

Consejo de Editores (Editors Board)

Editores Jefe (Editor-in-Chief)

- Dra. Rosa García-Ruiz, Universidad de Cantabria, España
- Jaime Padilla-Verdugo, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Editores Adjuntos (Assistant Editors)

- Dr. Napoleón Esquivel, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Editores temáticos (Thematic Editors)

- Dra. Silvia Ester Orrú, Universidade de Brasília, Brasil
- Dr. Alejandro Rodríguez-Martín, Universidad de Oviedo, España
- Dra. Auxiliadora Sales Ciges, Universitat Jaume, España

Co-Editores internacionales (International Coeditors)

- Dr. Geraldo Caliman, Universidade Católica de Brasília, Brasil

Consejo Científico (Advisory Board)

- Dr. Alejandro Rodríguez-Martín, Universidad de Oviedo, España
- Dr. Alfonso Torres Carrillo, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- Dr. Alfredo Veiga-Neto, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Dra. Ana Castro Zubizarreta, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Ana Rosa Arias Gago, Universidad de León, España
- Dr. Antonio Bautista García-Vera, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dra. Armanda Matos, Universidad de Coímbra, Portugal
- Dr. Carlos Paladines Escudero, PUCE, Ecuador
- Dra. Carmen Martínez Novo, Universidad de Kentucky, USA
- Dra. Cristina Allemann-Ghionda, Universidad de Colonia, Alemania
- Dr. Daniel Mato, Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina
- Dra. Diana Rivera Rogel, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dr. Emilio Álvarez-Arregui, Universidad de Oviedo, España
- Dr. Felipe Trillo Alonso, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dra. Gabriela Borjes, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Dr. Geraldo Caliman, Universidade Católica de Brasília, Brasil
- Dr. Gunther Dietz, Universidad Veracruzana, México
- Dr. Ignacio Aguaded, Universidad de Huelva, España
- Dr. Jaime Valenzuela González, Tecnológico de Monterrey, México
- Dr. Jairo Lugo-Ocando, Northwestern University in Qatar, Qatar
- Dr. Javier Loredó Enriquez, Universidad Iberoamericana, México
- Dr. Jesús María Salinas Ibáñez, Universidad de las Islas Baleares, España
- Dr. Jorge Maldonado Mahauad, Universidad de Cuenca, Ecuador
- Dr. José Antonio Caride Gómez, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dr. José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales, Chile
- Dr. José Manuel Castellano Gil, Universidad Nacional de Educación, Ecuador
-

- Dr. José Tejada Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona, España
- Dr. Juan Silva Quiroz, Universidad de Santiago de Chile, Chile
- Dr. Julio Cabero-Almenara, Universidad de Sevilla, España
- Dr. Lorenzo Cantoni, Università della Svizzera Italiana, Suiza
- Dr. Luis Miguel Pedrero Esteban, Universidad Pontificia de Salamanca, España
- Dr. Luis Miguel Romero Rodríguez, Universidad Internacional de La Rioja, España
- Dr. Manuel Area, Universidad de La Laguna, España
- Dra. María Caridad Valdés Rodríguez, Universidad de las Ciencias Informáticas, Cuba
- Dra. María Isabel Punín Larrea, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dra. María Teresa Bejarano Franco, Universidad de Castilla La Mancha, España
- Dra. María-Soledad Ramírez-Montoya, TEC de Monterrey, México
- Dr. Mercedes González-Sanmamed, Universidad de La Coruña, España
- Dra. Natalia González Fernández, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Paloma Antón Ares, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dra. Paula Renés Arellano, Universidad de Cantabria, España
- Dr. Peter McLaren, Chapman University, USA
- Dra. Pilar Arnáiz Sánchez, Universidad de Murcia, España
- Dr. Rafael Tejada Díaz, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Dr. Ronaldo Zacharias, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil
- Dra. Rosa García-Ruiz, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Soraya Ferreira Vieira, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Dra. Sylvia Schmelkes del Valle, INEE, México
- Dr. Vicent Gozávez Pérez, Universidad de Valencia, España

Consejo Internacional de Revisores (International Reviewers Board)

- Dra. Adelina de Oliveira Novaes, Universidade Cidade de São Paulo, Brasil
- Dra. Adir Casaro Nascimento, Universidade Católica Dom Bosco, Brasil
- Dra. Águeda Delgado-Ponce, Universidad de Huelva, España
- Dra. Aleksandra Jablonska, Universidad Pedagógica Nacional, México
- Dra. Alessandra Diehl, Universidade de Ribeirão Preto, Brasil
- Dra. Alethia Fernández de la Reguera, UNAM, México
- Dr. Alexandre Godoy Dotta, Centro Universitário Autônomo do Brasil, Brasil
- Dr. Alexandre Martins, Marquette University, USA
- Dra. Alicia Inés Villa, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- Dra. Alma Rosa Hernández Mondragón, Universidad La Salle, México
- Lic. Álvaro Guaymás, Universidad Nacional de Salta (UNSa), Argentina
- Dr. Amauris Laurencio Leyva, Universidad de La Habana, Cuba
- Dra. Amelia Gort Almeida, Universidad de La Habana, Cuba

