-2010, por lo que en 2012-2013 presentaron su TFG los alumnos de la primera promoción, de ahí su reducido número. En esa primera promoción, sólo un 20% de los matriculados al curso no se presentaron a la defensa del TFG.

En el curso académico 2013-2014, a los alumnos de la promoción, se sumaron los que no se habían presentado en su convocatoria natural. En este año, se observa un cambio de tendencia, ya que tan sólo el 31,75% de los matriculados concluyeron al proyecto de grado. Esta situación hizo saltar las alarmas y nos ha llevado a una reflexión con los profesores tutores y miembros del comité evaluador.

En el curso académico actual, 2014-2015, de los 105 matriculados (que incluyen los no presentados de la convocatoria anterior), tan sólo un 18,10% se ha presentado a la convocatoria de junio.

La reflexión de esta situación de abandono, tal y como se menciona en párrafos anteriores, nos ha servido para considerar dos aspectos cruciales: i) mejora del rol compartido de los agentes evaluadores, clarificando la evaluación del TFG como una metacompetencia, y ii) desarrollo de un mejor seguimiento del trabajo autónomo del alumno y su reflexión acerca del proceso de aprendizaje.

Esta reflexión se ha realizado utilizando la metodología del focus group. Se realizó una sesión con el Director de Grado, Coordinador de Grado y la Coordinadora del proyecto final, junto con los tutores que realizan el seguimiento del estudiante, para poner en común los diferentes factores que podían intervenir en el abandono. Paralelamente, se realizó otra sesión con los representantes de los estudiantes de los diferentes cursos, para que aportaran sus opiniones y puntos de vista sobre la situación de sus compañeros.

Las preguntas estaban relacionadas a qué criterios de valoración se tendría que poner más énfasis a la hora de evaluar, qué aspectos específicos y más transversales se tendrían que trabajar a lo largo de las actividades dirigidas, o qué aspectos de mejora se podrían introducir en cuanto al rol de coaching del profesor tutor, aspecto fundamental tanto desde el punto de vista académico como personal.

El desafío de llevar a cabo este proyecto, no era solamente potenciar la mejora del proceso de valoración del TFG, en base a un sistema de competencias, y desarrollar una propuesta para la implantación de un modelo de evaluación de TFGs enmarcado en un contexto de las metacompetencias (Bogo et al. 2006), sino también reflejar la importancia de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de aprender un conjunto de habilidades asociadas con la capacidad de análisis, síntesis y evaluación.

2.1.4. Principales reflexiones acerca de la implantación de la experiencia y los cambios introducidos

Tres aspectos se han extraído del desarrollo de la experiencia: 1) garantizar la adecuada valoración de las competencias; 2) integrar el rol de los agentes evaluadores; 3) mejorar el resultado del trabajo autónomo.

Se ha propuesto el cambio en la ponderación, integrando la valoración informal del tutor en la nota final del TFG (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Nueva ponderación

EVALUACIONES TFG	Peso	Agente evaluador
ENTREGAS PARCIALES	20%	Tutor
MEMORIA FINAL	60%	Tribunal
PRESENTACIÓN Y DEFENSA ORAL	20%	Tribunal

Por otra parte, en la nueva dinámica, a partir del curso 2015-2016, el tutor utilizará una plantilla mucho más elaborada y detallada, de la que resultará un informe final de valoración, más extenso que la ficha anterior. De otra parte, cada miembro del tribunal recibe el informe de valoración del tutor del trabajo a ser evaluado, y previa a la defensa oral, los miembros del tribunal utilizan una plantilla (ver anexo 3) para realizar una valoración previa, que se finaliza después del acto de presentación y defensa del TFG. En un estadio posterior, se pretende dar un rol aún más activo al tutor en el proceso de evaluación, buscando la implicación del estudiante en el proceso de interacción de las evaluaciones parciales a través de la elaboración de un autoinforme y un test de autoevaluación, con el objetivo de triangular la evaluación del TFG dentro de un proceso metacognitivo.

El objetivo final es que, mediante el cumplimiento de hitos temporales que fija el tutor, el estudiante vaya ganando confianza e incrementando su autoestima en esta etapa final de su vida académica. Es en este momento cuando la vulnerabilidad ante un horizonte desconocido, condicionado por diversos factores (familiares, sociales, personales, etc.), se hace más patente generando inquietudes. Sólo desde una perspectiva que considera aspectos integrales del ser humano podemos encarar esta problemática.

3. Conclusiones

En esta propuesta se mejora y se integra la función de los agentes evaluadores. Por tanto, en base a reflexiones preliminares, proponemos el desarrollo de un modelo conceptual, que sirva de base para futuras investigaciones en la implementación de experiencias para llevar a cabo un proceso triangulado de evaluación del TFG, visto como una metacompetencia. Hemos constatado que las competencias generales (responsabilidad, ética, comunicación, etc.), necesarias para la vida profesional del estudiante y de mejora de la sociedad, adquieren un valor central al estar contempladas de manera conjunta en un trabajo final. En este enfoque, la autopercepción del alumno a lo largo de la confección de su trabajo final, estaría en el centro del proceso, triangulado por el rol interactivo de los demás agentes evaluadores.

En un análisis posterior, mediante un cuestionario previo facilitado al estudiante, se agruparán las competencias que sean afines y se estudiarán estadísticamente los resultados, con un análisis de componentes principales o análisis factorial, para obtener el perfil de competencias comunes y agruparlas en factores que constituirán diferentes metacompetencias.

Como proyecto futuro se prevé la inclusión de un test de autoevaluación para el alumno que le permita ir situando los logros conseguidos, a nivel de competencias, a lo largo del desarrollo de

su trabajo final. El objetivo es alejar el trabajo final de la idea de ser un mero ejercicio académico valorado con una puntuación por parte del profesor, y ajena al propio estudiante. La intención que anima este proyecto es la de que el alumno reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje y que sea consciente de que el resultado de sus acciones va a tener impacto en la sociedad contribuyendo a su mejora, a la vez que repercutirá en el mismo estudiante comprometiéndole también como persona.

De este modo, la evaluación final será la corona de un proyecto educativo integral, humano y profesional, en donde el mismo estudiante interioriza sus mejoras, a medida que va poniendo en práctica las competencias adquiridas a lo largo de sus estudios y actualizadas de manera integral en este trabajo final.

Por otra parte, en este nuevo marco evaluativo, que incluirá la autoevaluación del alumno, el tutor evaluará también el grado de consecución de las competencias genéricas para lograr así una evaluación congruente de competencias genéricas compartida entre estudiante y tutor.

Por último, cabe destacar que la formación la entendemos no tan solo como una mera transmisión de información volcada sobre un papel en blanco. Estamos educando a personas con condicionantes previos (familiares, socioeconómicos, etc.) de tal modo que el proceso formativo ha de tener en cuenta estos aspectos e incidir en el aspecto integral y modulador de la persona en toda su complejidad. La tasa de abandono se va a disminuir, si somos sensibles a la realidad de tener que integrar todas las dificultades y oportunidades que aparecen en la formación del estudiante, y le ayudarán a encarar con éxito tanto su vida personal como profesional, junto con los de la sociedad de la que forma, necesariamente, parte.

4. Referencias

- Bain, Ken. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Barnett, R.. (1994). The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society Buckingham: Open University Press.
- Bunge, M. (1980) *Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- Bogo, M., Regehr, C., Woodford, M., Hughes, J., Power, R., y Regehr, G. (2006). Beyond competencies: Field instructors' descriptions of student performance. *Journal of Social Work Education*, 42, 191-205.
- Bonilla Delgado, M.I. y Martín López, C. (2012). Evaluación de competencias en el Trabajo Fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas: una propuesta de la Facultad de Ciencias sociales de Talavera de la Reina. UCLM. *Revista de formación e Innovación Educativa Universitaria*, 5 (4), 241-253.
- Escudero, J., Vallejo y M., Botías, F. (2008). *El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva?*. Universidad de Murcia: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, nº 12 (1).
- Gosper, M. y Ifenthaler, D. (2014). Curriculum Models for the 21st Century. Using Learning Technologies in Higher Education. The Netherlands: Springer.

- Mateo, J. (coord.). (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas*. Barcelona: AQU.
- Rullán, M. et al. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia Trabajos Fin de Grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 74-100.
- Tobón, S.; Pimienta, Julio; García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Vilardell Riera, I. (2010). Experiencia sobre el trabajo de fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas. *Educade Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, I (1), 101–122.
- Watts F., García-Carbonell, A. y Llorens, J. A. (ed.), (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

5. Anexos

5.1. Anexo 1. Autorización tutor lectura trabajo final de grado



Por la presente, manifiesto que yo, D./D^a _____,
tutor(a) del trabajo de final de grado de título _____,
desarrollado por el alumno(a) _____, una vez
realizada la revisión de los criterios mínimos de calidad exigidos por la guía docente en los diferentes
apartados:

- 1.Redacción del trabajo académico;
- 2.Análisis oportunidad de negocio (modelo de negocio),
3. Coherencia equipo emprendedor,
4. Investigación de Mercado;
5. Plan de marketing;
- 6.Plan de operaciones y Plan de organización
- 7.Plan financiero y viabilidad y Plan de Contingencia
8. Control y seguimiento y estrategias de crecimiento

firmando este documento autorizando la lectura del trabajo de final de grado en la convocatoria de junio
de 2014.

Y para que así conste, firmo la presente autorización en _____.

Fecha y Firma

5.2. Anexo 2. Informe de evaluación

**INFORME DE EVALUACIÓN FINAL /AUTORIZACIÓN LECTURA DEL PROFESSOR TUTOR TFG -
EAE**

Estudiante: _____

Título Trabajo Final de Grado: _____

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Competencias/ Desarrollo contenidos	Muy Adecuado (Excelente)	Adecuado (Notable)	Básico Aprobado	Inadecuado Suspenso
Inglés				
Comunicación escrita (Organización escrita del trabajo y presentación)				
Bibliografía (organización de citas y referencias)				
Oportunidad de Negocio (Ubica la idea, tamaño, misión, visión y objetivos de la empresa) Su presentación es fácil de leer, presenta suficiente información sobre los datos de la empresa y sus características, existiendo una descripción clara de la idea, siendo original o innovadora.				
Estudio de Mercado Presenta extensamente un estudio de mercado donde abarca el futuro de la empresa justificando las decisiones y conclusiones. Hace una descripción detallada técnica del producto/servicio. Define su mercado (desarrollo marketing estratégico) describiendo claramente el comportamiento del bien o servicio, identificando claramente su competencia (empresas) y obstáculos en su desarrollo. Argumenta el uso de las 4P (Desarrollo del marketing operacional).				
La descripción comercial (Proyección y políticas de ventas) Explica e ilustra los costos fijos y variables, define su precio de venta, elabora proyecciones de venta haciendo uso del punto de equilibrio, elabora la lista de sus posibles proveedores, presenta un diagrama de flujo para la explicación de los procesos en la elaboración del producto o del servicio. Argumenta el uso de las 4P (Desarrollo del marketing operacional).				
La descripción técnica Se aportan integralmente los datos en cuanto a las necesidades de recursos materiales para poder evaluar la viabilidad del proyecto. Se valoran los costes de las inversiones bajo unos supuestos realistas. Se presenta un cronograma con las fases de puesta en marcha del proyecto.				
El Plan de compras Se definen con precisión los recursos que se necesitan para llevar a cabo la actividad. Se presenta un listado detallado de proveedores. Se incluyen condiciones referentes a la relación con los proveedores tales como descuentos, periodos de pago y plazos de entrega.				
La Estructura organizativa				

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

<p>Se detallan los requerimientos de recursos humanos necesarios para la puesta en marcha de la empresa. Se especifica el tipo de contratación para el personal requerido, definición de los puestos de trabajo, organigrama, responsabilidades y funciones.</p>				
<p>La Estructura legal</p> <p>Se presenta de forma detallada la forma jurídica de que se pretende dotar la empresa. Aparece en el proyecto una detallada relación de trámites de constitución de la empresa con su correspondiente valoración.</p>				
<p>El estudio económico-financiero</p> <p>Existe una explicación clara de las hipótesis consideradas a la hora de presentar los estados financieros y económicos (plan de inversiones, cuenta de explotación, balance, tesorería, etc.) que se incluyen en el proyecto. Aparecen datos convincentes que permitan aventurar la rentabilidad del proyecto.</p>				
<p>La evaluación del riesgo y el plan de contingencias</p> <p>Se evalúan los riesgos y se mencionan acciones alternativas para el supuesto de que alguno de los riesgos que se citan llegue a convertirse en realidad.</p>				
<p>Valoración global final (opcional)</p>	<p>Puntuación sobre 10:</p>			
<p>Comentarios y otras observaciones que sean oportunas por parte del Profesor Tutor:</p>				
<p>Autorización para la presentación final del trabajo (Favorable / Desfavorable):</p>				

Firmado por _____ Fecha: _____

El Profesor Tutor del TFG

Capítulo 35. Un enfoque educativo y participativo e integral de la tutoría

Maria Jesús Comellas, mariajesus.comellas@uab.cat

Universidad Autònoma de Barcelona-Grupo GRODE. España

Resumen

La complejidad del mundo actual exige de la institución educativa una reflexión en profundidad para ver cómo debe responder a las necesidades de formación del alumnado, considerando el contexto mundial actual e incidir no sólo en las necesidades puntuales individuales, sino básicamente favoreciendo la participación e implicación del alumnado para lograr unos objetivos educativos más amplios, relacionados con todo el proceso de formación tanto durante la escolaridad obligatoria como la postobligatoria.

Este enfoque participativo ha de favorecer el proceso de aprendizaje de los aspectos madurativos personales y académicos, para llevar a todas las personas a convivir en los diferentes contextos en los que se desarrolle su vida personal y profesional, y disponer de unas competencias para adaptarse y continuar su proceso de formación a lo largo de la vida, para mejorar sus oportunidades personales y profesionales ante los requerimientos que la sociedad le pueda plantear.

En este sentido, la institución educativa debe hacer una apuesta clara para responder de forma educativa con criterios y actitudes que han de permitir mejorar el diálogo y posibilitar una mayor participación de todos los agentes: profesorado, alumnado, y en las circunstancias que se requiera, también a la familia y la comunidad, y no centrarse sólo en la transmisión de conocimientos.

Por tanto, los profesionales tienen un reto claro: enseñar a convivir en una sociedad plural con un enfoque positivo no discriminante, favorecer el sentimiento de pertenencia del alumnado y mejorar los vínculos para prevenir que se gesten actitudes negativas, segregadoras e injustas.

1. El centro escolar: contexto educativo y socializador

La escuela y los centros educativos, como microsistemas, son las instituciones a quien el Estado hace el encargo de educar a toda la población de acuerdo con los principios que se desprenden de la Declaración de los derechos de la infancia, especialmente en el principio 7, y de la Convención sobre los derechos de la infancia (UNICEF, 2006) donde se concretan, principalmente, en los artículos 25 y 28. En este sentido se incide en la necesidad de dar prioridad a la etapa de formación de las personas en la que se desarrollan las habilidades del pensamiento y las competencias básicas que han de favorecer el aprendizaje sistemático y continuo a lo largo de la vida, así como las disposiciones y actitudes que regirán sus respectivas vidas.

El centro educativo es, pues, un entorno que, por definición, debe ser educativo en el sentido amplio de la palabra y, de forma especial, en lo que se refiere a las relaciones interpersonales, las habilidades sociales y las formas de comportarse con las personas y con el entorno. Por ello,

adquiere una gran fortaleza y responsabilidad por el hecho de ser la institución profesional que debe favorecer no sólo su rol de transmisión de los conocimientos que la sociedad considera que deben aprender las generaciones jóvenes sino porque incide en el proceso socializador y el de madurez, procesos troncales que favorecen la construcción de la identidad, inciden en la convivencia y permiten aprender formas de conducta, criterios y modos de responder socialmente, de forma más amplia que la familia. Así, el centro crea una corriente interactiva y relacional muy influyente tanto por la edad del alumnado como por la duración de este proceso de socialización.

Este planteamiento debe ser asumido de forma explícita a través del ideario del centro, elaborado con la participación del profesorado, del alumnado y de la comunidad, para que orienten la propia vida del centro, guíe los debates y la comunicación entre los agentes educativos, el seno de la institución y las relaciones con el exterior.

Con el ideario se visibilizan las acciones del centro y se favorece la comprensión de sus criterios determinados, a la vez se define la organización para que sea inclusiva, el rol de las personas, las decisiones y actuaciones y minimizará las dificultades que puedan aparecer ante las decisiones que se tomen o los inconvenientes que puedan presentarse.

Este contexto más amplio que el familiar permite un aprendizaje de las relaciones interpersonales, gracias al número de personas que participan, de manera que favorece que se puedan comprender, en la vida diaria, conceptos tan abstractos como: autonomía, justicia, solidaridad, respeto, libertad, equidad, diálogo, empatía y su aplicación en un contexto próximo; valores todos ellos básicos, fundamentales e imprescindibles en una sociedad democrática.

El papel del centro educativo adquiere, pues, una gran fortaleza y responsabilidad por su hacer profesional, y por la importancia del papel de las técnicas pedagógicas que aplica y que facilitan el aprendizaje del «ser social», las relaciones que se establecen por jerarquía, el lugar de la persona como parte de un grupo más numeroso que el familiar, en el que se deben respetar las reglas del juego para recibir igualmente el respeto de los iguales.

Se descubre, con la socialización, que los mismos rituales no tienen el mismo significado según el lugar donde se halla la persona: familia, escuela, calle, lugares privados o públicos. Igualmente, los gestos y las palabras cambian de significado según quién las diga, dónde y cómo, hecho que comporta una gran complejidad y, en algunos casos, dificultades de comprensión. Por ello se identifica el grado de educación y socialización de cada persona no tanto por la edad como por las formas de responder y reaccionar a las exigencias del entorno.

El interés de incidir y garantizar este proceso de socialización reside en que la sociedad, como agrupación de personas, supera la mera transmisión genética e implica comunicación y cooperación, lo que exige estos conocimientos y el aprendizaje de comportamientos, con la finalidad de crear miembros con pautas comunes que hagan posible la convivencia, ya que las relaciones se establecen de forma recíproca.

Por eso se requiere, inicialmente, que personas adultas guíen este proceso, siempre en el marco de las relaciones interpersonales, para favorecer la adquisición de las competencias psicosociales que permitan relacionarse de forma adecuada, lo que favorecerá el proceso de construcción de la propia identidad, de autoconocimiento, el conocimiento y la comprensión de las individualidades con las que habrá de relacionarse, el conocimiento de las pautas y normas propias del contexto en

el que se vive, para poder comprender y respetar códigos, culturas y formas de relación más diversas. (Tedesco, 2000)

Con la socialización se guía el proceso que debe llevar al alumnado a entrar y participar en el mundo adulto, lo que implica la adquisición de unos valores, actitudes y habilidades que corresponden al conocido concepto de *ciudadanía activa* (*European Year of Citizen Alliance, 2013*). La evolución de este concepto está estrechamente unida a las ideas de igualdad y de libertad individual, ya que, en general, la historia de la ciudadanía es la historia del avance de esas dos ideas: el reconocimiento sucesivo de un mayor número de libertades individuales para un mayor número de individuos considerados como iguales. Por ello la ciudadanía y la democracia están necesariamente vinculadas. No hay ciudadanos sin instituciones democráticas ni hay democracia sin la existencia de ciudadanos.

Una persona es ciudadana porque es miembro de una sociedad que posee, en condiciones de igualdad con el resto de ciudadanos, una serie de derechos y deberes. Entre los derechos se debe contemplar alguna forma de participación y entre los deberes prevalece el de respetar los derechos de los demás. Por ello, es importante compartir el proceso de educar y favorecer el aprendizaje para que todo el alumnado logre ser ciudadano y ciudadana, y pueda participar en la construcción del mundo como nueva fuente de capital social.

Esta intervención educativa, en el pleno sentido de la palabra, debe darse en todos los momentos y en todas las situaciones, no sólo en el contexto de una materia curricular, porque es un eje transversal que incide y condiciona las actividades y situaciones, y a partir del progresivo desarrollo de las competencias comunicativas, debe incurrir en la comprensión de los derechos individuales y colectivos, vinculados con los deberes individuales y colectivos, e incidir en las actitudes.

Crear que estos valores se aprenden de forma espontánea, en el día a día, es, además de ingenuo, la evidencia de un grado de ignorancia sobre lo que pasa en los grupos humanos. La competitividad, el malestar, los celos, las tensiones y las agresiones... se suceden desde la más tierna edad tanto en la familia como en la escuela y en la sociedad.

Se trata de educar para evitar que se generen actitudes y conductas contra los demás (insultos, descalificaciones, burlas, que se dan en todas las etapas educativas), especialmente contra los más débiles, vulnerables o unas actitudes competitivas que no permiten la colaboración ni el trabajo en equipo. Estas conductas, que se dan en momentos críticos personales y grupales, ni son normales ni responden a una crueldad innata, sino que responden a una falta de intervención educativa sistemática y clara, que ha de favorecer modelarse como persona y ~~como~~ miembro de diferentes grupos en los que se convive. (Comellas, Lojo, 2008)

Igualmente, con este proceso de socialización y de construcción de la ciudadanía se favorecerá la superación del egocentrismo (el yo es el centro), propio de las personas jóvenes o con actitudes inapropiadas, para pasar al alocentrismo (considerar más a los otros que a sí mismo), en que las formas de relación son más elaboradas, ya que se deja de ver la realidad sólo desde el propio punto de vista y, se incluye el respeto y la comprensión, lo que permite ver los hechos, también, desde el punto de vista de los demás a pesar de la complejidad.

La complejidad es clara especialmente con la irrupción de los medios masivos de comunicación, porque se constata una pérdida relativa de las influencias socializadoras del grupo familiar, del sistema educacional y del grupo de iguales de proximidad ante la fortaleza de estos agentes

socializadores, y de forma especial la tecnología y los dispositivos que están al alcance de la población desde la infancia y que tienen gran influencia especialmente en la adolescencia y la generación joven.

Dudar de su influencia está fuera de toda discusión, ya que han alcanzado una implementación sin precedentes y han modificado el posicionamiento ante el mundo de la persona que los utiliza, con lo que han dejado de ser un elemento pasivo de recepción de informaciones elaboradas por otros y que pueden ser compartidas masivamente, para ser un agente activo de comunicación de forma interactiva y a la vez, de un entretenimiento en muchos casos adictivo con gran repercusión en las formas de establecer relaciones interpersonales..

Su acceso alcanza una magnitud incuestionable, acrecentada sobre todo por la extensión de dispositivos móviles de última generación (*Smartphone*), que han hecho posible el acceso a las redes en cualquier lugar y momento, por ello son un referente de comunicación y socialización entre las generaciones jóvenes y no tan jóvenes.

Las influencias de las redes sociales en los modelos de socialización son múltiples porque inciden en las relaciones de todas las generaciones y, aunque no se pueda hablar de aspectos concretos, porque su evolución aporta constantemente nuevos datos y nuevas perceptivas, se constata que sirven de apoyo en la compleja etapa de la adolescencia y juventud e influyen en su idea de las relaciones afectivas y de «amistad».

La tecnología comporta riesgos como la pérdida de intimidad, pero se valora que los beneficios compensan los peligros, especialmente entre colectivos de personas más tímidas o inseguras porque les permiten entrar en juego y tener una comunicación más flexible, tendente a la intrascendencia y a la anécdota, y a la vez, proyectar una imagen más pausada y consciente de uno mismo, si se desea.

Paralelamente a esta percepción de apoyo, emerge también, entre las personas usuarias de las redes, el ejercicio de control y de poder de unas personas sobre otras. Cuando la red sirve para aumentar el control sobre personas de proximidad, se da una fuerte presión emocional que provoca múltiples efectos como la rotura de la confianza o relaciones basadas en el miedo, (Olews, 2004) y puede provocar trastornos graves: el control del lugar donde se está, con quién pasa la tarde... apareciendo mecanismos de chantaje, especialmente emocional, tanto en el marco de las relaciones de pareja como, y en gran medida, entre grupos. En este caso no se hablaría de los riesgos anónimos o de personas que se infiltran en las redes, sino del mismo grupo de usuarios y personas de proximidad. Una de las prácticas que se da en este sentido recibe el nombre de *cibercontrol* o *ciberacoso*, cuando mediante el uso de las redes sociales se envían informaciones imprecisas, parciales, difamatorias o burlescas para acosar a una persona o grupo. (Comellas et Lojo, 2015)

Con esta perspectiva no se pretende negar que las redes sociales sean espacios relacionales que proporcionan la posibilidad de intercambiar experiencias, comunicación y múltiples situaciones positivas, entre diferentes grupos, sino poner de relieve que no debemos ignorar estos usos de las redes para poder actuar educativamente y evitar repercusiones que, inicialmente, no están previstas, y potenciar igualmente en cómo preparar al alumnado para que pueda, realmente, utilizar dicha información transformándola en conocimiento. (Morin, 2001a).

Esta preocupación, que ya viene de lejos, no siempre encuentra el foro donde continuar el debate, ya que en muchos casos se defiende que esas situaciones sólo son puntuales aunque a largo plazo

van emergiendo personas que han sido víctimas de ellas. Por ello se pone en evidencia la necesidad de asumir que este tema esté presente en el proceso de acción educativa que se realiza desde el centro a fin de educar y favorecer que las decisiones que se tomen sean apropiadas, ya que en muchos casos las consecuencias no pueden ser controladas.

2. Rol del profesor

Los retos que la sociedad atribuye a la institución educativa comportan una gran complejidad por ser un espacio abierto que debe responder a los múltiples objetivos básicos y prioritarios que se le exigen y ofrecer una formación integral y equilibrada a toda la población y en todos los aspectos: cultural, intereses, motivaciones, creencias, maduración.

Las exigencias sociales y académicas no deberían invisibilizar las características personales del alumnado y sus posibilidades educativas porque fácilmente se condicionarán las oportunidades de progreso y aprendizaje de la convivencia en el aula no por parte de la persona considerada individualmente sino para todo el grupo.

Por ello en el centro escolar liderado por el profesorado se podrán guiar, en el marco del grupo y con la acción tutorial, las dinámicas y las actitudes de cada uno de sus individuos para ampliar los puntos de vista y el conocimiento de todos sus miembros.

Este liderazgo del profesorado le confiere la autoridad que el alumnado le reconoce por la actitud de proximidad, empatía, coherencia en las respuestas educativas y por la asertividad de sus respuestas y mensajes, más que por las normas o medidas punitivas que puedan proponer.

Con este enfoque dinámico no tiene sentido hablar de decisiones reguladoras para dar respuesta a las acciones del alumnado, sino más bien de crear condiciones para favorecer oportunidades, construir vínculos y competencias que faciliten la convivencia y las relaciones. El aprendizaje de los matices y descubrir otras personas que comparten un espacio durante un tiempo permite aprender las *competencias específicas centradas en convivir y habitar el mundo*. (Generalitat de Catalunya, 2008)

Estas competencias implican tener presente el valor de las relaciones sociales, el diálogo intergeneracional y las aportaciones, manifestaciones y producciones culturales en su diversidad y pluralidad de género, tiempos y espacios como parte del patrimonio cultural de la humanidad.

Aprender a habitar el mundo requiere comprender la realidad, reconocer la propia pertinencia al grupo y a la sociedad, para poder interactuar con el entorno, hacer uso responsable de los recursos naturales, cuidar el medio ambiente, hacer un consumo racional y responsable y proteger la salud individual y colectiva como elementos clave de la calidad de vida de las personas.

Con este aprendizaje de la *competencia social y ciudadana* se puede comprender la realidad social en que la se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural; conocer los derechos y deberes de la ciudadanía, valorar las diferencias y reconocer la igualdad de derechos entre los colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Desde una dimensión ética de la competencia social y ciudadana, se entiende que la posición personal debe estar basada en el respeto a los principios o valores universales, recogidos en la Declaración de los Derechos Humanos. Para ello es preciso comprender la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y problemas.

Será la acción educativa la que ha de garantizar la creación de oportunidades para que todas las personas puedan tener un espacio relacional positivo y que las antipatías no tengan una intensidad que dificulten las relaciones grupales, ya que las experiencias que el alumnado tenga de sus relaciones influirán en su desarrollo individual y social, tanto positiva como negativamente y, por tanto, determinarán el bienestar de cada persona.

3. La acción tutorial

La responsabilidad educativa que tiene el profesorado, por ser el colectivo profesional, es determinante si debe promover esta dinamización y potenciar oportunidades que favorezcan las relaciones en un clima de buen entendimiento. Esto no implica afinidad ideológica ni cultural, sino una manera de gestionar las situaciones, de reconocer a las personas, de dar respuesta asertiva a los conflictos, a fin de que no haya agravios ni tensiones fruto de relaciones inapropiadas, ya que las relaciones que se dan en el seno de la escuela tienen mucha importancia para cada persona, especialmente las más jóvenes, por su duración.

Este es el planteamiento que debería asumirse, integrado en el ideario de centro y que de alguna manera supera la acción tutorial, para ser un enfoque asumido por todo el profesorado para guiar las acciones, debates y la propia vida del centro, en el proceso educativo. Sólo de esta manera la institución educativa podrá responder a las demandas que le hace la sociedad de educar a todas las personas y potenciar la ciudadanía activa, base de la democracia, garantizando los criterios de justicia social, equidad y convivencia.

Para centrar esta visión de la acción tutorial proponemos considerar como fundamentales una serie aspectos:

- a. En primer lugar implica a todo el equipo docente. Esta implicación no excluye tener una persona de referencia para cada grupo quien actuará como interlocutor y dinamizador en situaciones concretas entre las personas, los grupos y la institución.
- b. Este planteamiento de la acción tutorial responde a un proyecto educativo considerando la globalidad del proceso educativo por lo que revierte individualmente en el alumnado con una visión inclusiva e integral: socialización, el proceso de desarrollo personal y aprendizaje. (Gimeno, 2000)
- c. El alumnado, considerado individualmente y como miembro de un grupo y del centro, es protagonista y participa activamente en el análisis y decisiones por lo que se potenciará el aprendizaje autónomo y la toma de decisiones de cara al propio proceso de formación con una mirada positiva evitando juicios de valor ante intereses, predisposiciones o dificultades, por lo que será fundamental el diálogo para ayudar a hacer un análisis de la realidad y las posibles repercusiones de las decisiones que se puedan tomar. (Egan, 2000).

Considerando que la tutoría se realiza en la institución educativa, el rol del profesorado es fundamental y tendrá una clara función de dinamización en las relaciones entre el alumnado, la familia, y la sociedad, debiendo favorecer la cooperación para conseguir eficacia y estabilidad en las decisiones que se puedan tomar, evitando contradicciones o desconfianzas que revertirían en el propio alumnado dificultando su proceso formativo. (Comellas, 2014)

Entre los objetivos más relevantes de la Acción Tutorial destacamos:

- Valorar los aspectos competenciales del alumnado, encaminados a ofrecer estructuras de pensamiento, herramientas y formas de aprender para responder a las necesidades de la vida cotidiana y profesional a la vez que adquirir nuevos aprendizajes.
- Generar actitudes positivas hacia el saber y el conocimiento, la motivación para aprender y progresar, acompañar hacia la auto evaluación y metacognición como factores claves de cara a un futuro personal y profesional de cada persona.
- Hacer un análisis del funcionamiento social valorando las implicaciones y necesidades sociales.
- Generar actitudes positivas hacia las personas, las diferentes habilidades, competencias y aprendizajes para dar respuestas no discriminatorias e injustas.
- Potenciar la transmisión de escalas de valores amplias vinculadas a diferentes criterios de éxito social.
- Vincular valores personales y sociales que, normalmente, condicionarán la toma de decisiones.
- Favorecer el autoconocimiento a la vez que el mensaje de formación permanente y el proceso de maduración.
- Fomentar el análisis objetivo ante los requerimientos sociales y profesionales.
- Fomentar la adquisición de valores cooperativos y de equilibrio personal.

La cooperación entre familia y escuela es, además, la base de un buen funcionamiento y del seguimiento del proceso educativo de los menores. La confrontación que se da en muchos momentos no hace sino agudizar la situación generando posibles problemas (Comellas, 2014). Desde nuestro punto de vista de profesionales de la educación también, nos corresponde potenciar estas relaciones para construir, con los adolescentes, un modelo de convivencia y negociación. (Colomer, 2000).

3.1. La toma de decisiones

Una de los aspectos que preocupan y que, de alguna manera, constituyen unos de los objetivos educativos generales es el aprendizaje de la toma de decisiones, que no debe estar vinculado sólo al campo académicos en etapas terminales porque es preciso comprender la importancia y frecuencia de este proceso que, de hecho, se realiza de forma habitual y a lo largo de toda la vida, tanto a nivel cotidiano, lúdico, afectivo, formativo y laboral. A menudo las consecuencias de las decisiones que se toman acaban incidiendo en aspectos muy vitales de la persona y de su entorno por lo que se debería considerar este aprendizaje como nuclear de la acción tutorial. (Delval 2000)

Para realizar este aprendizaje de tomar decisiones se presenta un modelo que pretende ofrecer los aspectos clave que intervienen y que, de alguna manera, si se tienen en cuenta posibilitan que la decisión sea más acertada, porque se han valorado la mayoría de aspectos que la determinan para que pueda ser satisfactoria, y en caso contrario descubrir cuáles han sido los factores que no se han considerado de forma apropiada. Por tanto no se habla de error sino de un proceso de aprendizaje y conocimiento.

Cuadro 1. Proceso para la toma de decisiones

Diferentes factores para la toma de decisiones
<ul style="list-style-type: none">• Favorecer la reflexión de variables o factores que intervienen en la decisión.• Favorecer tomar conciencia de la necesidad de actuar en función de las decisiones que se toman.

<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la implicación personal ofreciendo pautas que puedan ser de referencia tanto en el momento de la decisión como posteriormente. • Favorecer el diálogo pautado entre el centro, la persona y la familia. • Posibilitar una visión clara de las consecuencias. • Potenciar que se asuman las consecuencias 	
Las competencias personales	<ul style="list-style-type: none"> · Qué competencias y recursos tiene la persona para analizar y poder asumir lo que propone y comprender su alcance.
Relación entre las competencias y las implicaciones	<ul style="list-style-type: none"> · Iniciar el análisis entre los posibles intereses · Evidenciar los diferentes niveles de consecuencias
Valores de lo que se pretende decidir.	<ul style="list-style-type: none"> · Analizar unos posibles valores para ver cómo se valora a nivel individual, social, familiar: economía, implicación social, etc.
La vida cotidiana y sus repercusiones personales, formativas, afectivas	<ul style="list-style-type: none"> · Analizar la vida cotidiana y factores vinculados con la decisión: tareas, horarios, responsabilidades, formación, seguridad, economía, familia, grupo...
Las habilidades y recursos para asumir las consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> · Las habilidades personales: sociales, relacionales. Factores personales que se han de garantizar para que se asuman las consecuencias

Fuente: Comellas, 2001

A partir de este plan, en el que se pueden añadir variables o factores, se pueden analizar cada uno de los pasos, la forma de abordarlo e interpretarlo para que, desde la tutorial, se puedan dar orientaciones al alumnado y a las familias, como grupo, y a cada uno si es preciso centrar y aclarar algunos conceptos o aspectos.

4. Las competencias del profesorado

Para llevar a cabo esta acción tutorial es indiscutible que se precisan unas competencias que emanando de la formación y actuaciones generales del profesorado deberán considerarse como elemento troncal y ser compartidas por todo el equipo tutorial.

Hablar de competencias profesionales, exige un paso más en el análisis. No se trata sólo de saberes teóricos adquiridos durante la etapa de la formación inicial, como representaciones organizadas de la realidad y de la manera de transformarla, sino de unas competencias que impliquen actuaciones: “capacidades de acción”, es decir ser capaz de reaccionar y tomar decisiones ante una situación compleja.

Un profesional competente será capaz de: (Lemosse, 1989; Bourdoncle, 1993, citados en Paquay et al.1998 y Perrenoud, 1994a; 1996:132):

- Identificar los obstáculos o los problemas
- Entrever diferentes estrategias realistas
- Elegir la mejor considerando los riesgos
- Planificar su puesta a punto teniendo presente todos los agentes
- Dirigir su aplicación, modulando los posibles cambios
- Respetar, durante todo el proceso, ciertos principios de derecho (equidad, libertad,...)
- Dominar las propias emociones, valores, simpatías...
- Cooperar con otros profesionales siempre que sea necesario
- Sacar conclusiones y aprendizajes para una nueva situación

Por tanto, el reto para poder afrontar la acción tutorial en el marco del centro educativo implicará un trabajo del equipo para comprender y cooperar en este posicionamiento educativo y en potenciar los logros competenciales en la totalidad del equipo.

El debate está servido y a la situación debemos añadir diferentes modelos de sociedad, presentes en las ideologías del profesorado, la influencia de los cambios sociales, los modelos que se presentan en los medios de comunicación, las presiones que ejerce la familia para reconducir la situación y resolver los múltiples problemas acumulados, las expectativas de futuro, personales y profesionales y un largo etc. que condiciona, en muchos momentos, las decisiones que se toman en el centro.(Comellas, 2014)

5. Conclusiones

Considerando la complejidad de lo expuesto se refuerza la idea de la necesidad de que el centro educativo haga una reflexión en profundidad para ver cómo y qué aspectos se deben priorizar para responder de forma apropiada a las necesidades de formación del alumnado. Por ello es preciso, cambiar la perspectiva y favorecer la participación del alumnado para potenciar su implicación a lo largo de su proceso de formación, para que sean personas con criterios y actitudes que hagan posible una mejor convivencia interna y con el entorno, sin olvidar la transmisión de conocimientos, lo que favorecerá este proceso amplio de socialización en las diferentes etapas de su vida, e incidirá en la construcción de la propia identidad y su actuación como miembros de la sociedad, en la que se desarrollarán.

Se trata, pues, de ahondar en el análisis de lo que se hace no desde la torre de marfil del centro educativo “vigilante y transmisor del saber” sino con una visión amplia y real.

Se trata de generar necesidades, enseñar y exigir las competencias necesarias para resolverlas, con lo que el aprendizaje será significativo y las actitudes serán positivas por lo que se debe, al menos cuestionar la metodología y objetivos.

Es preciso valorar que los momentos son diferentes y que debemos afrontar una situación, sin resentimientos ni discursos obsoletos. Se impone, con urgencia una acción educativa, de seguimiento y de diálogo que pueda favorecer tanto el proceso madurativo individual como la construcción de pautas de conducta, de relación y de formación que lleven al alumnado a tener más oportunidades de vinculación con la realidad de forma positiva para la sociedad y para cada una de las personas.

6. Referencias

- Colomer, F. (2003). Las redes institucionales en educación. En J. Gairín (Coordinación), *Estrategias de formación para el cambio organizacional* (pp. 319-334). Barcelona: Praxis.
- Comellas, M. J. (Coor). (2001). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis.
- Comellas, M. J. (1996). La orientación y la tutoría. *Educación*, 24, 111-128.
- Comellas, M. J. (2001). Un modelo para la toma de decisiones en el marco del Plan de Acción Tutorial (PAT). En VVAA: *Estrategias e Instrumentos para la Gestión Educativa. Puesta al día n. ° 17*,. Barcelona: CissPraxis.
- Comellas, M.Jesús.; Lojo, Mirta (Coord). (2008). *Un cambio de mirada para abordar y prevenir la violencia en la escuela*. Barcelona. Octaedro.
- Comellas, M.J. (Coord.) (2014). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona. Octaedro.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

- Comellas, M. Jesús; Lojo, Mirta: (2015). *Un enfoque educativo para prevenir la violencia en las escuelas*. Barcelona. Octaedro
- Delval, J. (2001) *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Egan, K. (2000). *Mentes educadas*. Barcelona: Paidós.
- European Year of Citizens Alliance. (2013) *La ciudadanía activa en Europa*. Objetivos y valores recogidos en los tratados. Ministerio de Educación. Madrid.
- Generalitat de Catalunya (2008). *Currículum Educació secundària Obligatòria*. Barcelona.
- Gimeno Sacristan, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (1999). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud Philippe. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Tedesco, J. C. (2000). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- UNICEF (2006) *Convención de los derechos de la infancia* Madrid.
- Unesco. (2009). Madrid.

Capítulo 36. Factores de éxito en centros de educación secundaria en entornos desfavorecidos

Jordi Pàmies Rovira, Jordi.pamies@uab.cat

Marta Betran Tarrés, Marta.Bertran@uab.cat

Alba Castejón Company, Alba.Castejon@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona, EMIGRA-CER Migracions. España

Resumen

La investigación educativa ha estudiado la relación entre el origen de las familias y los resultados educativos. Pero contamos con trabajos que muestran también cómo en los diferenciados sistemas educativos y dentro de estos, en escuelas con similares perfiles de estudiantes, se alcanzan logros diferenciados, reconociendo así el impacto que tienen las políticas educativas y el efecto escuela en el éxito académico, la reducción de las desigualdades y la promoción de la equidad e inclusión educativa.

La comunicación que se presenta es parte de los resultados de un proyecto de investigación (EDU2011-23473) que ha tenido como objetivo identificar los factores relevantes de éxito académico en centros situados en entornos socioeconómicos desfavorecidos de grandes ciudades en España, analizar las políticas educativas que han contribuido a la consecución de mejores resultados y realizar propuestas de cambio, en relación al funcionamiento de las instituciones educativas.

La investigación ha abordado diversos niveles de análisis y combinado metodologías cuantitativas y cualitativas. Para ello, además de explotar datos de encuestas internacionales, como PISA y PIRLS, de acuerdo al objeto de estudio y prestando especial interés a un enfoque socio – pedagógico, se ha llevado a cabo un estudio de caso en 25 centros escolares de cinco entornos urbanos españoles (Valencia, Madrid, Sevilla, Barcelona y área metropolitana).

A partir de las aportaciones que ofrece el marco teórico de la Investigación en Eficacia Escolar (IEE) y sus revisiones, el proyecto ha considerado la existencia de centros que tienen unos condicionantes externos que dificultan el logro de buenos resultados escolares pero que aún así, son capaces de obtener resultados superiores a los esperados. Es decir, cuentan con unas potencialidades - tanto en su funcionamiento interno como en sus relaciones con el territorio – que les convierten en instituciones de cambio y promoción social para el alumnado.

Los resultados obtenidos en la investigación hacen emerger la cultura institucional como una dimensión imprescindible a la hora de analizar el éxito de los centros. En esta comunicación se abordan en concreto cinco de estos factores: el liderazgo y el ejercicio de autonomía, el sistema relacional, la implicación familiar y la relación con el entorno.

1. Introducción

Aunque la relación entre el capital socioeconómico y cultural de las familias y los resultados educativos ha sido apoyada, después de los estudios de Coleman (1966) por una gran cantidad de trabajos (Blanden & Gregg, 2004; Caro, McDonald, & Willms, 2009; Dupriez & Dumay, 2006; Field, Kuczera, & Pont, 2007; OECD, 2007, 2010, 2011; SirinTieben & Wolbers, 2010), otro número importante de investigaciones han adoptado aproximaciones más holísticas para explicar el aprovechamiento escolar de los jóvenes. En una línea que contempla el efecto de la composición social de las escuelas, por ejemplo, trabajos como los de Caldas y Banteston (1998) entre otros, concluyen que los resultados de los estudiantes vienen determinados más por esta dimensión que por las condiciones de escolarización que ofrecen las instituciones. Ahora bien, un ingente número de trabajos (Hallinger y Heck, 1996, Gillborn, 2008, Runnymede Trust, 2003, OCDE, 2005, Nusche, 2009, entre muchos otros) sin negar la influencia de la composición social y de los factores externos, aportan datos empíricos acerca del impacto que tienen tanto las políticas educativas como el *efecto escuela* - las dimensiones internas - en la reducción de las desigualdades y la promoción del éxito escolar, la equidad y la inclusión educativa.