- Dra. Amneris Chaparro Martínez, UNAM, México
- Ana Cristina Canosa, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil
- Dra. Ana Lucia Braz, Universidade do Grande ABC, Brasil
- Dra. Ana Lupita Chaves, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
- Ana Marcela Castellanos Guzmán, Universidad La Salle, México
- Dra. Ana María Eyng, Pontificia Universidad Católica de Paraná, Brasil
- Dra. Ana Pérez-Escoda, Universidad Internacional de La Rioja, España
- Dr. André Boccato de Almeida, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Dra. Ángela Santamaría Chavarro, Universidad del Rosario de Bogotá, Colombia
- Dra. Anita Gramigna, Università degli Studi di Ferrara, Italia
- Dra. Annachiara Del Prete, Universidad Rovira y Virgili, España
- Anne Köster, European University Viadrina, Alemania
- Dra. Antonella Cagnolati, Università degli Studi di Foggia, Italia
- Dra. Antonia Ramírez-García, Universidad de Córdoba, España
- Dr. Antonio Hilario Aguilera, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dr. Antônio Igo Barreto Pereira, Universidade Federal do Acre, Brasil
- Dr. Aristeo Santos López, Universidad Autónoma del Estado de México, México
- Dra. Azucena Ochoa Cervantes, Universidad Autónoma de Querétaro, México
- Dra. Beatriz Gualdieri, Universidad Nacional de Luján, Argentina
- Dra. Bianca Thoilliez Ruano, Universidad Autónoma de Madrid, España
- Dra. Carla Förster Marín, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
- Dra. Carmen Marta-Lazo, Universidad de Zaragoza, España
- Dra. Cecilia Dolores Correa de Molina, Universidad Simón Bolívar, Colombia
- Dra. Claudia Araújo de Lima, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dra. Claudia del Pilar Vélez, Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia
- Claudia Moreno Standen, Universidad de Chile, Chile
- Dra. Constantina Xavier Filha, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dr. Cristian Desbouts, Università Pontificia Salesiana, Italia
- Dra. Damia Mendoza-Zambrano, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
- Dr. Daniel Leonidas Loncón, Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina
- Dr. Daniel Llanos Erazo, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Diana Ávila, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dr. Eduardo Fabara Garzón, Universidad Andina “Simón Bolívar”, Ecuador
- Dr. Eduardo Mercado Cruz, ISCEEM, México
- Elena Guadalupe Rodríguez-Roa, Universidad La Salle, México
- Dra. Elisabete Oliveira, ECOS - Comunicação em Sexualidade, Brasil
- Dra. Elsa Celina Gatti García, Universidad de la República, Uruguay
- Dra. Emiko Saldivar, University of California - Santa Barbara, USA
- Dr. Emiliano Gil Blanco, Universidad San Francisco de Quito, Ecuador
- Dr. Enrique Arturo Parra Marín, Universidad de Chile, Chile
- Dr. Enrique Sánchez Rivas, Universidad de Málaga, España
- Dr. Ernesto Guerra García, Universidad Autónoma Indígena de México, México
- Dr. Felipe de Jesús Perales Mejía, Universidad Pedagógica Nacional, México
- Dr. Fernando Lara, PUCE, Ecuador
- Fernando Paladines Jaramillo, PUCE, Ecuador
- Dra. Flor Marina Bermúdez-Urbina, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México
- Dr. Francisco Javier Merchán Iglesias, Universidad de Sevilla, España
- Dra. Gema Sáez Rodríguez, Universidad Francisco de Vitoria, España
- Dr. Gersem José dos Santos Luciano, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
- Dra. Gina Benavides Llerena, Universidad Andina “Simón Bolívar”, Ecuador
- Giovanna Barroca de Moura, Universidade Estadual dal Paraíba, Brasil
- Dr. Greby Uriel Rioja Montaña, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
- Dr. Henry Chero Valdiviezo, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Perú
- Dra. Herminia Hernández, Universidad de La Habana, Cuba
- Dr. Hugues Ribeiro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Dra. Irene Melgarejo Moreno, Universidad Católica de Murcia, España
- Dra. Irina Salcines Talledo, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Isabel-Maria Gallardo Fernández, Universitat de Valencia, España
- Dr. Ivar César Oliveira de Vasconcelos, Universidade Católica de Brasília, Brasil
- Dr. Jaime Rivas Castillo, Universidad Don Bosco, El Salvador
- Dr. Jean Carlos García Zacarías, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador
- Dra. Jennie Brand Barajas, Universidad La Salle, México
- Dr. José Andrés García Méndez, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México
- Dr. José Antonio Fernández Bravo, Universidad Camilo José Cela, España
- Dr. José Antonio Trasferetti, Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil
- Dr. José Francisco Alvarado García, Universidad Iberoamericana, México
- Dr. José Guilherme dos Santos Fernandes, Universidade Federal do Pará, Brasil
- Dr. José Luis Guzón Nestar, CES Don Bosco, UCM y San Pío X, UPSA, España
- Dr. José Luis Moral, Università Pontificia Salesiana, Italia
- Dr. José Raúl Jiménez Ibáñez, Universidad de La Salle, Colombia