Los informes internacionales (PISA, PIRLS, TIMSS, entre otros), constatan, que en algunos sistemas educativos más que en otros, las desigualdades inciden en menor medida en la educación que reciben los jóvenes (Duru-Bellat y Suchaut, 2005). Y estudios como el de la OECD (2010) contemplan aquello que convierte en exitosas a las escuelas en los diferentes países, también las situadas en entornos desfavorecidos. Muestran el impacto de las políticas y cómo en los sistemas y escuelas con diferenciadas expectativas sobre los estudiantes – que se concretan, por ejemplo, en la existencia de diferentes tipos de itinerarios educativos- se reproducen en mayor medida las desigualdades educativas y sociales.

Pero la investigación pedagógica ha mostrado también que dentro de los sistemas nacionales hay grandes diferencias de resultados entre escuelas que trabajan bajo las mismas condiciones generales (OECD, 2010b; entre otros). Un elevado número de estudios (Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Willms y Raudenbush 1989) aportan datos en este sentido poniendo de relieve el papel clave que pueden tener la institución educativa y los agentes escolares en las trayectorias y el logro del éxito académico de los jóvenes en situación de mayor vulnerabilidad.

La comunicación que se presenta es parte de los resultados de un proyecto de investigación que tiene como objetivo principal precisamente identificar los factores que contribuyen al éxito académico y la continuidad educativa de los jóvenes en centros situados en entornos socioeconómicos desfavorecidos de grandes ciudades. Al abordar el *efecto escuela*, se señala la importancia que sobre los resultados académicos tienen diversos factores, y en concreto se abordan los siguientes: el ejercicio de autonomía, el liderazgo y el sistema relacional, la implicación familiar y la relación del centro con el entorno.

2. Condiciones favorables al éxito académico en contextos desfavorecidos

A pesar de que los centros educativos a los que asisten los hijos e hijas de familias socioeconómicamente desfavorecidas tienden a obtener resultados académicos más bajos que otras escuelas situadas en contextos más favorables, ello no significa que esta tendencia sea estrictamente determinista e imposible de revertir. La investigación centrada en encontrar los factores escolares condicionantes de los resultados educativos se ha llevado a cabo durante casi cincuenta años, por lo que el cuerpo empírico en este ámbito es muy extenso. Una de las

corrientes más desarrolladas y dominantes a partir del último lustro del siglo pasado es la que se conoce como *Investigación en Eficacia Escolar* (IEE). Ahora bien, existen otras investigaciones que no se inscriben en este corpus que también han estudiado las posibilidades que ofrece la escuela para la reducción de las desigualdades sociales. Este conjunto de investigaciones buscan identificar las características de aquellas “escuelas dónde los estudiantes tienen un progreso mayor de lo que cabría esperar por su situación socioeconómica” (Sammons, 2007). A continuación se recogen algunas de las principales aportaciones siguiendo las aportaciones de la IEE.

Foco en la enseñanza y el aprendizaje: Las escuelas exitosas en zonas desfavorecidas tienen un claro enfoque en el currículum. Éste aparece estructurado, goza de una integración entre grados y materias, y está conectado con experiencias de la vida real (Muijs, Harris, Chapman, Stoll, & Russ, 2004). Autores como Mortimore (1991) señalan también que la enseñanza en las escuelas desfavorecidas que tienen éxito es especialmente exigente.

Recopilación y uso de información sobre el aprendizaje organizacional y profesional en las escuelas: Chapman y Harris, (2004) o Muijs et al. (2004) sugieren que en las escuelas efectivas en entornos desfavorecidos el desarrollo profesional es un pilar fundamental de la cultura escolar, por ello buscan convertirse en comunidades de aprendizaje. Este aprendizaje organizacional no es concebido como algo a corto plazo, sino como una mejora a largo plazo (Hopkins, 2001). La recogida de datos y el trabajo a través de las decisiones basadas en la evidencia también se considera una característica importante de estas escuelas (Muijs et al., 2004).

Liderazgo educativo fuerte: existe acuerdo acerca de que el liderazgo ejerce un papel importante en el éxito escolar (Harris & Muijs, 2002, entre otras), aunque no hay una definición clara sobre qué significa un liderazgo eficaz. Sin embargo, algunas de las características más comúnmente asociadas a los líderes efectivos son: adaptar su estilo de liderazgo de acuerdo a las circunstancias (Harris & Chapman, 2002), promover la participación de los docentes en la toma de decisiones a partir de mecanismos colegiados (Harris & Chapman, 2002), desarrollar el interés en los aspectos de enseñanza y aprendizaje, y contar con una conducta proactiva hacia la mejora de la escuela (Datnow & Stringfield, 2000).

Cultura escolar positiva: Según Muijs et al. (2004), las escuelas eficaces que trabajan en condiciones de desventaja se caracterizan por tener una cultura escolar positiva y coherencia entre el proyecto educativo y las acciones de la institución (por ejemplo, entre los planes de estudio y los métodos de evaluación); por tener unas altas expectativas hacia el alumnado y no transmitirle creencias negativas; y por tener una alta estabilidad del profesorado.

Apoyo externo: el apoyo externo por parte de las autoridades educativas es un factor imprescindible para crear las condiciones óptimas para mejorar los resultados educativos de las escuelas desfavorecidas (Chapman & Harris, 2004). Asimismo, el intercambio de experiencias y buenas prácticas con otras escuelas y la vinculación con el entorno se considera también una forma efectiva para la mejora escolar.

Implicación familiar: aunque no hay un consenso total sobre la importancia de la implicación de la familia en las actividades escolares, muchos autores han sugerido la necesidad de crear comunidades escolares amplias, incluyendo a las familias, además de otros agentes y actores locales (Borman et al., 2000; Borman & Rachuba, 2001). Algunos estudios también sugieren que el conocimiento de las familias del currículum, los programas educativos para ellas, y la

información de los padres sobre los servicios sociales ofrecidos en la escuela, son características de las escuelas exitosas en contextos vulnerables (Pam Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995).

3. Metodología

Los resultados de esta comunicación que se presentan pertenecen al proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad I+D+I titulado “Éxito y desigualdad educativa en centros escolares de entornos desfavorecidos”. El estudio aborda diversos niveles de análisis y combina metodologías cuantitativas y cualitativas, entre los que se encuentran el análisis de políticas educativas a nivel internacional, la explotación de bases de datos cuantitativas (como PIRLS y PISA) y una fase cualitativa en la que se han realizado 25 estudios de casos en centros escolares de cinco entornos urbanos españoles (Barcelona y su área metropolitana, Sevilla, Madrid y Valencia).

En la selección de los centros educativos se ha contemplado que fuesen centros de educación primaria y de educación secundaria que acogiesen población desfavorecida y que los resultados educativos del centro fueran exitosos. Para la selección de los centros se ha contado, en ocasiones, con el apoyo y la colaboración de las administraciones escolares. En cada uno de los centros se han realizado entrevistas en profundidad a directores, inspectores y técnicos municipales de educación y organizado grupos de discusión con estudiantes, profesorado y familias.

Se han obtenido los permisos de los diferentes agentes para la realización del trabajo de campo. Por un lado el de las administraciones, por otro el de los centros y sus claustros, las familias y el alumnado que han participado en los grupos de discusión. Se ha pactado la manera de devolución de los resultados en forma de informe particular para cada uno de los centros, que, como es habitual, han sido anonimizados.

4. Resultados obtenidos

4.1. El ejercicio de la autonomía de centro

El ejercicio de la autonomía es un factor común en los centros de la investigación aunque existen diferencias en relación al ámbito específico de su ejercicio (pedagógica, curricular, de gestión u organización) y los centros señalan que las posibilidades de ejercerla son, en general, limitadas. Sin embargo, en algunas ocasiones, la autonomía impulsada por la administración educativa ha permitido llevar a cabo proyectos específicos, como en el caso de Cataluña donde se impulsaron los Proyectos de Autonomía de Centros (PAC) (García & del Campo, 2012). Estos proyectos, valorados de forma muy positiva por los centros, propiciaron una nueva manera de trabajar e incluyeron acciones como la contratación de profesionales de apoyo (por ejemplo, de un Técnico de Integración Social), o el acceso a material tecnológico y mejoras en las instalaciones. Ahora bien, más allá del apoyo material y acompañamiento pedagógico que recibieron de la administración educativa, los PAC y los planes de mejora asociados, propiciaron el análisis de la institución y de los procesos educativos y permitieron impulsar una evaluación diagnóstica, así como nuevas formas de reflexión sobre la práctica y de evaluación de los logros educativos. En ocasiones la implementación del plan permitió la incardinación de los proyectos que hasta ese momento se estaban desarrollando en los centros. Se substituyó entonces, la dimensión individual y de departamento por una superior y aglutinadora, la de proyecto de centro:

Principalmente, el cambio que considero más notorio es que trabajábamos generalmente por proyectos, pero proyectos que no eran o que surgían a título individual o de un departamento. Y para decirlo de alguna forma, cada uno luchaba a su aire y nos faltaba coordinación. Ver si eso iba ligado a un proyecto de centro, si eso iba... Y en este sentido sí que ganamos en coordinación, discusión, un poco de análisis en conjunto (Director, centro 4)

En relación a la autonomía pedagógica y curricular se constata en la práctica totalidad de los centros la existencia de un proyecto de centro fuerte y compartido. Junto a ello el profesorado del centro educativo goza de libertad en sus iniciativas, pero se considera que la suma de lo individual tiene que funcionar como un “*engranaje*” que dé coherencia a un proyecto compartido. El equilibrio entre libertad y confianza depositada en los docentes por parte del equipo directivo genera un alto nivel de compromiso y de vinculación al centro. Esto se identifica como una de las razones de éxito.

En relación a la autonomía de gestión y organización, se han detectado iniciativas tales como elevar el número de grupos-clase independientemente de las líneas adjudicadas al centro; el desdoblamiento de los grupos en las materias instrumentales de matemáticas y lengua; la extensión del horario de clases del centro para que los alumnos estén más horas en la escuela; la apuesta por el cambio en la composición de los grupo-clase cada curso escolar, apostando por la máxima heterogeneidad junto al establecimiento de otras formas de agrupamiento por nivel en momentos que son considerados clave. Un aspecto común en casi todos ellos es que la dedicación horaria a la docencia por parte de los profesores es superior a la que establece la normativa. Una situación que pone de manifiesto que en todos los casos estos centros necesitarían de más recursos de los que disponen.

Asimismo, se hace referencia también al uso de las evaluaciones, tanto internas como externas, para mejorar la práctica educativa y revisar continuamente los procesos que se dan en el centro. El compromiso del cuerpo docente y de la dirección en la mejora del centro y los resultados educativos de sus alumnos, se traduce en un análisis constante sobre el quehacer de los centros, así como una reflexión continuada sobre las acciones llevadas a cabo. El uso de la evaluación – tanto interna como externa– para la mejora y la búsqueda de respuestas ante los problemas identificados, son ejemplos de cómo el centro se plantea la posibilidad de una acción para el cambio y de que no se trabaja en base a la improvisación. Como señala una docente, “*yo creo que ha habido muchas horas de pensar estrategias para mejorar el centro y el entorno. O sea, que está todo muy reflexionado*”. (Profesorado, centro B/C3)

4.2. El liderazgo y el sistema relacional

En la mayoría de los centros se ha identificado una cultura institucional fuerte y compartida por los diferentes actores de la comunidad educativa. Sin embargo, hemos constatado que, en ocasiones, el proyecto depende de personas concretas y aunque asumida por la mayor parte de la comunidad, no resulta un proyecto “de la organización”.

El liderazgo es el primer elemento de la cultura institucional al que se refieren los agentes entrevistados. Este liderazgo recae de forma prioritaria, aunque no exclusiva, en las direcciones de los centros y en sus equipos. El reconocimiento explícito e implícito del equipo directivo como líderes del proyecto, se hace evidente en el siguiente extracto:

Es muy buen comunicador [el director] y transmite mucho, y también es capaz de argumentar de manera que tú ves que aquello está pasando. [...] Y eso es muy importante. Y este empuje y estas ganas que tienen el equipo directivo, esto lo transmiten, tanto en el claustro de docentes, como a los chicos, como a los padres. Y creo que es una cadena que se contagia. Y esto es imprescindible. (Familias, centro B/C3)

En los centros de la investigación se detectan dos situaciones en cuanto a la eficacia de este liderazgo. Por un lado, aquellos casos en que lo es por su extensa trayectoria y aquellos en que siendo reciente supone una ruptura y novedad, es decir, que se percibe el “*antes y el después*”, como un cambio que ha sido muy favorable para la evolución de los centros.

No existe homogeneidad en el tipo de liderazgo ejercido, y en consecuencia se han detectado centros con un liderazgo distributivo, altamente valorado, y otros con características más personalistas y jerárquicas en su ejercicio:

Esto es como el arca de Noé. Hay dos elefantes, dos tigres, dos leones, dos moscas, dos mosquitos, dos iguanas, dos no sé qué. Pero a todo el mundo le he dado un remo. Y uno rema así, el otro asá, uno hace una cosa, el otro hace otra... Pero a todos les he dicho hacia dónde tenemos que ir. (Director, centro B/C3)

En el caso de los liderazgos distributivos, sus acciones se acompañan de una toma de decisiones consensuada y una colaboración intensa entre todos los agentes educativos, como expone el equipo directivo de uno de los centros,

A nivel de organigrama nosotros trabajamos mucho, muy conjuntamente con los coordinadores de ciclo porque ellos son los que conocen la realidad de cada ciclo, la realidad de cada aula, sabes, y entonces todas las decisiones se planean conjuntamente con ellos (Equipo directivo, B/C1).

En el caso de los liderazgos jerárquicos y/o personalistas las decisiones recaen más en una sola figura, por lo que esta persona pasa a concentrar atributos, características y valores que son reconocidos por el resto y se presenta como “un ejemplo a seguir”:

Otra clave del éxito es el ejemplo. El ejemplo.[...]. Tienes que dar un cierto ejemplo de autoridad sin... Es decir, saber que estás allí, no hacerte invisible, no encerrarte en un despacho, salir, mirar, estar, escuchar.... (Director, centro B/C3)

En todos los casos se desprende también que el liderazgo y la implicación del equipo directivo representa un ejemplo de trabajo para el resto del profesorado y se produce “un efecto dominó”. El profesorado considera que su grado de compromiso, implicación y trabajo está relacionado con la implicación y capacidad de trabajo que muestra el equipo directivo día a día, transmitiendo la voluntad y la motivación del “querer hacer”:

Yo creo que hay gente que trabaja mucho y esto hace que tú te impliqués más... (...) Tú referente trabaja, el jefe de estudios también y el coordinador pedagógico... Ves que todos van a la una y tú también intentas estar desde tu nivel, con tu pequeña responsabilidad en el centro. (...) entonces, yo creo que la gente aquí está implicada por

el efecto dominó éste, porque el equipo directivo trabaja y entonces tú... (Profesores, centro 4)

Las familias tienen esta percepción, y resaltan la implicación de los docentes, en el sentido de que el compromiso del profesorado va más allá de lo que es estrictamente académico. En muchos casos la implicación está acompañada de un sentimiento de vinculación del profesorado con el centro y con el proyecto colectivo. Esta vinculación y compromiso es perceptible a través de los discursos del alumnado y de las familias en relación a las expectativas hacia los estudiantes y el trato que reciben:

es que ellos [los profesores] creen más en mí que yo mismo; yo pensaba que no lo podría hacer y mira, pues sí... (Estudiante de primaria, B/C1)

Aquí se cuida, y es verdad que se cuidan. Se cuidan de los chicos y de las familias. Y eso pienso que es uno de los temas para el éxito escolar de nuestro centro. (Familias, centro B/C3)

También el cuerpo docente expresa esta idea de forma indirecta:

Y hablamos de los chicos. En situaciones más formales, o más informales. En el pasillo, en el café, a la hora de... Es decir, yo creo que es una cultura de centro, ¿no? Y que yo creo que afortunadamente no se ha quedado en un conjunto de buenas voluntades individuales, sino que funciona como equipo. (Profesorado, centro B/C3)

Es decir, el profesorado de los centros comparte una preocupación por los estudiantes y sus aprendizajes, pero además en los centros se considera que la educación va más allá de lo académico. Existe una concepción del alumno más allá de la de estudiante, a este se le *escucha*, se le *aprecia* y se le *acompaña* en su crecimiento personal. Este factor aparece acompañado de un elevado grado de exigencia académica y disciplinaria, como manifiestan los estudiantes, “(los profesores) *son muy exigentes*”, “*te piden lo máximo independientemente de quien seas o de donde vengas*”.

El buen clima reconocido en los centros y las relaciones estrechas que se considera existen con los estudiantes y las familias van acompañados también de un grado elevado de estabilidad de la plantilla.

4.3. La implicación familiar

Los centros que han formado parte del estudio han desplegado diversidad de vías comunicativas con las familias. Sin embargo, a pesar de las diversidades encontradas entre los centros, la presencia y participación de las familias se desearía que fuera mayor.

En relación a los procesos de comunicación entre la familia y el centro, más allá de las estrategias habituales (reuniones de padres, entrevistas individuales con el tutor o tutora) algunos centros desarrollan otros mecanismos más novedosos, como son el sistema de comunicación por *e-mail* (que generalmente no se utiliza en los centros y sin embargo su uso incrementa la posibilidad de *feedback*, al establecerse una comunicación bidireccional), el sms (utilizado para avisar instantáneamente a las familias de las faltas de asistencia de los estudiantes y que va acompañado de un proceso de seguimiento conjunto), o la intensificación del contacto personalizado, por

ejemplo a través de las llamadas telefónicas. Finalmente, hay contactos informales es decir, las informaciones transmitidas a través de los encuentros en espacios-tiempos no destinados a ello, que implican la predisposición de los profesionales para que esto se produzca. Estas estrategias están vinculadas a una actitud del profesorado y del equipo directivo de apertura y flexibilidad que es altamente valorado por las familias:

El profesorado es fácilmente accesible, y que te dan facilidades. Si no te va bien una hora, pues buscamos otra. [...] Y aquí realmente me sorprende: «no, no, pues no te preocupes, si no te va bien pues buscamos...». Yo me quito el sombrero. Por qué en otros sitios no pasa lo mismo.... (Familias, centro B/C3)

Sin embargo esta apertura y flexibilidad de los centros que emerge como uno de los factores comunes en la investigación no tiene como correspondencia una elevada participación de las familias. En contraposición, emerge por parte del profesorado la valoración de la implicación familiar en relación a los procesos de aprendizaje del alumnado. En este sentido, tanto el cuerpo docente como las propias familias consideran crucial la involucración de las familias en la trayectoria educativa de los jóvenes.

4.4. Las relaciones con el entorno

Casi todos los centros tienen una elevada participación en proyectos o redes que comportan la coordinación y colaboración con otras instituciones, otros centros educativos, el ayuntamiento, la Policía Autonómica y Local, las asociaciones de vecinos, etc.

Sin duda, una característica de la cultura institucional en estos centros es la importancia dada a la relación con el entorno, el entender que están inmersos en un contexto y que la interacción con este puede ayudar a mejorar la vida en el interior del centro y a dar una mejor respuesta educativa a los estudiantes:

Yo creo que ni la escuela puede salir adelante en el reto de la educación, ni los padres solos, ni las administraciones solas, ni las entidades solas, por lo tanto, o se crea un método de trabajo de implicación y de red muy potente, o no salimos. (Director, AMB/C3)

5. Conclusiones

Hemos podido analizar las diversas dimensiones y su influencia en el éxito académico de los jóvenes en centros situados en entornos desfavorecidos de 4 grandes ciudades de España. En esta comunicación hemos apuntado los efectos sobre los resultados del liderazgo y el ejercicio de autonomía, el sistema relacional, la implicación familiar y la relación de las escuelas con el entorno.

En todos los centros de secundaria y a pesar de existir diferencias en su ubicación geográfico-espacial así como en la composición del alumnado, la cultura institucional emerge como un elemento esencial para el éxito académico, aunque los indicadores a través de los que se manifiesta son de diversa índole.

Hemos podido constatar que todos los centros han recorrido caminos similares: realizado un análisis sistemático del contexto en el que se encuentran como punto de partida para el establecimiento de acciones de mejora. Estos centros aprovechan los márgenes de autonomía con

la que cuentan, en ocasiones escasos, aunque divergen sobre en qué aspecto de esta autonomía se focalizan, priorizando algunos la autonomía pedagógica y curricular, otros la de gestión y organización. En todos los casos el impulso de esta estrategia va acompañado de un proyecto de centro fuerte que es compartido por el claustro y valorado positivamente y se enmarca en un plan de mejora global del rendimiento escolar de todo el alumnado – no sólo de una parte de este- como uno de los objetivos centrales.

El sistema relacional se caracteriza por el reconocimiento de la existencia de un buen clima junto a un liderazgo fuerte que emerge como uno de los factores clave. Sin embargo la tipología de liderazgo existente puede ser diversa, más distributiva o más unipersonal. En todos los casos, sin embargo, sí existe, como han apuntado otras investigaciones (Datnow & Stringfield, 2000; Stoll, 1999; Teddlie & Stringfield, 1993) un interés en los aspectos de enseñanza y aprendizaje que son constantemente revisados a través de las evaluaciones y que muestra el desarrollo de una conducta proactiva hacia la mejora de la escuela. Ello va acompañado de un elevado grado de compromiso del equipo directivo pero también y a modo de “efecto dominó” del profesorado en general del que se valora, por parte de alumnado y familias, la exigencia académica junto al conocimiento individualizado del alumnado y el compromiso con este como también habían puesto de relieve otros estudios (Hopkins & Reynolds, 2002; Joyce et al., 1999; Lein et al., 1997; Leithwood & Steinbach, 2003; Montgomery et al., 1993; Muijs et al., 2004; Scheerens & Bosker, 1997). Se ha podido identificar una relación implícita entre la vinculación o sentido de pertenencia al centro, el compromiso o responsabilidad adquirida con el proyecto, y la confianza depositada en el equipo docente. En la mayor parte de las ocasiones se constata la presencia de un plan de acción tutorial compartido y de un clima de centro estimulante y favorecedor del aprendizaje y de la mejora escolar tanto en aspectos vinculados a la colaboración y la coordinación interna, a la toma de decisiones consensuadas o a la participación en proyectos, entre otros aspectos.

En relación a la participación familiar en general los centros propician diversidad de estrategias para la comunicación con y la participación de las familias, pero esta es más bien escasa. A pesar de ello, el profesorado reconoce la existencia de una involucración parental en relación a la trayectoria educativa de los hijos.

Resulta a destacar asimismo la elevada implicación en proyectos educativos desde el centro, hecho que supone el establecimiento de redes y colaboración con otras instituciones y agentes del entorno. Constatamos no tan la apertura de los centros al entorno sino también el aprovechamiento de los recursos que este ofrece así como el establecimiento de sinergias con otras entidades e instituciones, y de redes de apoyo entre los distintos sectores de la comunidad educativa.

Finalmente cabe destacar que los centros de la investigación mostraron cierta sorpresa al haber sido elegidos *como centros de éxito*. En ningún caso realizaban esta valoración de sí mismos (aunque sí se creyera que se estaba trabajando mucho). Esta auto percepción poco satisfactoria puede generar una autoexigencia continua, como resume la directora de uno de los centros:

Tenemos éxito porque pensamos que no tenemos, porque no paramos, porque siempre creemos que nos falta algo (Equipo directivo, B/C1).

Una afirmación que no debe ser menospreciada a la hora de entender la proactividad con el resto de factores expuestos. Sin duda, supone la consideración del centro educativo como institución

que aprende y por tanto que se encuentra inmersa en un proceso de mejora permanente. Reconocer esta situación y el trabajo que los docentes realizan en estos centros resulta imprescindible para conseguir impulsar procesos que conduzcan al logro de una mayor equidad educativa.

6. Referencias

- Barth, P., Haycock, K., Jackson, H., Mora, K., Ruiz, P., Robinson, S., & Wilkins, A. (1999). *Dispelling the Myth: High Poverty Schools Exceeding Expectations*.
- Blanden, J., & Gregg, P. (2004). Family Income and Educational Attainment: A Review of Approaches and Evidence for Britain. *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2), 245–263. Retrieved from <http://oxrep.oupjournals.org/cgi/doi/10.1093/oxrep/grh014>
- Borman, G. D., Rachuba, L., Datnow, A., Alberg, M., Maciver, M., & Stringfield, S. (2000). *Four models of school improvement. Successes and challenges in reforming low performing, high poverty schools*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research into the Education of Students Placed at Risk.
- Borman, G. D., & Rachuba, L. T. (2001). *ACADEMIC SUCCESS AMONG POOR AND MINORITY STUDENTS An Analysis of Competing Models of School Effects* (Report No. 52).
- Caro, D. H., McDonald, J. T., & Willms, J. D. (2009). Socio-economic Status and Academic Achievement Trajectories from Childhood to Adolescence. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 558–590.
- Chapman, C., & Harris, A. (2004a). Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219–228. doi:10.1080/0013188042000277296
- Chapman, C., & Harris, A. (2004b). Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219–228. doi:10.1080/0013188042000277296
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Department Health, Education and Welfare.
- Datnow, A., & Stringfield, S. (2000). Working Together for Reliable School Reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5(1-2), 183–204. doi:10.1080/10824669.2000.9671386
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2006). Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure? *Comparative Education*, 42(2), 243–260. doi:10.1080/03050060600628074
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. (OECD, Ed.). Paris.
- Garcia Alegre, E., & del Campo Canals, M. (2012). ¿La corresponsabilidad es una estrategia de éxito? *Revista de Educación, Número Ext*, 220–248. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-213

- Gorard, S., & Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education, 40*(1), 15–28. doi:10.1080/0305006042000184863
- Guthrie, L. F., Guthrie, G. P., van Heusden, S., & Burns, R. (1989). *Principles of Successful Chapter 1 Programs: A Guidebook for Rural Educators*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Harris, A., & Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education, 16*(1), 10–13. doi:10.1177/08920206020160010301
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). *Teacher leadership: A review of research*. Coventry/London: University of Warwick Institute of Education – General Teaching Council.
- Hopkins, D. (2001). *Meeting the challenge. An improvement guide for schools facing challenging circumstances*. London: Department for Education and Skills.
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2002). *The past, present and future of school improvement*. London: DfES.
- Joyce, B., Calhoun, E., & Hopkins, D. (1999). *The New Structure of School Improvement Inquiring Schools and Achieving Students*. Buckingham: Open University Press.
- Lein, L., Johnson, J. F., & Ragland, M. (1997). *Successful Texas schoolwide programs: Research study results, school profiles, voices of practitioners and parents*. Austin, TX: The University of Texas at Uastin, The Charles A. Dana Center.
- Leithwood, K., & Steinbach, R. (2003). Successful leadership for especially challenging schools. In *Handbook of educational leadership and management* (Pearson Ed.).
- Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Maden, M., & Hillman, J. (1993). *Success against the odds: Effective schools in disadvantaged areas*. London: Routledge.
- Miles, M. B. (2005). Finding Keys to School Change: A 40-Year Odyssey. In A. Lieberman (Ed.), *The Roots of Educational Change* (pp. 25–27). Springer Netherlands.
- Montgomery, A., Rossi, R., Legters, N., McDill, E., McPartland, J., & Stringfield, S. (1993). *Educational reforms and students placed at risk: A review of the current state of the art*. Washington, DC: US Department of Education, OERI.
- Mortimore, P. (1991). Effective schools from a British perspective. Research and practice. In J. R. Bliss, W. A. Firestone, & C. E. Richards (Eds.), *Rethinking effective schools* (pp. 76–90). Englewood-Cliffs, NJ: Pentice-Hall.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 15*(2), 149–175.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement, 22*(1), 29–50. doi:10.1080/09243453.2010.543538

- Murillo, J. (2007). School Effectiveness Research in Latin America. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75–92). Springer Netherlands.
- OECD. (2007). *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Paris: OECD.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results Overcoming Social Background: Equity in Learning opportunities and Outcomes. Vol II*. Paris: OECD.
- OECD. (2011). *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*. OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090873-en>
- Ogbu, J. U. (1981). School Ethnography: A Multilevel Approach. *Anthropology & Education Quarterly*, 12(1), 3–29.
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity : Making Connections. A review of school effectiveness and improvement makers* (pp. 1–77).
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education [OFSTED].
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Seeley, D. S., Niemeyer, J. S., & Greenspan, R. (1990). *Principals speak: Improving inner-city elementary schools. Report on interviews with 25 New York City principals*. New York: City University of New York.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement : A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Stoll, L. (1999). Realising Our Potential: Understanding and Developing Capacity for Lasting Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 503–532. doi:10.1076/sesi.10.4.503.3494
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons Learned from a 10-Year Study of School Effects*. New York: Teachers College Press.
- Tieben, N., & Wolbers, M. (2010). Success and failure in secondary education: socio-economic background effects on secondary school outcome in the Netherlands, 1927–1998. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 277–290. doi:10.1080/01425691003700516

Capítulo 37. Universidad de Guadalajara educación semiescolarizada en la mediación de la formación académica en el Centro Universitario de la Ciénega

Silvia Villarruel Rodríguez, Silas2012@yahoo.com.mx

Lorena Villarruel Rodríguez, lorenavillarruel@hotmail.com

José de Jesús Quintana Contreras, mtro.quintana@gmail.com

Centro Universitario de la Ciénega - Universidad de Guadalajara Ocotlán, Jalisco, México.

Resumen

Al principio que se hizo, la apertura a este nuevo proyecto en la Universidad, se dudaba sobre si sería adecuado o no o si funcionaría como cualquier inicio, pero las autoridades universitarias junto con los docentes le dieron marcha al programa debido a que la única exigencia que es legítimo afirmar es la de compromiso en la calidad de este servicio y ocuparse en solucionar este problema que para algunos parecía olvidado, durante el transcurso de los cursos impartidos en esta modalidad la experiencia muestra que la ausencia de involucramiento por parte de la Universidad en estos problemas sociales oculta siempre un problema esencial; falta de aceptación para comprometerse y transformar sueños así como vidas.

En este proyecto cada uno tiene su rol profesor, alumnos administrativo definido como principal particularidad alcanzar un objetivo colectivo que está definido desde el principio de cada curso. La manera en la que se comporta el estudiante del SEMI escolarizado no es diferente de otro estudiante, la idea de ser guiado por un maestro que lo enseñe y dirija. Es útil subrayar que el primer objetivo al cual serán especialmente sensibles estos estudiantes es que se sientan integrados nuevamente en su reinserción a la universidad. Lo que se observa en el SEMI es que los maestros son mediadores, los alumnos se comprometen como sujetos activos dispuestos aprender, desaprender esto confirma que la misión se logra.

La relación de involucrarse, la universidad con este sector de sujetos que no han concluido una carrera universitaria es evidentemente práctica, evita la noción de educación tradicional para volverse de servicio para el alumno, la mayor parte de ellos, trabajan, solo asisten a la escuela por medio tiempo o en un determinado horario a la semana, esto implica a los profesores para que adapten y doten a la plataforma moodle, el trabajo grueso de las materias con apoyo digital, ilustrativo e informativo, combinándolo con las habilidades que alumnos poseen, nuestra meta es formar alumnos que sean capaces de hacerse cargo de sí mismo con un actitud mejorada por los conocimientos y la formación que reciben en la carrera que eligen.

1. Introducción. El modelo SEMI

Nuestro propósito es claro no existen fórmulas, si analizas una situación y quieres explicar el porqué, se suceden, es mejor contribuir, hacer algo, plantear una solución para esta realidad. El contenido de este artículo nos da una amplia experiencia del continuo desarrollo y vitalidad que genera una propuesta, moverse en progreso por las diferentes situaciones actuales en uno de los variados problemas sociales como es el tema de la educación para adultos que trabajan. Como es obvio, al principio no se creía, que este proyecto alcanzaría las dimensiones que ha logrado y como se ha, hecho algo por solucionar este problema social.

La instauración del modelo educativo, semiescolarizado SEMI para los universitarios, es sin duda, una de las acciones de mayor trascendencia en el ámbito de la docencia del rectorado actual, dado que responde a las condiciones sociales, y educativas de la población que no, cuenta con la oportunidad de asistir, a clases diariamente, a partir de esto, la Benemérita Universidad de Guadalajara sede Cuciénege, implementa apropiadamente el modelo educativo, que consiste: En una estrategia combinada de clases presenciales en grupo con asesorías que permiten a los estudiantes, el alcance adecuado de la comprensión, de los contenidos, con modalidades curriculares flexibles, y adaptados a los diversos grupos demandantes del servicio educativo, el éxito de tal acción, consta de la creciente demanda de adultos inscritos en esta modalidad y que actualmente se encuentran incorporados en el ámbito laboral.

2. Descripción del modelo semiescolarizado SEMI

El año escolar transcurre dentro de dos calendarios marcados como calendario A y calendario B los alumnos que acuden al SEMI escolarizado hacen exámenes de admisión, cursos propedéuticos así como lo hacen todos los alumnos de la Universidad de Guadalajara que harán clases regulares bajo el examen de College Board, Puerto Rico. El examen se elabora bajo la observación apoyada esta aplicación por profesores, alumnos y académicos la selección se realiza alrededor de un mes son publicadas las listas de admisión, no todo el puntaje se consigue por este examen también se debe presentar los documentos que acrediten estudios aprobados así como otra serie de documentos que van dándole valor al puntaje final.

La Universidad de Guadalajara actualmente se considera de las que más alumnos ingresan a ella, debido a este programa que no solo alberga alumnos en horarios regulares sino que abre nuevas alternativas en bienestar de la sociedad. Así de esta forma prefiero omitir la noción de ayuda, que de todos modos no corresponde a la realidad. Propongo sustituirla por la de trabajo comprometido por una vinculación de la universidad pública comprometida con su sociedad. En este proyecto cada uno tiene su rol profesor, alumnos administrativo definido como principal particularidad alcanzar un objetivo colectivo que está definido desde el principio de cada curso.

2.1. Antecedentes

La Benemérita Universidad de Guadalajara, es una institución, pública, laica y autónoma, con compromiso social de acuerdo con su encargo social, se funda 1994, la Red Universitaria de Jalisco, llegando, así a un número significativo de jaliscienses, la formación profesional y posgrados de calidad, el Centro Universitario de la Ciénega, también llamado CUCIENEGA, está conformado por dos sedes y una sede, en donde se encuentra rectoría (en el municipio de Atotonilco, municipio de La Barca se conforman las sedes y en el municipio de Ocotlán se encuentra la rectoría) y forma parte de esta red, continuando con su compromiso, de llevar

educación a nivel superior de calidad y permitir el ingreso a los estudiantes, en las carreras que se ofertan, como son: Contaduría Pública, Psicología, Abogado, Recursos Humanos, Administración, Mercadotecnia, Negocios Internacionales, Periodismo, Agrobiotecnología, Agronegocios, Ingeniera Informática, Computación, Ingeniera Industrial, Ingeniera Química y Químico, Farmacobiólogo, se impulsa durante 2013 ofertar por primera vez el programa de la Nivelación a la Licenciatura en Enfermería en sede La Barca, y programa de la Licenciatura en Administración en la sede por convenio del Centro Federal de Readaptación Social (CEFERESO) en Puente Grande, Jalisco (Parga J., 2015). Debido, a que se sitúa esta sede en este lugar se le denomina CEFERESO, esta sede alberga e integra alumnos, adultos con responsabilidad laboral y desarrollo profesional.

La Benemérita Universidad de Guadalajara a traído a la región de la Ciénega un desarrollo económico, político y social debido a que los académico y los estudiantes se involucran y participan en la democratización de procesos en el bienestar social de innovación que les ha permitido un crecimiento intelectual de un bagaje adquirido por los universitarios que lo transmite a la población en general. Son de las tantas mejoras que se han podido establecer año con año desde que se fundó la sede Cuciénega.

Todo empieza con una idea que más que idea es una pregunta de ¿qué podemos hacer en mejora de este fenómeno que se está sucediendo? Y que se sigue reenciendo y tiene una gran cantidad de actores, de esta forma se vuelve, proyecto de investigación y después logramos establecer programas sociales que debemos ponerlos en marcha subsidiados por el gobierno y la iniciativa privada, en algunas ocasiones, que a través de comprometidos investigadores de la universidad se consiguen fondos para proyectos que benefician a la comunidad, con aportaciones valiosas para diseño de un nuevo producto para la sociedad.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

Cuadro 1. Alumnos inscritos en la Modalidad Semiescolarizada (CEFERESO) a partir del 2011 al 2015

Matrícula general y detalle por programa académico								
Programa académico por Sede	2011B	2012A	2012B	2013A	2013B	2014A	2014B	2015A
Contaduría	132	109	117	108	112	115	116	96
Psicología	NA	NA	NA	NA	NA	NA	34	72
Recursos Humanos	NA	NA	NA	NA	NA	NA	35	56
Total Campus	558	593	593	528	542	548	622	612
Sede CEFERESO								
Abogado	377	367	464	566	548	658	1,271	1,357
Administración	No se oferta	97	96		97	191	252	303
Total Campus	377	367	464	566	645	754	1,523	1,660
Sede La Barca								
Abogado	238	256	247	237	246	254	229	223
Administración	141	135	141	129	153	158	157	144
Agrobiotecnología	111	123	163	178	199	208	206	201
Agronegocios	184	157	149	139	122	122	102	114
Contaduría	23	24	12	12			1	
Nivelación Enfermería	No se oferta	40	40				78	92
Total Campus	697	695	712	695	760	782	773	774
Sede Ocotlán								
Abogado	345	380	391	436	432	417	404	372
Administración	270	287	287	281	265	264	275	274
Contaduría	290	269	270	229	262	266	255	264
Ingeniería Informática	151	116	140	105	124	128	118	128
Computación	291	300	281	286	279	284	281	280
Ingeniería Industrial	344	343	337	337	331	340	310	314
Ingeniería Química	321	315	306	275	300	303	295	300
Mercadotecnia	291	282	280	284	283	283	254	261
Negocios Internacionales	297	294	337	337	400	402	398	373
Periodismo	280	242	239	204	205	214	215	180
Psicología	454	443	491	515	540	555	567	588
Químico Farmacobiólogo	410	450	483	521	508	515	497	504
Recursos Humanos	286	280	292	291	280	279	281	282
Total Campus	4,010	4,133	4,134	4,101	4,209	4,250	4,150	4,120
Total Pregrado Centro	5,642	5,631	5,904	5,890	6,156	6,334	7,068	7,166

Fuente: Coordinación de Control Escolar, Secretaría Administrativa del Centro Universitario de la Ciénega. CORTE A: Febrero 2015

En el Cuadro 1. Muestra los alumnos inscritos en el Cuciénega, durante los calendarios escolares del 2011 al 2015-A. Así como también los alumnos correspondientes a los programas en convenio con el CEFERESO, de acuerdo a los programas educativos de Abogado y Administración que se ofertan en esta modalidad SEMI, se observa que aumentado de manera considerable registrando en el calendario 2011-B con 377 alumnos, del calendario 2012-A con 367 alumnos, en el calendario 2012-B con 464 alumnos, durante el calendario 2013-A con 566 alumnos, en el calendario 2013-B con 645 alumnos, durante el calendario 2014-A con 754 alumnos, en el calendario 2014-B con 1,523 alumnos, así como también en el calendario 2015-A con 1,660 alumnos.

Cuadro 2. Alumnos inscritos en el programa semiescolarizado en Cuciénega por los calendarios 2013-B, 2014-A y B, así como también 2015-A

Porcentaje de Admisión del CUCIÉNEGA por Calendario												
SEDE	2013B			2014A			2014B			2015A		
	ASPIRANTES	ADMITIDOS	% DE ADMISIÓN	ASPIRANTES	ADMITIDOS	% DE ADMISIÓN	ASPIRANTES	ADMITIDOS	% DE ADMISIÓN	ASPIRANTES	ADMITIDOS	% DE ADMISIÓN
Sede Atotonilco	77	77	100.00	54	54	100.00	225	160	71.11	109	109	100.00
Sede CEFERESO	249	249	100.00	540	540	100.00	385	385	100.00	328	328	100.00
Sede La Barca	92	92	100.00	88	88	100.00	114	108	94.74	100	100	100.00
Sede Ocotlan	1,057	648	61.31	700	520	74.29	1116	594	53.23	728	513	70.47
TOTAL CUCIÉNEGA	1,475	1,066	72.27	1,382	1,202	86.98	1,840	1,247	67.77	1,265	1,050	83.00

FUENTE: Coordinación de Control Escolar de la Universidad de Guadalajara
CORTE A: Febrero de 2015

En el Cuadro 2. En esta tabla encontramos a los aspirantes (Sede CEFERERO) quienes son los que ocupan los lugares en la modalidad SEMI, se observa que en su totalidad los aspirantes que participan de la selección consiguen la oportunidad de ingreso.

Cuadro 3. Incremento de matrícula CUCIENEGA de acuerdo al CEFERESO del 2013-2014

Evolución de la matrícula de pregrado por programa educativo 2007-2008 a 2013-2014					
Año /Sede	Ocotlán	Atotonilco	La Barca	CEFERESO	Totales
2007-2008	3,625	426	672	77	4,800
2008-2009	3,834	396	666	50	4,946
2009-2010	3,760	450	669	51	4,930
2010-2011	3,812	532	658	152	5,154
2011-2012	4,097	654	808	85	5,644
2012-2013	4,196	608	722	264	5,790
2013-2014	4,250	548	782	754	6,334
2014-2015	4,120	612	774	1,660	7,166

FUENTE: Coordinación de Control Escolar, Secretaría Administrativa del Centro Universitario de la Ciénega.
CORTE A: Febrero 2015

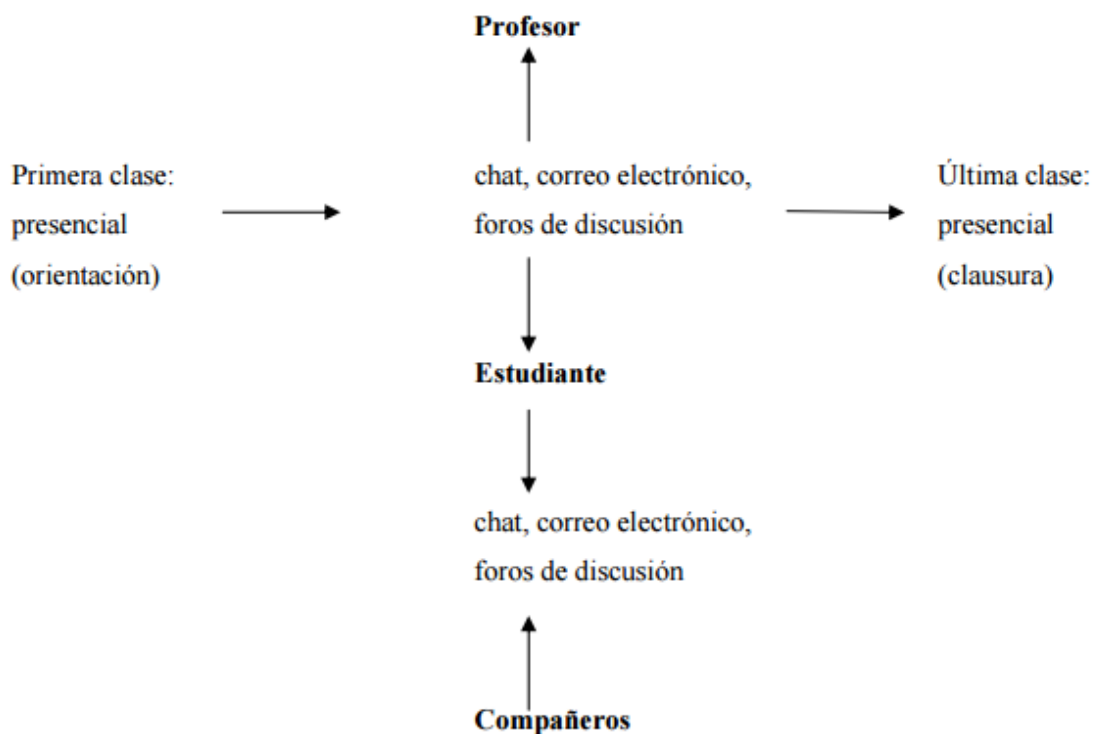
En el Cuadro 3. Muestra el incremento proporcionalmente, la matrícula que ha demostrado mayor incremento desde el ciclo escolar 2007-2008, es la correspondiente a los programas en convenio con el CEFERESO, en 2007 representaba 1.60% de la matrícula del CUCIÉNEGA; para 2015, representa 23.16%: Como parte de la responsabilidad social y ética que enfrenta, la Universidad de Guadalajara, por medio del Centro Universitario de la Ciénega, interesada en mejorar la educación e incluir a los individuos que por alguna circunstancia, que no concluyeron una carrera profesional y se encuentran trabajando en un contexto organizacional, se incrementa la matrícula, del SEMI que se identifica en el grafico como CEFERESO del 2007- 2008 con un valor de 77 alumnos, beneficiados y que incrementa de manera significativa, a partir, de 2014 – 2015, con 1,660 alumnos registrados, en el programa SEMI, que se ha implementado para mejorar la calidad educativa, cuya finalidad no terminaba por incluir a este sector que por falta de

tiempo, no podía dejar, o salir, de su trabajo, para ir a clases, a algún centro Universitario y de esta necesidad, organizacional, se tuvo que adaptarse, a la introducción de un programa, basado en un nuevo modelo educativo.

2.2. Descripción del diseño

Dado que este modelo de enseñanza esta basado, en fundamentos pedagógicos que para algunos es diferente de los de la enseñanza tradicional, debido a que se innova el rol del estudiante y profesor basados en el modelo B-Learning tecnología y aprendizaje hacen mancuerna para la apertura de un nuevo estilo de educación. Para ilustrarlos partiremos del esquema propuesto por (Cabero y Llorente, 2008), Del eLearning al Blended Learning: Nuevas acciones educativas 2008, para representar los participantes y los componentes fundamentales en un proceso de formación híbrido.

Figura 1. Del e-Learning al Blended Learning (Cabero y Llorente, 2008)



Papel del alumno y del profesor en el blended learning citado por (De Plablo, (2007-2008)) Se identifica la relación del estudiante con el profesor en el aprendizaje, así como también la relación que se genera, entre los estudiantes con sus propios compañeros de clases.

Cuadro 4. Primera actividad realizada por el alumno del programa SEMI

Presentación

Realiza una presentación donde contenga nombre y apellidos, actividades deportivas, culturales y diversión que realices, así como la elección de la licenciatura en administración y lo que esperas obtener de conocimientos de la materia de Tecnologías de la Información.

Añadir un nuevo tema de discusión aquí

Discusión	Comenzado por	Rélicas	Último mensaje
PRESENTACION	 Beatriz Adriana Carrizales Coronado	0	Beatriz Adriana Carrizales Coronado jue, 3 de sep de 2015, 20:58
presentación	 Osvaldo Ramirez Ortega	0	Osvaldo Ramirez Ortega jue, 3 de sep de 2015, 13:08
Presentacion	 Eduardo Rafael De La Mora Hernandez	0	Eduardo Rafael De La Mora Hernandez jue, 3 de sep de 2015, 08:20
HOLA BUEN DIA	 Elizabeth Rivera Aldape	0	Elizabeth Rivera Aldape mar, 1 de sep de 2015, 21:58
PRESENTACION	 Rosa Maria Diaz Diaz	0	Rosa Maria Diaz Diaz mar, 1 de sep de 2015, 20:49
PRESENTACION	 Erika Leticia Hernandez Barba	0	Erika Leticia Hernandez Barba mar, 1 de sep de 2015, 15:52
presentación	 Andrea Del Carmen Santos Marquez	0	Andrea Del Carmen Santos Marquez lun, 31 de ago de 2015, 21:50

Fuente: Curso de la materia Tecnologías de la Información en la carrera de Administración, SEMI

Cuadro 5. Primera actividad realizada por el alumno del programa SEMI

PRESENTACION

En este espacio es para que escribas una presentación acerca de quién eres y me permitas conocerte dejando una breve reseña de tu biografía así como de tus planes a futuro en tu carrera que elegiste, te invito a que subas tu fotografía para identificarte mejor, gracias.

Añadir un nuevo tema de discusión aquí

Discusión	Comenzado por	Rélicas	Último mensaje
Presentacion Personal	 Juan Carlos Buenrostro Jasso	2	Juan Carlos Buenrostro Jasso jue, 10 de sep de 2015, 11:18
PRESENTACION	 Teresa Romero Gonzalez	2	Teresa Romero Gonzalez lun, 7 de sep de 2015, 19:29
Presentacion	 Jessica Paola Ortiz Mayorga	0	Jessica Paola Ortiz Mayorga lun, 7 de sep de 2015, 19:26
Presentacion	 Bryan Alberto Toscano Arevalo	1	Silvia Villarruel Rodriguez lun, 7 de sep de 2015, 13:37
Presentacion	 Edgar Abraham Pinedo Pizano	1	Silvia Villarruel Rodriguez lun, 7 de sep de 2015, 13:35
Presentacion	 Abraham Pinedo Lopez	1	Silvia Villarruel Rodriguez lun, 7 de sep de 2015, 13:33
presentacion hugo	 Hugo Armando Manzo Garcia	1	Silvia Villarruel Rodriguez lun, 7 de sep de 2015, 13:31
Presentacion	 Liliana Abril Ramirez Garcia	1	Silvia Villarruel Rodriguez lun, 7 de sep de 2015, 13:28

Fuente: Curso de la materia Universidad y Siglo XXI en la carrera de Administración, SEMI

Al inicio del curso en clase presencial el profesor se presenta, da el nombre del curso que impartirá y les dice los pasos que seguirán para inscribirse en su materia, sistema de evaluación y les pide que ingresen a su primera actividad que tiene visible en plataforma moodle, en donde se pide que personalicen su espacio virtual que tienen asignado por un código, incluir fotografía, después de esta actividad los alumnos del SEMI se familiarizan con el uso de la plataforma hacen su presentación queda totalmente inaugurada su primer clase virtual se leen entre ellos se dan comentarios y el profesor conoce a cada uno de sus alumnos aquí queda reflejado cómo el estudiante se relaciona tanto con el profesor como con los demás estudiantes del curso.

Según los principios didácticos ya esbozados, resulta fundamental fomentar su autonomía y su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en él. Desde el punto de vista del rol del estudiante, estos objetivos tienen una serie de implicaciones, enumeradas por (Salinas, 2014). Como se mencionó la Universidad de Guadalajara sede Cuciénega diseñó y puso en marcha el proyecto SEMI, se desarrolla en la modalidad B-Learning, el alumno recibe formación presencial y SEMI presencial. El personal que trabaja aquí es seleccionado y está supervisado no de una forma directiva sino más abierta donde se le da capacidad de acción.

2.2.1. Programa para el curso del docente en el proyecto SEMI.

Durante el semestre el docente tiene la oportunidad de estructurar sus cursos de la siguiente manera:

A. Objetivos cognoscitivos (Conocimiento) Tema

- ¿Qué hechos e información se necesitan para dejar en claro el tema?
- ¿Cómo se aplica esto en situaciones de la vida real?
- ¿Qué tan necesario es entender las teorías y las relaciones implícitas en la información?
- ¿Es necesario ser capaz de desarrollar nuevas teorías para nuevas situaciones?

B. Objetivos en el plano (actitudes y sentimientos) en la clase.

- ¿Qué tanta participación se requiere del alumno en clase?
 - aceptación pasiva.
 - respuesta activa.
- ¿Qué actitudes y valores se implican?

C. Objetivos en habilidades sociales para relacionar el tema de la clase con el entorno





















- ¿Qué tanto entendimiento del tema los alumnos pueden relacionar en su comunidad?
 - Ejemplo con características y palabras propias conclusiones.
- ¿Qué habilidades interpersonales y de grupo?
 - Escuchar las opiniones que resultan a raíz del tema, como influyen en su sociedad esto que ahora aprendieron. El liderazgo que hacen notar con esta nueva información
- ¿Qué habilidades desarrollan los alumnos para empatar el tema con su trabajo?

Observar como desarrollan la capacidad de negociar, asesora a otros compañeros de trabajo, y como cada vez mejoran el uso de autoridad hasta en el cumplimiento de tareas. Así como también se muestra en la tabla 4 la propuesta del proyecto SEMI en el Cuciénega a partir de esta información se integra la invitación para impartir cursos. La primera consideración de estos objetivos es la de seguir la secuencia de elementos, de manera que las habilidades y conocimientos esenciales se adquieran con prontitud y se puedan desarrollar con material más complejo a medida que el programa avanza. El diseño del programa también coincide con los principios generales del aprendizaje. Como el estudiante en el programa trabaja sus tareas solo, no pueden atrasarlo otros miembros del grupo más lentos o desalentarse por ver a otros que trabajan a un ritmo más rápido. El tiempo de aprendizaje, el patrón de aprovechamiento alcanzado y la retención duradera son a menudo superiores a la de los métodos superiores a la de los métodos más convencionales. Los objetivos son de nuevo principalmente cognoscitivos las técnicas utilizadas para desarrollar el programa educativo incluyen una enorme gama de variaciones en forma y estructura. Los libros y las películas son directivos y relativamente con respecto al estudiante.

Las Instituciones Educativas como promotoras del Desarrollo Educativo y Sociocomunitario

El desarrollo de grupo es generalmente no directivo es mas de tutor o asesoría, los estudios de caso implican gran participación pero también requieren gran dirección. Algunos grupos de discusión o foros seminarios pueden ser muy eficientes pero ay un estrecho control sobre ellos. Durante el curso se aprende y se razona el tema a situaciones reales que de manera directa con el entorno. La discusión y el aprendizaje se concentran aquí en el grupo ahora. El enfoque del aprendizaje puede variar en cada individuo que logra un discernimiento y comprensión de sus propios sentimientos criterios respuestas, y reacciones a un énfasis de la dinámica de cada curso que al finalizar logra hacer un enlace total.

Cuadro 6. Propuesta del proyecto SEMI en el Cuciénega

	Libros lecturas	Peliculas	Instrucción programada	Estudios de caso	Simulaciones	Desempeño de un rol	Seminarios y grupos de discusión foros.	Técnicas del desarrollo en clase.
Objetivos cognoscitivos (conocimientos e información)								
Objetivos afectivos sentimientos, actitudes en la clase								
Objetivos de habilidades sociales, habilidades para asociar lo aprendido con la realidad								

Fuente: Propia de los autores.



Indica una técnica muy adecuada.



Marginalmente adecuada.



Técnica más o menos adecuada

Vacios - nada adecuada.

Evaluación del programa. La etapa final del establecimiento de un curso es la evaluación. Aquí observamos dos aspectos importantes, a) Ha aprendido el alumno lo que el programa proponía; es decir, ¿Se han logrado los objetivos? Para esto se requiere de un trabajo final en el cual, el alumno pueda vincular lo aprendido y relacionarlo con su entorno donde se queda plasmado los conocimientos y habilidades pertinentes que desarrollo, b) Se ajustan estas habilidades al trabajo en cuestión; es decir, ¿Se ha mejorado el desempeño en el trabajo? Para verificar esto se requiere un criterio para el desempeño de las tareas durante el curso.

2.2.2. Participación del alumno en el proyecto SEMI.

El alumno bajo esta modalidad no es diferente de los alumnos regulares, se comporta participativo e incluso podríamos decir que está más activo con el profesor ya que al tener que trabajar durante la semana y hace sus tareas en tiempo libres, mantiene una comunicación con el profesor constante para que lo guíe a encontrar la mejor solución para sus tareas, en clase presencial habla y participa con ejemplos acercados a la realidad debido a la experiencia de su labor que se refuerza con las tareas previas. Al inicio está un poco temeroso pero conforme pasa el tiempo va tomando más confianza y se va apoderando de conocimientos que son reflejados en sus tareas así como en las opiniones que aporta en la clase, ellos hablan frecuentemente que se siente parte de la Universidad de Guadalajara los llena de orgullo es como si estar cursando una carrera universitaria dentro de una universidad que los alberga les aportara seguridad.

Su primera actividad en plataforma es la presentación como ya se había mencionado, los alumnos hacen una descripción de quienes son, que les gusta, algo que se encuentra valioso es la redacción que se da de manera simple, clara y específica, haciendo entendible la comunicación, que se crea de manera virtual, como se muestra a continuación algunos fragmentos de las tareas, subidas a la plataforma moodle de algunos de los alumnos que estudian su primer semestre en la administración en la materia de Tecnologías de la Información y Universidad y Siglo XXI de los diferentes módulos en donde se imparten las clases presenciales.

PRESENTACION

De Rosa María Díaz Díaz - martes, 1 de septiembre de 2015, 20:49

Hola Mi Nombre es Rosa María Díaz Díaz yo Trabajo en una Fábrica de muebles en el departamento de compras y también me dedico a mi hogar tengo 3 hijos soy viuda, tengo una pareja desde hace 4 años por el tipo de trabajo que tengo mi tiempo es muy limitado yo quisiera poder hacer algún deporte pero me es imposible ya que el trayecto de mi trabajo a mi casa es largo y no puedo realizar algún deporte. Estoy tratando de superarme y me gusta la carrera de administración para poder superarme y tratar de conseguir un mejor puesto, yo espero conocer más de esta materia ya que es poco lo que se de ella.

Fuente: Plataforma moodle, actividad de presentación en la materia de Tecnologías de la Información

Presentación

De Jessica Paola Ortiz Mayorga - lunes, 7 de septiembre de 2015, 19:26

Hola mi nombre es Jessica tengo 26 años, estoy casada y tengo 2 hijos, trabajo en una mini empresa de venta de accesorios para celular.

Yo escogí esta carrera porque me llamo mucho la atención creo que se ve un poco de todas las materias, me gusta!! Mis planes es terminar la carrera y tener mi propio negocio.

LLEGARE ALA META!!

EL QUE PERSEVERA ALCANZA

Y YO....

YO QUIERO ALCANZAR!!!

Fuente: Plataforma moodle, actividad de presentación en la materia de Universidad y Siglo XXI
Presentación

De Silvia Vizcarra Gutiérrez - lunes, 14 de septiembre de 2015, 15:11

Hola, Soy Silvia, tengo 43 años, casi 44, y me gusta lograr nuevos retos; casi todos mis estudios los considero así ya que casi siempre he estudiado y trabajado al mismo tiempo. Con esta carrera espero aprender tanto como sea posible y además lograr un título profesional que me ayude a tener mejores oportunidades laborales. Es un placer estar en este grupo.. Saludos!

Fuente: Plataforma moodle, actividad de presentación en la materia de Universidad y Siglo XXI
Presentación Personal

De Juan Carlos Buenrostro Jasso - jueves, 3 de septiembre de 2015, 22:15

Buenas Noches mi Nombre es Juan Carlos Buenrostro Jasso tengo 40 años de edad vivo en Tlajomulco de Zúñiga y soy de Guadalajara Jalisco trabajo en la Actualidad Dirección de protección civil y bomberos Guadalajara y tengo trabajando 23 años soy el encargado de un grupo Especializado de búsqueda y rescate y estoy asignado a la base 2 de transito mi pasatiempo es ver la televisión y me gustan mucho las caricaturas tome mucho esta carrera de administración porque en mi trabajo se utiliza mucho para administrar las emergencia.

Fuente: Plataforma moodle, actividad de presentación en la materia de Universidad y Siglo XXI

3. Conclusión

En las instituciones Universitarias generalmente existe una tendencia a dar por hecho y por sentado que la Universidad es estable y estática. En realidad la mayoría de las sociedades igual que sus Universidades evolucionan y se desarrollan, más bien como un organismo vivo y si, no fuera de esta forma más bien morirían. Muchas Instituciones no se desarrollan con suficiente rapidez o en la forma correcta para avanzar al paso de los cambios en su ambiente – cambios en tecnológicos, mercados, educación o economía. En respuesta a esto ha aparecido en Cuciénege una nueva forma de incluir y desarrollar el potencial e intelecto de sujetos que son rezagados o han sido marginados para no asistir a una universidad generando así agentes de cambio para esta sociedad.

No siendo desagradecidos con los aportes tecnológicos, así como con los diseños que existen para facilitar el aprendizaje y el reaprendizaje del conocimiento, que trabajando como aliados,

aprendemos en todo momento y en diversos contextos que hacer de las experiencias vitales en el rol del profesor un guía que acompaña en todo momento. Las TIC generan nuevas oportunidades de aprendizaje en los distintos ambientes: Formal, no formal e informal. Podemos concluir que la experiencia de trabajar con herramientas nuevas, así como de diseñar un curso totalmente renovado con la inquietante de si nuestros esfuerzos, serán o no los adecuados pero comprometidos en hacer un cambio para nuestra sociedad que necesita propuestas y mejoras desde las desigualdades para lograr de alguna forma cerrar las brechas y lograr acercar a los grandes proyectos con las pequeñas iniciativas que van transformando nuestras vidas.

4. Referencias

- De Plablo, G. (2007-2008). *Propuesta de aplicación del Blended Learning a la enseñanza del Español de la Banca*. Universidad de Cantabria-Fundación Comillas.
- Parga J., M. (2015). Informe de actividades 2014 - 2015 del Centro Universitario de la Ciénega. Universidad de Guadalajara. Ocotlán, Jalisco.: Cuciénega.
- Salinas, J. (20 de 06 de 2014). Entornos Virtuales y formación flexible. Obtenido de Entornos Virtuales y formación flexible.: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/ES141.pdf>

Capítulo 38. Acciones exitosas y logros académicos en estudiantes de nivel medio superior en el IPN

María Isabel Álvarez y Duncan, marialvarez@gmail.com

Martha Otilia Hernández Vera, mohernandez@ipn.mx

Edna Yazmín Reséndiz Reséndiz, yazr93@gmail.com

Ricardo Aviles Muñoz, esterbook64@gmail.com

Instituto Politécnico Nacional-CECyT “JDB”/México

Resumen

Es innegable la importancia de la calidad educativa, puesto que se entiende a ésta como un elemento fundamental para el desarrollo, el crecimiento económico y la distribución de la riqueza de los países (Cunha, Heckman y Mosterov, 2006).

De ahí nuestro interés por investigar cuáles son las variables asociadas y predictoras de los logros académicos de los estudiantes en el Nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional (IPN), mediante la estimación e interpretación de modelos multinivel trabajados con los datos de dos escuelas de físico-matemáticas, como muestra.

La gran novedad en la investigación sobre eficacia escolar ha sido la operación de los modelos multinivel, estos modelos aparecen a inicio de los años setenta, pero su desarrollo máximo se esquematiza en los trabajos de Lindley y Smith 1992. Hoy, con estos modelos pueden describirse, ajustar e interpretarse datos en modelos de análisis de varianza, análisis de regresión con medias como resultado, análisis de covarianzas, análisis de regresión con coeficientes aleatorios y análisis de regresión con medias y pendientes como resultados.

En esta investigación cuantitativa, elegimos usar la metodología multinivel, para analizar las variables que se integran al proceso de conductas educativas exitosas, y analizarlas tanto en forma individual, como colectiva y cruzada.

Para realizar este proyecto se trabajó en la investigación y captura de la información de 5 generaciones de dos planteles de Físico-matemáticas del Nivel Medio Superior del IPN conformándose una muestra de 7956 estudiantes entre 13 y 16 años de edad.

La investigación centra su enfoque en los niveles de, alumno, escuela y generación y está planteada en dos etapas:

Etapa 1.- Recolección de información.

Etapa 2.- Análisis estadísticos.

Como resultados preliminares hemos encontrado que el género está asociado al promedio de egreso y a los altos resultados de la prueba Enlace.

Que la edad tiene una influencia significativa en el tiempo de egreso del NMS y que el puntaje obtenido en la prueba de ingreso a este Nivel no está asociado al promedio de egreso.

Este proyecto está en proceso, las conclusiones serían poco fundamentadas por ahora. Esperamos presentar éstas aproximadamente en dos meses más.

1. Introducción

A través de la historia ha existido un interés constante en mejorar la educación, desde las explicaciones filosóficas hasta las técnicas informáticas siempre se ha buscado mejorar la didáctica, los métodos y los modelos en apoyo a la calidad de la educación, puesto que se entiende a ésta como un elemento fundamental para el desarrollo, el crecimiento económico y la distribución de la riqueza de los países (Cunha, Heckman y Mosterov, 2006).

Mucho se ha investigado la relación entre la escolaridad y los logros futuros en la vida productiva y laboral de los humanos, y por otra parte, los altos costos a nivel individual y social que se asocian al fracaso académico.

La educación juega un papel definitivo en la vida del hombre, marca las diferencias en sus ingresos económicos y en las oportunidades de éxito de éste, y es mediante la educación que los adolescentes se vuelven autosuficientes, adquieren conocimientos y desarrollan las habilidades necesarias para transitar por esta etapa formativa hacia una vida adulta exitosa.

De ahí nuestro interés como docentes, por analizar los factores que hacen que los alumnos de una escuela tengan mejores resultados educativos que los de otra. Interés por investigar cuáles son las variables asociadas y predictoras de los logros académicos de los estudiantes en el nivel medio superior del IPN, mediante la estimación e interpretación de modelos multinivel trabajados con los datos de dos escuelas de físico-matemáticas, como muestra.

2. Marco teórico

La gran novedad en la investigación sobre eficacia escolar ha sido la operación de los modelos multinivel, estos modelos aparecen a inicio de los años setenta, década en la que se establecen las bases de la metodología multinivel, pero su desarrollo máximo se esquematiza en los trabajos de Lindley y Smith 1992, porque, el estudio y ajuste de estos modelos tuvo que esperar algunos años para ser operable, debido a la necesidad de equipos de computación avanzada que pudieran ejecutar las complicadas estimaciones requeridas por la metodología. Hoy, con estos modelos pueden describirse, ajustar e interpretarse datos en modelos de análisis de varianza, análisis de regresión con medias como resultado, análisis de covarianzas, análisis de regresión con coeficientes aleatorios y análisis de regresión con medias y pendientes como resultados.

Los modelos multinivel están proyectados para trabajar con datos agrupados en unidades de información amplios, tomándose medidas tanto en el primer nivel (casos) como en los niveles superiores (grupos). Proponen una estructura de análisis de la cual se pueden reconocer los distintos niveles en que se articulan los datos, con un modelo propio (Droper, 1995) que expresa la relación entre las variables dentro de un determinado nivel, y específica como las variables de ese nivel influyen en las relaciones que se establecen con otros niveles.

Al aplicar estas estructuras se pueden conocer a profundidad las características integradoras de los niveles, el efecto de ellos y sobre todo sus residuales (Acevedo, 2011) Lo que permite ampliar el panorama sobre el tema de estudio.

3. Metodología

En esta investigación cuantitativa, con base en el conocimiento de que, los datos tienen una estructura jerárquica o multinivel, y de que es en investigaciones escolares donde se presentan claramente estas estructuras jerárquicas, ya que los estudiantes están agrupados en aulas, en escuelas, en sistemas educativos, etc. Elegimos usar la metodología multinivel, para analizar las variables que se integran al proceso de conductas educativas exitosas, y analizarlas tanto en forma individual, como colectiva y cruzada, mediante la estimación de las características de todas las variables en sus diferentes niveles. Para analizar los datos desde diferentes perspectivas, por estudiante, por la suma de sus atributos individuales, por turno, por generación y por escuela. Es decir, obtener el análisis cruzado entre variables a nivel individual y contextual.

Para realizar este proyecto se trabajó en la investigación y captura de la información de cinco generaciones de dos planteles de Físico-matemáticas del Nivel Medio Superior del IPN conformándose una muestra de 7956 estudiantes entre 13 y 16 años de edad, cuyos datos fueron organizados en una base de Excel inicialmente, y transferida a STATA en la segunda etapa de análisis de este proyecto.

Como variables dependientes se manejan:

- Promedio final del CECyT
- Tiempo de egreso del Nivel Medio Superior
- Resultados en habilidad matemática y lectora, de la prueba Enlace.

Cuadro 1. Descriptiva de variables dependientes

Nombre	Descripción	Codificación	CECyT 9	CECyT 3	Total
Género	Masculino	0 =Masculino	83.42%	74.37%	78.63%
		1 =Femenino	16.58%	25.63%	21.37%
	Femenino	-=Casos Faltantes	0.00%	0.00%	0.00%
			100.00%	100.00%	100.00%
Edad	Edad de ingreso al CECyT	0 =14 y 15	92.37%	86.46%	89.24%
		1 =16 o mas	7.63%	11.94%	9.91%
		-=Casos Faltantes	0.00%	1.60%	0.85%
			100.00%	100.00%	100.00%
Secundaria	Técnica	0 =Tecnica	19.14%	24.75%	22.10%
		1 =No Tecnica	80.86%	71.64%	75.99%
	No Técnica	-=Casos Faltantes	0.00%	3.61%	1.91%
			100.00%	100.00%	100.00%
Turno	Matutino	0 =Matutino	45.38%	52.92%	49.37%
		1 =Vespertino	54.62%	47.08%	50.63%
	Vespertino	-=Casos Faltantes	0.00%	0.00%	0.00%
			100.00%	100.00%	100.00%

Se elaboró un cuadro con los datos del total de la muestra, con el nombre, la codificación, y los porcentajes de las variables categóricas, y la media en el caso de variables continuas. Datos presentados de manera individual por escuela, y en su totalidad. Las variables predictoras fueron clasificadas en 4 grupos, como sigue:

1.- Socioeconómicas.- género, edad, trabajo

- 2.- Antecedentes escolares.- promedio de secundaria y puntaje COMIPENS
- 3.- Entorno familiar.- escolaridad del padre y de la madre, situación laboral de los padres.
- 4.- Entorno escolar.- generación, turno, especialidad y docentes.

Cuadro 2. Descriptiva variables socioeconómicas

Nombre	Descripción	Codificación	CECyT 9	CECyT 3	Total
Género	Masculino	0 =Masculino	83.42%	74.37%	78.63%
		1 =Femenino	16.58%	25.63%	21.37%
	Femenino	-=Casos Faltantes	0.00%	0.00%	0.00%
			100.00%	100.00%	100.00%
Edad	Edad de ingreso al CECyT	0 =14 y 15	92.37%	86.46%	89.24%
		1 =16 o mas	7.63%	11.94%	9.91%
		-=Casos Faltantes	0.00%	1.60%	0.85%
			100.00%	100.00%	100.00%
Secundaria	Técnica	0 =Tecnica	19.14%	24.75%	22.10%
		1 =No Tecnica	80.86%	71.64%	75.99%
	No Técnica	-=Casos Faltantes	0.00%	3.61%	1.91%
			100.00%	100.00%	100.00%
Turno	Matutino	0 =Matutino	45.38%	52.92%	49.37%
		1 =Vespertino	54.62%	47.08%	50.63%
	Vespertino	-=Casos Faltantes	0.00%	0.00%	0.00%
			100.00%	100.00%	100.00%

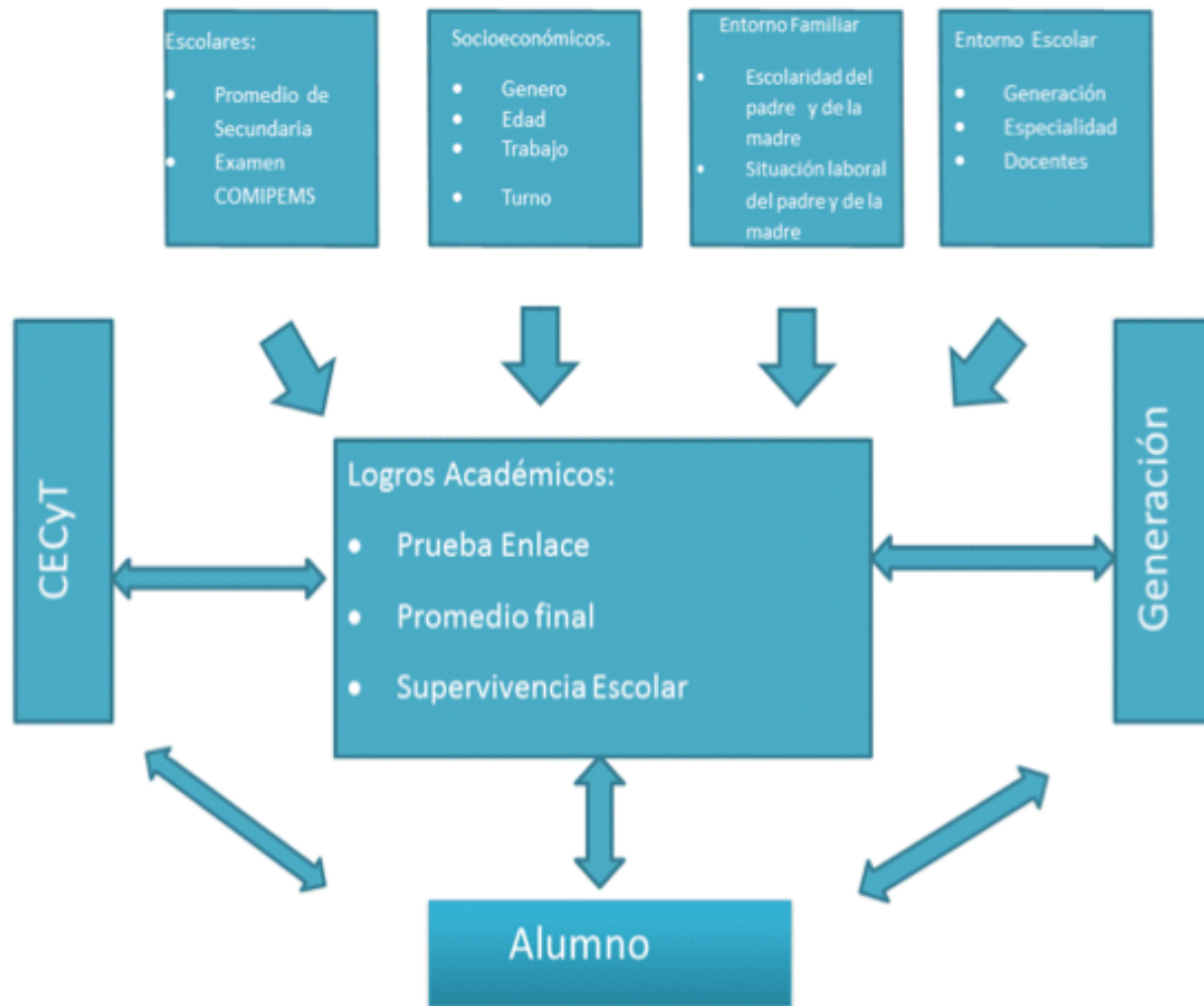
Cuadro 3. Descriptiva variables antecedentes escolares

Nombre	Descripción	Codificación	CECyT 9		CECyT 3		Total	
Promant	Promedio de Secundaria	Valores de 6 a 10	Población	3746	Población	4210	Población	7956
			Muestra	3738	Muestra	4056	Muestra	7794
			Casos Faltantes	8	Casos Faltantes	154	Casos Faltantes	162
			Promedio	8.86	Promedio	8.96	Promedio	8.91
COMIPEMS	Puntaje COMIPEMS	Valores de 54 a 126	Población	3746	Población	4210	Población	7956
			Muestra	3654	Muestra	3725	Muestra	7379
			Casos Faltantes	92	Casos Faltantes	485	Casos Faltantes	577
			Promedio	106	Promedio	97	Promedio	101

4. Procedimiento

La investigación se centrará en los niveles de alumno, escuela y generación, y está planeada en dos etapas:

Figura 1. Relación de variables dependientes y variables predictoras



Etapa 1.- Recolección de información mediante la revisión selección y captura de datos de los estudiante de 5 generaciones (2006-2010) información obtenida de los kardex escolares de cada CECyT y de la revisión y captura de los resultados obtenidos en la prueba Enlace de estas mismas generaciones (7956 expedientes).

Etapa 2.- Análisis.- se han empleado diferentes análisis estadísticos, entre los que se están utilizando modelos de regresión lineal múltiple, de regresión logística y de regresión jerárquica o multinivel. Con los cuales pretendemos dar respuesta a cuáles son los factores asociados a los resultados académicos exitosos seleccionados como V.D. en este proyecto.

Nuestro objetivo es asignar valores numéricos a los parámetros de la ecuación de la regresión y así poder cuantificar la relación de dependencia que hay entre las variables endógenas y las variables independientes o predictoras. Determinar estos valores equivale a determinar una recta que pasa por la nube de puntos que resultan al representar las observaciones correspondientes a la relación de las variables endógenas y predictoras.

Es decir en el caso de la V.D. promedio de egreso, representada como Y en la ecuación de regresión $Y = B_0 + B_1 X_1 + e_1$. El coeficiente B_0 (que se le conoce como constante o intersección) es el promedio de egreso que el modelo pronostica, el coeficiente B_1 (pendiente de la recta de regresión) es el cambio que el modelo pronostica en el promedio de egreso (Y) por cada aumento de la puntuación basal (X), y el término residual e representa la diferencia existente entre el promedio de egreso real y el pronosticado por el modelo.

Para reflejar las diferencias entre los CECyT's es necesario trabajar dos ecuaciones de regresión, una para cada CECyT.

$$Y_{11} = B_{01} + B_{11}X_{11} + e_{11}$$

$$Y_{12} = B_{02} + B_{12} X_{12} + e_{12}$$

Esto significa que el modelo le permite tener a cada CECyT, o a cada generación, según sea el caso su propia intersección y su propia pendiente, y justamente esta variabilidad en cada nivel caracteriza al modelo elegido (multinivel). una de las razones de nuestra elección metodológica es que el modelo refleja como se relacionan las unidades del primer nivel en cada uno de los subgrupos definidos por el segundo nivel. Una diferencia importante con el modelo clásico de regresión es que los parámetros B_0 , B_1 , no se interpretan como constantes fijas, sino como variables, cuyos valores pueden cambiar de un CECyT a otro y de una generación a otra:

$$B_0 = Y_0 + U_0$$

$$B_1 = Y_1 + U_1$$

Es decir, el parámetro B_0 está formado por una parte fija, Y_0 , que representa la media del "promedio de egreso" de la población de los CECyT, y una parte aleatoria U_0 que refleja la variabilidad de cada CECyT respecto a esa media poblacional. Del mismo modo, B_1 está formado por una parte fija Y_1 que es la pendiente media que relaciona el "promedio de egreso" con las puntuaciones basadas en la población de los CECyT's., y una parte aleatoria U_1 que refleja la variabilidad de los pendientes de los CECyT's respecto a una pendiente poblacional media.

5. Resultados

Como resultados preliminares hemos encontrado que el género está asociado al promedio de egreso y a los altos resultados de la prueba Enlace.

Que la edad tiene una influencia significativa en el tiempo de egreso del Nivel Medio Superior y que el puntaje obtenido en la prueba de ingreso no está asociado al promedio de egreso.

6. Conclusiones

Es un proyecto de investigación en proceso, las conclusiones que se hicieran en este momento serían poco fundamentadas, por lo que esperaríamos al momento del Congreso para precisar resultados y compartir las conclusiones resultantes de la investigación realizada.

7. Referencias

- Antonio Pardo, Migeul Angel Ruíz, Rafael San Martin. (2007). Metodología, como ajustar e interpretar modelos multinivel con SPSS. 2007, de Universidad Autónoma de Madrid
Sitio web: www.sicoterma.com
- Baker, J & Sansone, J. (1990). Interventions with students at-risk for dropping out of school: A high school responds. *Journal of Educational Research*, 83 (4), 181-186.
- Bowles, S., Gintis, H., & Osborne, M.(2001). The determinants of earnings: A behavioral approach. *Journal of Economic Literature*, 39 (4), 1137-1176.
- D'Amico, R. (1984). Does employment during high school impair academic progres? *Sociology of Education*, 57, 152-164.
- Cunha, F., Heckman, J., Lochner, L., & Masterov, D.(2005). INterpreting the evidence of like cycle skill formation. *Natinal Bureau of Economic Research*. Working paper 11331. Recuperado en Agosto, 20 de 2005. Sitio web: <http://www.nber.org/papers/w1331>
- Cunha, F. & Heckman, J. (2003, revised 2004). The technology of skill Formation, unpublished manuscript, University of Chicago, presented at AEA meetings, San Diego, CA.
- Ojeda, M., Velasco F. Modelos Multivariados de regresión lineal jerárquica: una aplicación en Biometría. José Feliz García Rodríguez, Carlos N. Bouza Herrera, Dante Covarrubias Melgar. *Modelación Matemática de fenómenos del medio ambiente y la salud*. (40 – 53)
- Murillo, F. J. (1999) Los modelos jerárquicos lineales aplicados a la investigación sobre eficacia escolar. *Revista de investigación educativa*, 17(2), pp 453-460
- Acevedo, R. (2011) Modelos jerárquicos lineales y su aplicación en la investigación educativa universitaria. Universidad de Costa Rica. Segundo Congreso de Investigación Educativa.
- Pascual, I. (2008). Modelos jerárquicos lineales: Un caso de aplicación en la Universidad. *Revista- Escuela de administración de Negocios*, Num. 64, pp 55-66. Universidad EAN Colombia.
- Velasco, F. (2006). Modelo lineal general jerárquico. *Revista de ciencias básicas UJAT*, 4(2) pp 20-28

Capítulo 39. Somos Uacemitas: nuestras historias, nuestras vidas

Rosa María Torres Bustillos, capicuatorres@gmail.com

Anayantzin Salazar Rodríguez, anayantzin28@gmail.com

Sandi Vell Arias Candanedo,

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Resumen

El libro que presentamos fue elaborado en el marco del taller de Identidad, conocimiento y aprendizaje, donde se enuncia: ser conscientes de nuestra identidad para conocer el mundo y aprender a aprender. Se trata pues no sólo de perseguir un propósito identitario, de reforzar nuestro ser conociendo sus raíces, sino de establecer las bases para un método de conocimiento, un sólido criterio epistemológico. A lo largo de los semestres hemos visto cómo las y los estudiantes se esfuerzan por construir su árbol genealógico encontrando ingeniosas maneras para presentarlo de manera gráfica y exponer con orgullo la historia de su familia.

1. Sobre la Universidad Autónoma de la Ciudad de México

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México abrió sus puertas en agosto del 2001, creemos que la presente publicación sirve como un recordatorio de los trece años de trabajo realizado con el propósito de brindar educación superior de calidad a sectores sociales que han sido excluidos sistemáticamente de la oportunidad de estudiar. Las trece autobiografías que componen este libro confirman que ese propósito se cumple en gran medida. Sin ningún ánimo de autocompasión, autoras y autores describen las múltiples dificultades que han debido enfrentar y los grandes esfuerzos que tienen que realizar no solo en el plano individual sino familiar para estar en la posibilidad de estudiar. Con frecuencia son los primeros integrantes de sus familias que logran llegar a la educación superior. En su mayor parte son estudiantes que trabajan porque deben cooperar con su trabajo para el sostenimiento familiar o porque ya han formado y encabezan sus propias familias. Estudiar una carrera universitaria es un derecho, es un deber pero también un privilegio que debe ganarse a pulso y se construye a fuerza de mucho trabajo y no pocos sacrificios.

La Universidad de la Ciudad de México fue fundada el 26 de abril de 2001, por decreto del Jefe de Gobierno del Distrito Federal, como respuesta a las necesidades de educación superior e la ciudad de México. Su fundación fue un hecho histórico en la entidad, donde a pesar del incremento de la población y la demanda de este nivel de estudios, en treinta años no se había creado ninguna universidad pública. (El proyecto educativo de la UACM, publicación interna UACM, versión para estudiantes, mayo de 2007, pag. 7.)

Este libro compila trece autobiografías de los alumnos que cursan la carrera de Comunicación y cultura en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Este material que ha sido bien

recibido como por nuestra comunidad fue elaborado gracias al trabajo de los y las estudiantes autores que se animaron a escribir y a un pequeño equipo (una profesora y dos estudiantes) que tuvieron la idea de impulsar este proyecto editorial. Se consideró valioso publicar estos textos autobiográficos porque en ellos se encuentran las razones de ser de nuestra universidad, así como una guía para conducir nuestros pasos en el presente y en el futuro al cumplir nuestra labor de formación universitaria y como profesionistas críticos que buscamos un futuro distinto en México, un país con un sistema educativo incipiente, no consolidado y con grandes índices de abandono escolar.

La 13 historias que aparecen en este libro fueron redactadas libremente, a partir de un guión que buscaba “promover entre los estudiantes la reflexión acerca de su trayectoria de vida y la exploración de su pasado familiar como un primer paso para reconocerse a sí mismos, reivindicar la identidad en el terreno individual y colectivo y esclarecer los propósitos vitales de cara hacia el futuro.

Desde su creación el propósito de la UACM ha sido ampliar las oportunidades de educación superior para la población del Distrito Federal y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y democrática, haciendo extensivos los beneficios de una educación crítica, científica, humanística a capas más amplias de la población.

Aunque la tendencia en las últimas décadas ha sido la reducción de oportunidades para realizar estudios universitarios –como se habla de incertidumbre laboral, se dice que las universidades no pueden garantizar que sus egresados encuentren empleo- por el contrario, frente a la realidad de estas circunstancias, la UACM sostiene que la educación universitaria es vital para el desarrollo de las personas, la sociedad y el país y que la situación de pobreza, marginación y falta de oportunidades que viven los egresados del bachillerato subrayan aún más la necesidad de contribuir a ampliar la formación universitaria de la población y elevar el nivel educativo nacional (El proyecto educativo de la UACM, versión para estudiantes, mayo 2007, p9.)

La propuesta pedagógica, considera a los estudiantes como el centro de las acciones formativas, el trabajo docente busca que el estudiante no sea un receptor de conocimiento, sino reubicarlo, como una persona que produce conocimientos individuales y colectivos con el fin de que se vea a sí mismo como un sujeto social-histórico.

1.1. Carácter público sin costo para los estudiantes

En el ideario de la UACM se explica la idea de la siguiente manera:

Toda persona que ha obtenido el certificado de bachillerato tiene derecho a realizar sus estudios de nivel superior y, consecuentemente, no impone otra condición de ingreso.

Sin embargo, puesto que la UACM no tiene recursos para admitir a todos los solicitantes, acude a un sorteo que se realiza ante notario público. Los aspirantes que no logran ingresar el año que hicieron su solicitud quedan registrados para la siguiente inscripción, y son incorporados en el orden que resulte del sorteo. La convocatoria se realiza de forma anual en los meses de mayo y junio. (Proyecto educativo de la UACM, 2015)

Es así como desde hace casi quince años, profesores y estudiantes trabajamos en la generosa tarea de formar estudiantes, de crear colectivos que permitan a los universitarios transitar de una vida como trabajadores asalariados –en su mayoría- a un espacio de cultura escrita donde la investigación y la producción de conocimientos tiene sentido a partir de la incorporación a planes y programas de estudio –educación formal- pero también a espacios de formación no escolar -educación informal-.

1.2. Ingreso irrestricto, no exclusión y apoyo a quienes más lo necesitan

El proyecto UACM se basa en la premisa de que la educación superior es un derecho ciudadano, y atiende a la necesidad de ampliar aspiraciones educativas de la población como condición vital para la construcción de una sociedad más justa. Con esta finalidad, ofrece oportunidades para realizar estudios superiores a quienes han certificado sus estudios de nivel medio superior y aspiran a una formación universitaria, independientemente de su edad, credo, condición socioeconómica, promedios, años transcurridos desde que obtuvieron su certificado o escuela de procedencia.

Es así como la UACM contrarresta, en la medida de sus posibilidades, las políticas de exclusión que tradicionalmente se justifican en calificaciones, promedios, pero claramente discriminan en función de diferencias económicas y sociales; al no excluir se apoya a quienes han tenido mayores dificultades para satisfacer sus necesidades educativas, sin prejuzgar sus méritos, es decir, sin hacer juicios sobre sus calificaciones previas. En consecuencia, el procedimiento de ingreso a la UACM prescinde de los exámenes de selección y de los promedios obtenidos en estudios anteriores. Los únicos requisitos son que el aspirante haya obtenido el certificado de estudios de nivel medio superior, se haya registrado durante el periodo establecido para ello y resulte favorecido en un sorteo.

1.3. Estructura académica

La estructura académica de la UACM está organizada en tres áreas, y a cada una corresponde un colegio: Ciencias y Humanidades, Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencia y Tecnología, a continuación enlisto los programas de licenciatura y posgrado que ofrece cada colegio:

1) Colegio de Ciencia y Tecnología

Licenciaturas

- Ingeniería en sistemas electrónicos y de telecomunicaciones
- Ingeniería en sistemas electrónicos industriales
- Ingeniería en sistemas de transporte urbano
- Ingeniería de software
- Ingeniería en Sistemas energéticos
- Modelación matemática

Posgrados

- Maestría en fuentes renovables de energía y eficiencia energética
- Maestría en ciencias genómicas
- Doctorado en ciencias genómicas

2) Colegio de Ciencias y Humanidades

Licenciatura

- Promoción de la salud

Posgrados

- Maestría en Educación Ambiental
- Maestría en estudios de la ciudad
- Maestría en ciencias de la complejidad
- Doctorado en estudios de la ciudad

3) Humanidades y Ciencias Sociales

Licenciaturas

- Arte y patrimonio cultural
- Comunicación y cultura
- Ciencia política y administración urbana
- Ciencias sociales
- Creación literaria
- Derecho
- Filosofía e historia de las ideas
- Historia y sociedad contemporánea

Posgrados

- Maestría en ciencias sociales
- Maestría en defensa y promoción de los derechos humanos

A casi quince años de su fundación, la UACM tiene como propósito fundamental atender los requerimientos profesionales de la Ciudad de México a través de una red universitaria que cuenta con cinco planteles ubicados en la zona metropolitana, así como un Sistema de educación abierta y a distancia, proporcionando estudios de licenciatura y programas de estudio profesionales. Para la UACM la educación, más que la suma de información es el desarrollo de actitudes que hagan realidad los valores antes señalados y de las habilidades de análisis, crítica e investigación que permiten al estudiante ser partícipe de la evolución de la cultura y la sociedad.

2. Conocerse a sí mismo para conocer el mundo

Un ejercicio primordial en la vida de toda persona es el autoconocimiento, la exploración de uno mismo para comprender quienes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos. Sin embargo, no siempre somos conscientes de esa necesidad y, cuando lo somos, no resulta sencillo encontrar el camino para hacerlo. A menudo necesitamos que alguien nos invite a hacerlo, para mirar de manera introspectiva y retrospectiva nuestra propia vida y efectuar así un balance de lo realizado, bueno o malo, a lo largo de nuestras existencias. En la Universidad Autónoma de la Ciudad de México ha sido y es primordial promover entre los y las estudiantes la reflexión acerca de su trayectoria de vida y la exploración de su pasado familiar como un primer paso para reconocerse a sí mismos, reivindicar la identidad propia en el terreno individual y colectivo y esclarecer los propósitos vitales de cara hacia el futuro.

El taller de Identidad, conocimiento y aprendizaje, conocido familiarmente como ICA, dentro del Ciclo de Integración, ha sido el lugar primordial donde los y las estudiantes reciben esa

invitación, con los propósitos que de manera sintética se enuncian el nombre mismo del taller: ser conscientes de nuestra identidad para conocer el mundo y aprender a aprender.

Se trata pues no sólo de perseguir un propósito identitario, de reforzar nuestro ser –tanto profesores como estudiantes- conociendo sus raíces, sino de establecer las bases para un método de conocimiento, un sólido criterio epistemológico. Nuestros estudiantes son en su mayoría, hijos de familias de bajos recursos, habitantes de zonas marginadas de la ciudad, trabajadores que sortean en el día a día condiciones muy precarias de vida. En nuestra comunidad educativa nos hemos enfrentado a la tarea de incorporar a éstos jóvenes al espacio universitario subsanando días tras día las posibles dificultades de aprendizaje generadas por quince años de escolarización que no ha logrado sembrar el amor ni la vocación por el estudio y la investigación. Nuestro reto no es menor, pero es el mismo que han asumido miles de educadores en todos los niveles en México y América Latina. Dicho en palabras del Ing. Manuel Pérez Rocha,-rector fundador de esta institución:

El reto de la escuela, de los maestros y de la sociedad es lograr que todos los sectores de la población encuentren en las aulas una educación que les es valiosa. Los jóvenes provenientes de los sectores económicamente privilegiados saben que los conocimientos allí adquiridos (y los certificados y títulos), aunados a sus relaciones sociales y a otros bienes materiales y “culturales” que poseen, les garantizan efectivamente un futuro próspero, y en consecuencia ponen empeño en la escuela. Pero muchos jóvenes provenientes de los sectores mayoritarios, de condiciones económicas precarias, o menos que precarias, no encuentran sentido en seguir programas escolares que resultan ajenos a su realidad inmediata, su tiempo, su lenguaje, su mundo, a su urgencia de sobrevivir. Al abandonar la escuela no han fracasado, ha fracasado el sistema escolar por no responder a las necesidades y condiciones de los educandos, por su incapacidad para generar en ellos una motivación para estudiar que vaya más allá de lo más visible e inmediato que les presenta el pobre contexto social y cultural que es la sociedad contemporánea.

En “Evaluar en el contexto social y cultural (anticultural)”, Pérez Rocha, Manuel, Diario La Jornada, México, 13 de junio de 2013.

Es así como inspiradas en el ideario de nuestra universidad y teniendo como propósito el de hacer que los estudiantes permanezcan en la institución que realizamos el taller que constó de dos partes: a) Elaboración de árboles genealógicos y b) Escritura de un texto autobiográfico.

A lo largo de los semestres hemos visto cómo las y los estudiantes se esfuerzan por construir su árbol genealógico, los textos que piensan que mejor representan quienes son actualmente, encontrando ingeniosas maneras para presentarlo de manera gráfica y exponer con orgullo la historia de su familia. Se trata pues de conocerse a sí mismo para conocer y transformar el mundo.

2.1. Taller árboles genealógicos

El taller que se realizó tuvo el propósito de hacer que los y las estudiantes escribieran su autobiografía. El libro reúne los trece textos publicados como resultado de ese taller, donde

resalta en primer lugar el enorme esfuerzo que cada estudiante ha tenido que realizar para poner por escrito, en unas cuantas páginas, un resumen de su existencia, destacando los momentos más importantes o inflexiones que han marcado su vida, así como una prospectiva en la que se imaginan y plasman sus deseos sobre lo que quieren ser o cómo se ven en cinco años, es decir, dentro de un lapso de tiempo en el que, de manera deseable, habrán concluido sus licenciaturas o estarán a punto de concluir las.

A lo largo de las sesiones el taller brindó las herramientas básicas para lograr ese propósito. Es de lamentarse el hecho de que no todos los estudiantes que escribieron sus autobiografías e hicieron sus árboles familiares sobre su trayectoria vital enviaron sus trabajos para esta publicación (45 textos y 45 árboles). No obstante, es factible imaginar las razones y los temores que los desanimaron a entregar. A ellos y a ellas nos gustaría decirles que nos complace saber que se involucraron en el proyecto, que sin importar que no hayan entregado sus trabajos para su publicación, haber vivido este proceso de escritura les ha permitido conocerse más a sí mismos y darle mayor impulso a su formación universitaria. En contrapartida, vale la pena subrayar aquí la valentía de quienes concluyeron y entregaron una versión escrita de su existencia, un relato de su vida. Estamos seguras de que ese texto será de gran utilidad para mejor ubicar el lugar desde donde conocen, reforzar las razones por las que se animaron a escoger determinada licenciatura, así como sentirse orgullosos de pertenecer a esta institución universitaria.

No es un secreto que para una mayoría de nuestros estudiantes la UACM no fue su primera opción para cursar una carrera universitaria. Varios de los relatos aquí reunidos narran la experiencia frustrante de ser candidato rechazado por la Universidad Nacional Autónoma de México o la Universidad Autónoma Metropolitana, de enfrentar la decepción y el desencanto que ello produce y la difícil búsqueda de alternativas hasta que la Universidad Autónoma de la Ciudad de México les ha abierto sus puertas para continuar con su educación formal y eventualmente concluir una licenciatura. Los textos muestran que hay alegría y una gran dosis de esperanza depositada ante la expectativa de alcanzar esa meta en nuestra universidad. Ciertamente también hay agradecimiento, del mismo modo que debe haber por nuestra parte el compromiso institucional de crear las mejores condiciones para que propósitos tan loables se cumplan y lleguen a buen fin. Así, de manera conjunta se van construyendo la identidad y el orgullo de ser estudiante uacemita.

La propia historia de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México es un reflejo de la historia de sus estudiantes. Su raigambre popular se remite varias generaciones atrás, a los jóvenes que durante el siglo XX lucharon por la autonomía universitaria en los años veinte, o aquellos que en los años sesenta elevaron sus voces de protesta contra el sistema político autoritario que oprimía al pueblo mexicano, o esos otros que en 1986-1987 y en 1999-2000 defendieron la gratuidad de la educación y reivindicaron su contenido crítico. Su origen se explica también por la demanda popular de ampliar las oportunidades de educación superior a sectores sociales que históricamente han sido excluidos de esa posibilidad. Con muchos esfuerzos y no pocos errores, ha crecido y ha venido madurando en un medio más bien adverso, en un contexto político nacional dominado por un enfoque neoliberal que tiene escaso o nulo interés en la educación superior crítica y humanista. Su nacimiento ocurrió en una coyuntura favorable marcada por un gobierno local que ciertamente la echó andar y le permitió dar sus primeros pasos, pero luego ha enfrentado la indiferencia cuando no el desdén presupuestal y político que le impide crecer conforme a la demanda existente. Cada año miles de jóvenes quedan excluidos de

la oportunidad de estudiar una carrera universitaria, mientras la UACM casi no puede ampliar su matrícula porque se encuentra limitada de espacio y de presupuesto para hacerlo.

Consideramos que el valor de las palabras de nuestros compañeros estudiantes está en las páginas donde se han impreso sus historias de vida, es allí donde se encuentran las razones de ser de nuestra universidad, así como una guía para conducir nuestros pasos en el presente y en el futuro para nuestra institución, que deberá alcanzar la estatura necesaria para ser, efectivamente, la mejor opción de formación universitaria y de profesionistas críticos para los habitantes de la gran Ciudad de México.



Rosa María Torres y Anayantzin Salazar

2.2. Como toda semilla nuestro árbol empieza a germinar

La publicación de *Somos UACEMITAS: Nuestras historias nuestras vidas*, vio la luz en febrero del presente año, no hemos conseguido que se conozca en los cinco planteles de la universidad, pero podemos hacer ya un recuento de actividades y acciones que nos permiten decir que la labor de extensión y difusión universitaria se está realizando. La publicación es de circulación gratuita y podemos sentirnos orgullosos porque en los primeros dos meses agotamos el primer tiraje de 700 ejemplares. Presentamos el libro en los planteles Del Valle, San Lorenzo Tezonco y en el programa PREPA SI, programa del Gobierno del Distrito Federal que tiene como propósito combatir la deserción escolar, asegurar que todos los jóvenes del Distrito Federal que quieran cursar el Bachillerato en todas sus modalidades puedan hacerlo con éxito y no lo tengan que abandonar por falta de recursos.

Asistimos a dos programas de radio: *El arte de la Autobiografía* en Radio Ciudadana del Instituto Mexicano de la Radio IMER y Radio Tezonco, circuito interno del Plantel San Lorenzo Tezonco UACM.

En mayo empezamos a distribuir el segundo tiraje (otros 700 ejemplares). Nuestra publicación ha servido de inspiración para el grupo de estudios sobre Abandono Escolar encabezado por el Ing. Manuel Pérez Rocha quien ha escrito “Historias de perseverancia” –en un texto que aún no se ha publicado- a propósito de nuestra publicación:

En algunas de las historias se expresa de manera clara que el autor valora la utilidad que tienen los conocimientos para resolver problemas del mundo, de la sociedad, para satisfacer necesidades de los demás. Se trata pues de una motivación intrínseca eficaz. “Mis sueños... -dice Cristian Leonardo Pérez Vázquez – todos sueñan con un buen trabajo para poder tener un buen carro o una casa, para mí ni lo es, solo quiero seguir aprendiendo para cuando de verdad sea muy bueno

pueda enseñárselo a la gente y poderla cambiar; antes intentaba cambiar el mundo, pero me di cuenta de que no se podía y ahora intento cambiar a las generaciones para que ellos después cambien a alguien y se haga una cadenita. (...) En cinco años me veo dando clases, pudiendo enseñarle al mundo que en la vida se puede cumplir lo que uno desea con pasión, esfuerzo y humildad. ... me gusta mi país y creo que aún se puede hacer mucho por él”. Este estudiante tiene claro que sus estudios tienen otro valor, un valor de uso trascendente: “Me siento orgulloso de (...) ver cómo voy creciendo como persona”.

Profesores de la UACM hemos notado como las dificultades para estudiar se expresan con crudeza, esta idea se ve reflejada en el texto de Manuel Velasco Miranda quien dice: “Entre 2003 y 2006, al prepararme para presentar el examen del nivel medio superior – ya que el sueño de esa época era ser de la máxima casa de estudios, la UNAM – llega el primer fracaso personal, que es no ser aceptado; tuve una gran depresión, pero la vida me dio otra oportunidad y como mi pasión era ser dentista, en la escuela que quedé estudié la carrera técnica en prótesis dental”. (...) “En el 2008 me salí del trabajo para prepararme para el examen de la UNAM y mi gran sorpresa es que de nuevo no soy seleccionado; realicé el intento por más de cuatro veces sin éxito”. Más tarde se inscribió en la UACM en donde estudia con éxito la carrera de “Comunicación y Cultura”.

Otro ejemplo de perseverancia lo podemos encontrar en la narración de Evelin Sandi, otra joven estudiante, para quien su experiencia temprana de maternidad no fue obstáculo para estudiar: “Nunca desistí de mi anhelo de estudiar una carrera universitaria e intenté de nuevo ingresar a alguna escuela y ahora, después de varios intentos, me encuentro estudiando comunicación y cultura en la UACM: y no pude haber llegado a mejor lugar que éste. Muchas veces me decían que sólo era una obsesión la que tenía, pero ahora me doy cuenta de que siempre estuve segura de lo que quería y si algo me distingue es la perseverancia que poseo para alcanzar mis sueños”. Evelin describe una situación familiar muy conflictiva, pero la ve como un reto para el que tienen que prepararse y preparar a su hija: “... algo le quiero inculcar a mi hija, además de enseñarle que cualquier conflicto que pudiese haber en la familia se puede resolver sin llegar a destruir a sus integrantes, y que cualquier sueño que tenga lo cumpla, ya que no habrá obstáculo que pueda impedirle si en verdad lo desea”.

3. Conclusiones

En la UACM hay muchísimas, quizá miles de historias de perseverancia – de estudiantes, de maestros y de trabajadores - que pueden servir de ejemplo a los estudiantes jóvenes y no jóvenes que luchan todos los días por vencer los obstáculos que encuentran para seguir estudiando. El rescate de estas historias, y la reflexión sobre las mismas, puede ser un camino fértil para reducir el ausentismo y el abandono temprano de los estudios.

Como ya se dijo el equipo de investigación tiene confianza en que con este ejercicio, el de relatar su una historia de vida, los estudiantes pueden darle un “mayor impulso a su formación universitaria” y “reforzar las razones por las que se animaron a escoger determinada licenciatura”. La intención en un mediano y largo plazo será promover que el ejercicio del relato y publicación de textos autobiográficos se extienda al sector de docentes y también trabajadores de nuestra universidad, pues se nos parece necesario para la construcción de nuestra comunidad universitaria.

Figura 1. Presentación en Universidad Pedagógica Nacional, noviembre de 2013



Figura 2. Presentación del libro en Plantel San Lorenzo Tezonco (marzo 2015)



Figura 3. Programa Prepa sí, en UACM San Lorenzo Tezonco



4. Referencias

- Bruner, Jerome (1997), *La construcción narrativa de la realidad*, en Bruner, J., *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995), “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Passeggi, Maria da Conceição (2011), *Narrativas Autobiográficas: solidaridad y ética en educación Rizoma freireano*, n. 11, Instituto Paulo Freire de España.
- Rivas Flores, J. I. (2009). *Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de Argumento en la investigación*. En, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Capítulo 40. 5 años de acceso inclusivo: La experiencia del programa talento e inclusión en la Pontificia Universidad Católica de Chile

Karla Moreno Matus, kmorenom@uc.cl

Javier Farías Soto, jfarias@ing.puc.cl

Luz Lyon Fuentes, llyon1@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile/Chile

Resumen

Hacia el año 2010, la UC constató que en la admisión de pregrado había una muy baja proporción de estudiantes de establecimientos municipales y particulares subvencionados. Por ejemplo, en Ingeniería sólo el 18% de los novatos (estudiantes de primer año) venía de este tipo de establecimientos. Esta observación, sumada a las barreras económicas –por ejemplo, aranceles de referencia sólo cubren alrededor del 60% de aranceles reales UC-, académicas –sistema de admisión universitario centrado casi exclusivamente en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), que tiene alta correlación con el nivel socioeconómico de los postulantes (Pearson, 2013)- y culturales que impiden atraer y seleccionar las diversas formas de talentos existentes, llevaron a que se creara el programa Talento e Inclusión UC.

En el presente artículo se describe el camino recorrido por la Universidad Católica de Chile en su búsqueda por cumplir con su misión de crecer en equidad manteniendo la excelencia académica. En particular, se describe el Programa Talento e Inclusión UC, el cual consiste en una vía de admisión para todas las carreras de pregrado, destinada a estudiantes del 10% superior de su generación -según ranking de notas- provenientes de establecimientos municipales o subvencionados. Este trabajo comulga con los principios propuestos por UNESCO, UNICEF, entre otros, respecto al valor de la inclusión y la noción de que el talento está distribuido de manera uniforme en la sociedad. Para este cometido, es imprescindible contar con estrategias institucionales que potencien la retención de estos estudiantes talentosos en contextos vulnerables, y que prevengan el abandono educativo.

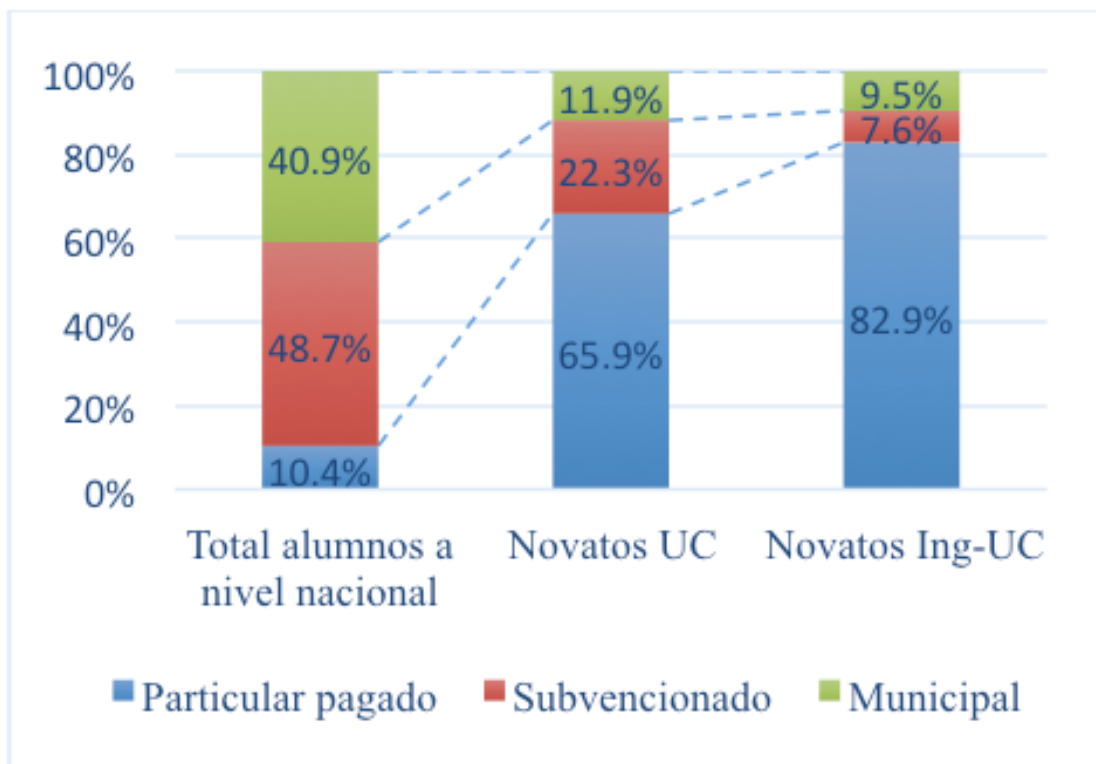
Dentro de los principales resultados del estudio, destaca el aumento en la matrícula de estudiantes proveniente de establecimientos con financiamiento público y con alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE) en los años de ejecución del programa, asimismo una diversificación de las estrategias de nivelación y acompañamiento académicos desarrolladas en las unidades académicas participantes, los buenos resultados académicos de los estudiantes que ingresaron por el programa en relación a otros grupos de referencia de su cohorte de ingreso respectiva y el impacto positivo que ha tenido el programa en la comunidad educativa UC, directivos, docentes, administrativos, profesionales y estudiantes.

1. Introducción

El programa Talento e Inclusión (T&I) nace en la Escuela de Ingeniería el año 2010 con el objeto de atraer estudiantes de alto rendimiento académico en contexto, de establecimientos municipales y particulares subvencionados cuyos puntajes PSU no le alcanzaban para ingresar a la escuela por la admisión regular. A la fecha de su creación se evidenciaron tres tipos de barreras para ingresar a la carrera: económicas (arancel de referencia sólo cubre 60% de arancel real de Ingeniería UC), académicas (identificadas en el informe Pearson, que evidencia que el rendimiento PSU depende fuertemente del nivel socioeconómico de sus postulantes) y culturales (prejuicios, discriminación, exclusión) (Escuela de Ingeniería UC, 2013).

Como muestra la figura 1, para la admisión 2011 se diagnosticó una baja participación de los estudiantes provenientes de establecimientos municipales y subvencionados. En efecto, la proporción de estudiantes en la escuela de ingeniería era mayoritariamente de establecimientos particulares pagados, lo que reflejaba un escenario contrario al nacional (compuesto mayoritariamente por establecimientos municipales y particulares subvencionados).

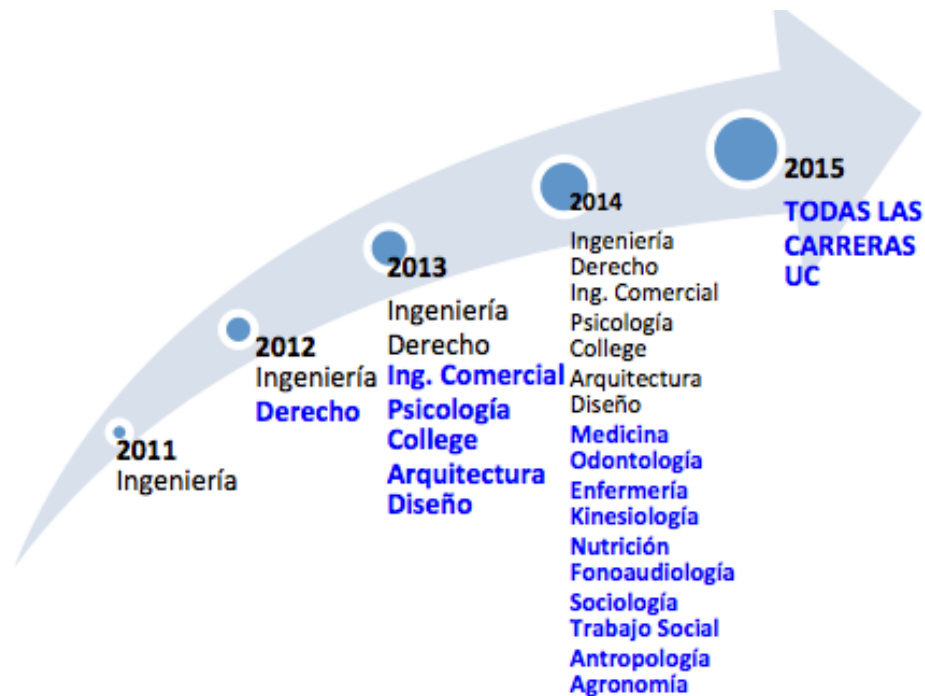
Figura 1. Composición según dependencia educacional de origen para distintos conjuntos de alumnos. Proceso de admisión 2010



Fuente: DEMRE, DSRD-UC

Por lo tanto, se propuso un programa que mejorara las brechas de acceso a la UC. Este diagnóstico fue compartido por otras unidades académicas y en los años siguientes se sumaron nuevas carreras, para llegar a la admisión 2015 con todas las carreras de la UC generando vacantes adicionales para el programa T&I (ver figura 2).

Figura 2. Incorporación de carreras al programa T&I, según año de admisión



Fuente: Programa Talento e Inclusión UC

De este modo, T&I se enmarca dentro de una serie de políticas afirmativas impulsadas por la Dirección de Inclusión UC, que buscan “compensar o remediar los efectos concretos de la falta de oportunidades del sistema educativo” (Reynaga, 2011, pág. 153), sumándose a otras iniciativas impulsadas por distintas universidades chilenas, tales como los propedéuticos, cupos de equidad o el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE).

2. ¿Qué es talento e inclusión?

El Programa Talento e Inclusión es una vía de admisión para todas las carreras de pregrado, destinada a estudiantes del 10% superior de su generación -según ranking de notas- provenientes de establecimientos municipales o subvencionados, donde se requiere de una fuerte articulación con los estudiantes de enseñanza media a través de los planes de difusión pensados para este grupo.

Sus principales requisitos de postulación son:

- Tener nacionalidad chilena o residencia permanente
- Egresar de Enseñanza Media el año anterior al ingreso a la UC.
- Provenir de un establecimiento de dependencia municipal o particular subvencionado.
- Pertener al 10% superior de su promoción en la Enseñanza Media (Ranking de notas de 1° a 3° medio) o haber sido alumno del programa Penta UC al menos los 2 últimos años antes de egresar de 4° medio.
- Obtener un puntaje ponderado mínimo de postulación de 600 puntos o el puntaje que exige la carrera correspondiente.

- Pertener a uno de los cuatro primeros quintiles de ingreso per cápita, determinados según pauta de acreditación del Ministerio de Educación (MINEDUC).

Adicionalmente, T&I contempla alternativas de financiamiento, programas de nivelación y acompañamiento académico.

Respecto al financiamiento, el programa ofrece diferentes alternativas para cubrir la brecha entre el arancel real y el arancel de referencia otorgado por el Estado, lo que permite que un porcentaje importante de los estudiantes tenga una cobertura total del arancel. Así también, se otorgan becas de residencia para estudiante de regiones y becas de materiales para carreras de alto costo de mantención.

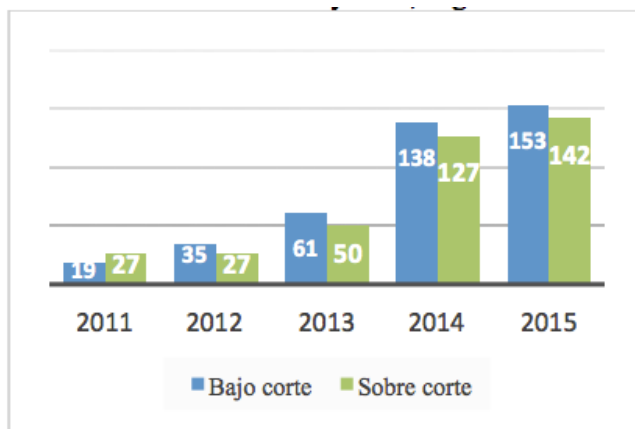
Por su parte, T&I contempla programas de nivelación académica y acompañamiento, impulsados tanto por la propia universidad (a través de las direcciones de Docencia e Inclusión) como por fondos públicos, tales como la Beca de Nivelación Académica (BNA).

Asimismo, las unidades académicas han desarrollado diferentes programas de acompañamiento y nivelación académica una vez iniciado el programa, las unidades académicas contemplan diversas estrategias de acompañamiento entre ellas: tutores pares, talleres de estrategias de estudio, encargados de la nivelación y acompañamiento de todos los novatos, con particular atención a los estudiantes que ingresaron por esta vía.

3. Caracterización de la admisión T&I

En T&I han ingresado 406 estudiantes bajo los puntajes de cortes (BPC), utilizando las vacantes ofrecidas por el programa, y otros 373 estudiantes que fueron seleccionados por el programa y finalmente ingresaron sobre el puntaje de corte (SPC) por una vacante PSU. Para efectos de los beneficios en nivelación académica y financiamiento, ambos grupos son considerados de la misma manera. En la figura 3 se presenta la evolución de los estudiantes que han ingresado por el programa en sus 5 años de ejecución.

Figura 3. Vacantes T&I BPC y SPC, según año de admisión.



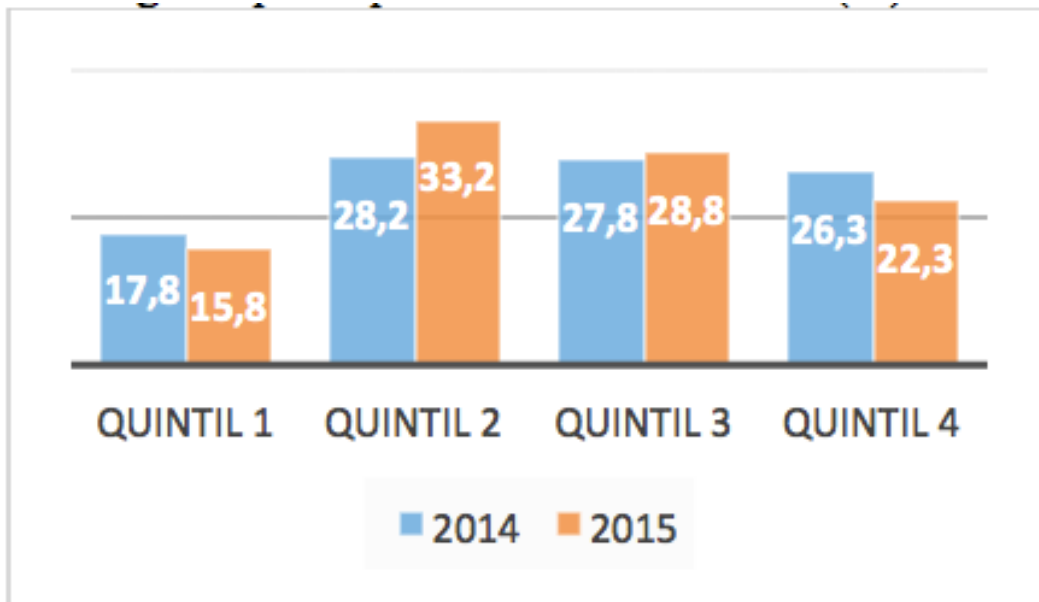
Fuente: Programa Talento e Inclusión UC

En los cinco años de admisión del programa, la proporción de mujeres ha sido bastante destacable respecto a los hombres. Incluso, tanto en la admisión 2014 como 2015, las mujeres

han sido mayoría (58% y 64% de total de matriculados en la UC son mujeres, respectivamente) (Programa Talento e Inclusión, 2015a, 2015b).

Por su parte, la UC ha crecido en la participación de establecimientos con alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE) y de estudiantes de los cuatro primeros quintiles de ingreso per cápita. Como se muestra en el gráfico 3, entre las admisiones 2014 y 2015, aumentó la proporción de estudiantes de los primeros tres quintiles de nivel socioeconómico y, en particular, de los dos primeros quintiles, foco de las políticas de gratuidad a la educación superior que se están discutiendo actualmente.

Figura 4. Quintiles de ingreso per cápita de estudiantes T&I (%). Admisiones 2014 y 2015



Fuente: Programa Talento e Inclusión UC

4. Relación con el entorno

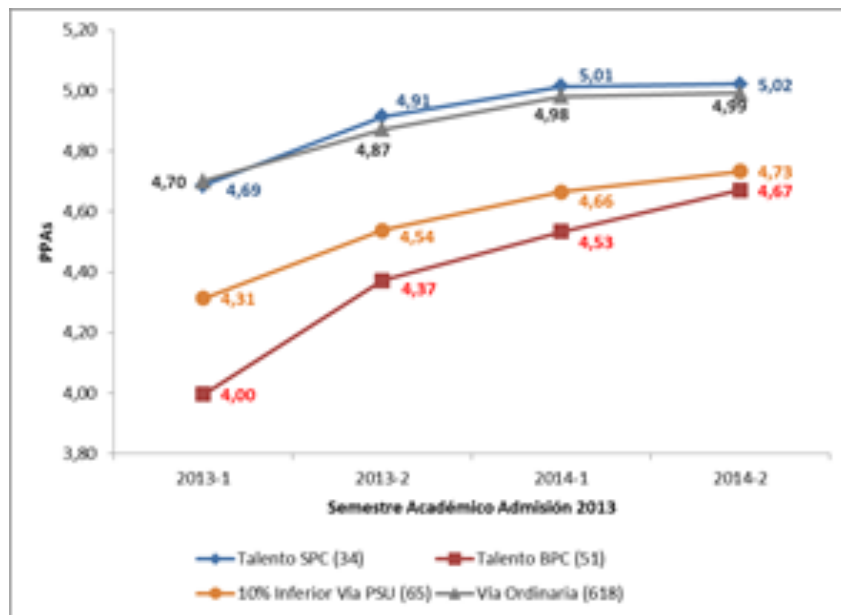
En el marco del programa T&I, el contacto con estudiantes de educación media, orientadores y directores de establecimientos educacionales se ha realizado a través de diversas vías, las que se describen a continuación:

- PENTA UC : Particularmente con estudiantes de último año de educación media interesados en ingresar a carreras participantes del programa.
- Bases DEMRE y MINEDUC: E-mail a directores y orientadores de establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados. Desayuno de lanzamiento del programa a fines del primer semestre.
- Sitio web: Talento e Inclusión UC .
- Difusión UC: Ferias y eventos (ejemplos, Expo Futuro Novato UC y Semana del Postulante)
- Embajadores de unidades académicas: Cuerpos de estudiantes que participan en ferias, charlas y visitas con estudiantes de educación media.
- Municipalidades: Contacto con alcaldes, jefes de Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM) y/o Corporaciones Municipales (CORMUN).

5. Rendimiento académico

En términos de rendimiento académico, se mostrarán los resultados de la carrera de Ingeniería Civil, ya que es la carrera con mayor número de estudiantes matriculados por esta vía y años de ejecución. En la figura 5 muestra la evolución del promedio ponderado acumulado (PPA) de la admisión 2013 de Ingeniería Civil, allí se puede apreciar que todos los grupos analizados han mejorado sus calificaciones en la medida en que avanzan los semestres cursados. Lo más destacable es que los estudiantes que ingresaron por T&I SPC obtienen calificaciones levemente superiores a las del resto de la vía ordinaria PSU en prácticamente todos los semestres cursados hasta el 2014. Por su parte, los T&I BPC han acortado la brecha de rendimiento académico que tienen respecto a los estudiantes pertenecientes al 10% inferior ingresado por la vía ordinaria PSU, de modo tal que no haya diferencias significativas al 95% de confianza, a partir del segundo semestre de carrera.

Figura 5. Rendimientos académicos de estudiantes de Ingeniería Civil (PPA). Admisión 2013.



Fuente: Escuela de Ingeniería UC

De los datos de rendimiento académico de la admisión 2015 de Ingeniería UC, se puede decir que los T&I BPC tienen tasas de reprobación notablemente superiores a las de sus pares SPC, vía ordinaria PSU y estudiantes del 10% inferior vía PSU en los cursos matemáticos y químicos del primer semestre de la carrera. Sin embargo, en los cursos que no tienen un símil en la enseñanza escolar, tales como Desafíos de la Ingeniería y Desarrollo de Habilidades Comunicativas para Ingenieros, la tasa de reprobación es menor entre los estudiantes BPC, como se observa en la Tabla 1 .

Cuadro 1. Porcentaje de estudiantes de Ingeniería UC que reprueban los cursos del primer semestre de la carrera. Admisión 2015

% Reprobación	T&I BPC	T&I SPC	Vía Ordinaria	10% Inferior Vía PSU
Álgebra Lineal	88.89%	45.16%	44.86%	75.81%
Cálculo I	61.11%	22.58%	17.65%	24.59%
Desafíos de la Ingeniería	0%	6.45%	1.15%	3.33%
Química General II	66.67%	29.03%	21.93%	29.51%
Desarrollo de H. Comunic. para Ing.	0%	10%	5.74%	4.55%
Ética para Ingenieros	4.17%	4.76%	1.88%	4.76%
Taller de Hábitos y Estrategias de Estudios	5.56%	6.45%	3.09%	4.76%

Fuente: Escuela de Ingeniería UC

6. Aporte a la inclusión

Los aportes de inclusión a los diferentes stakeholders han sido muy considerables en los 5 años de ejecución del programa. Al respecto, destacan:

Establecimientos de educación media: Ha aumentado la participación de estudiantes que tradicionalmente no ingresaban a la UC, desde las diferentes alternativas de difusión y admisión desarrolladas .

Autoridades y Directivos: Este programa ha crecido sostenidamente gracias al apoyo irrestricto de sus autoridades, el Rector Ignacio Sánchez incorporó la inclusión dentro de sus principales ejes del Plan de Desarrollo Estratégico 2010-2015, lo que ha permitido un apoyo importante a la gestión del programa. Los Decanos y directivos de las unidades académicas también han ido creando condiciones favorables para el desarrollo del programa, en la medida en que se han ido sumando a esta iniciativa.

Docentes: Se han desarrollado diferentes estrategias que fomentan la inclusión, donde en conjunto al Centro de Desarrollo Docente (CDDoc), se ha creado un Diplomado en Docencia Universitaria UC, que aborda de manera transversal la inclusión desde cada una de las dimensiones de la docencia. Así también, los docentes participan de los procesos de selección de los estudiantes que ingresan por la vía T&I, por medio de comités que permiten su involucramiento y compromiso para con el programa.

Estudiantes: Se ha favorecido la inclusión entre todos los estudiantes al interior de la UC, y se ha potenciado su compromiso en instancias de tutorías pares y la difusión del programa, particularmente.

Administrativos: Se han generado mejoras en la gestión del programa, mediante la coordinación con las diferentes áreas y direcciones de soporte de la UC, a saber, Admisión, Difusión, Matricula, Dirección de Informática, Departamento de Asistencia Socioeconómica, entre otros.

7. Desafíos 2015-2020

A lo largo de estos 5 años, se han generado enormes aprendizajes en los equipos de trabajo que se han encargado de desarrollar T&I. Hoy, habiendo escalado el programa a todas las carreras de pregrado de la UC, se han esbozado algunos desafíos para el próximo quinquenio. Estos son:

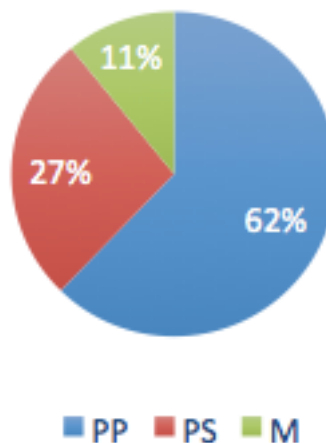
1. Aumentar la participación de los establecimientos municipales tanto a nivel de matriculados T&I como de la admisión general de la UC. Crecer en estudiantes de establecimientos
2. Evaluar la creación de nuevas vías de admisión inclusivas para grupos prioritarios, tales como cupos indígenas, en género, en discapacidad, entre otros.
3. Definir el perfil de los estudiantes que ingresan por la vía T&I, considerando criterios cognitivos, sociales, socio afectivos o actitudinales, de compromiso social y aquellos que son valorados de manera específica por cada unidad académica participante del programa.
4. Avanzar un sistema único de selección T&I, con instrumentos de evaluación que permitan la incorporación de variables complementarias a las que ofrece la PSU, tales como motivación por la carrera, liderazgo, compromiso, innovación, entre otros.
5. Avanzar hacia un sistema de nivelación y acompañamiento académico con estándares mínimos por carrera, para apoyar la inserción y la nivelación de estos estudiantes.
6. Fomentar una cultura inclusiva al interior de la UC, que genere condiciones habilitantes sobre todo para con los grupos sub representados en la universidad.

8. Conclusiones

El Programa Talento e Inclusión se ha destacado por fomentar el ingreso de estudiantes talentosos de contextos vulnerables, que han ingresado a la UC en estos 5 años, alcanzando resultados académicos comparables con sus pares del 10% inferior que ingresa por la vía PSU .

Esto ha permitido aumentar la participación de estudiantes de los primeros quintiles de nivel socioeconómico, y de establecimientos municipales, subvencionados y con alto IVE. En la Figura 6, se puede observar el impacto que han tenido programas de admisión especial como T&I en lograr este cometido, aumentando en 4 puntos porcentuales el porcentaje de estudiantes de establecimientos municipales y particulares subvencionados respecto a lo mostrado en la Figura 1.

Figura 6. Dependencia escolar de los matriculados UC. Admisión 2015



Fuente: Dirección de Análisis Institucional UC

Por otro lado, T&I ha volcado a la UC en el desafío de aprender de estudiantes de otros contextos sociales, donde la PSU no es solo el parámetro de excelencia académica, ya que se ha demostrado que existen otras habilidades que puede tener una carrera exitosa al interior de la Universidad, valorando el rendimiento académico en contexto, por sobre las pruebas estandarizadas.

Además, T&I ha permitido cambiar la cultura de apoyo a los estudiantes en los primeros años, con la creación de programas de nivelación académica, tanto al interior de las unidades académicas como de la propia universidad.

Finalmente, el programa ha desafiado la capacidad de la universidad para reinventarse en los procesos de admisión con aquellos grupos históricamente sub representados en la UC, respondiendo a su rol público y a la misión de construir un proyecto educativo que crece en equidad y excelencia académica.

9. Referencias

- Escuela de Ingeniería UC. (14 de Mayo de 2013). Presentación Programa Talento + Inclusión. Santiago, Chile.
- Escuela de Ingeniería UC. (19 de Agosto de 2015). Rendimiento Académico Admisión 2015. 1° Semestre. Santiago, Chile.
- Pearson. (2013). Evaluación de la PSU Chile. Resumen Ejecutivo. Santiago.
- Programa Talento e Inclusión. (2015a). Informe final admisión 2014. Santiago.
- Programa Talento e Inclusión. (2015b). Informe final admisión 2015. Santiago.
- Reynaga, G. (2011). Inclusión social y equidad en la educación superior: el rol de las universidades en el siglo XXI. Reflexiones sobre acción afirmativa en la educación superior. En F. Equitas, Inclusión social, interculturalidad y equidad en la educación superior (págs. 150-163). Santiago