- Dra. Josiane Peres Gonçalves, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dr. Juan José Leiva Olivencia, Universidad de Málaga, España
- Dr. Juan Vicente Ortiz Franco, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia
- Dra. Kathie Njaine, Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Laura Liliana Rosso, Universidad Nacional de Nordeste, Argentina
- Laura Sánchez Blanco, Universidad Pontificia de Salamanca, España
- Dra. Laura Selene Mateos-Cortés, Universidad Veracruzana, México
- Dra. Leonor Buendía Eisman, Universidad de Granada, España
- Dra. Liliana Inés Ávila Garzón, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia
- Dra. Liliana Mayer, Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, Argentina
- Dra. Lisset Coba Mejía, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador
- Dra. Lorena Pastor Gil, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dr. Luis Antonio Reyes Ochoa, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
- Dr. Luis Enrique Sime Poma, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú
- Dr. Luis Fernando Cuij Llugna, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
- Luis Fernando García Álvarez, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México
- Dr. Luis Huerta-Charles, New Mexico State University, USA
- Dra. Marcela Rosario Salazar Ibáñez, Universidad La Salle, México
- Dr. Márcio Roberto de Lima, Universidade Federal de São João Del-Rei, Brasil
- Dra. Maria Alfredo Lopes Moreira, Universidade do Minho, Portugal
- Dra. María Bertha Fortoul Ollivier, Universidad La Salle, México
- Dra. Maria de Fátima Pereira, Universidade do Porto, Portugal
- Dra. María del Mar Rodríguez Rosell, Universidad Católica de Murcia, España
- Dra. María Domingo Coscollola, Universitat Internacional de Catalunya, España
- Dra. María Elena Ortiz, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. María Inés Copello Danzi, Universidad de la República, Uruguay
- Dra. Maria Inês Millen, Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Brasil
- Dra. María José Batista Pinto, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- María Margarita Marhx Bracho, Universidad La Salle, México
- Dra. María Sol Villagómez, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. María Teresa Prieto Quezada, Universidad de Guadalajara, México
- Dra. Maria-Carmen Caldeiro-Pedreira, Universidad Pública de Navarra, España
- Dra. Mariana Coralina Carmo, Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Dra. Maribel Enaida Alegre Jara, Universidad Nacional del Santa, Perú
- Dra. Maribel Pinto, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
- Dr. Mário Marcelo Coelho, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Dr. Marlécio Maknamara, Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Dra. Meireluci Costa Ribeiro, Universidade Federal de São Paulo, Brasil
- Dra. Milagros Elena Rodríguez, Universidad de Oriente, Venezuela
- Dra. Mirtes Lira, Universidade de Pernambuco, Brasil
- Dra. Mistli López Pérez, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
- Dra. Mónica Cecilia Sáenz Amaguaya, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. Mónica Montenegro, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Nelson Rubén Martínez Reyes, Universidad Don Bosco, El Salvador
- Dra. Noelia Ceballos Lopez, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Olga Alegre de la Rosa, Universidad de La Laguna, España
- Dra. Olga Espinoza Aros, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
- Pablo Gómez Jiménez, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Dra. Patricia Hora Correia, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Dra. Patricia Muñoz Borja, Universidad Santiago de Cali, Colombia
- Dr. Paulo César Nodari, Universidade de Caxias do Sul, Brasil
- Dr. Pierre André García Pires, Universidade Federal do Acre, Brasil
- Raimundo França, Universidade Federal de Alagoas, Brasil
- Dr. Ramon Luis de Santana Alcântara, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Dra. Regina Ferreira Barra, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Dra. Renata Nunes Vasconcelos, Universidade Federal de Alfenas, Brasil
- Dra. Rita Gomes do Nascimento, Ministério da Educação, Brasil
- Dr. Robério Barreto, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Roberto López Chila, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. Romilda Teodora Ens, Pontificia Universidade Católica do Paraná, Brasil
- Dra. Ruth Aguilar Feijoo, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dra. Ruth Amanda Cortes, IDEP, Colombia
- Dra. Salomé Sola-Morales, Universidad de Santiago de Chile, Chile
- Dra. Sandra Alves da Silva Santiago, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Dra. Sandra Liliana Londoño Calero, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

- Dr. Sebastián Granda Merchán, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Sergio Enrique Hernández Loeza, UNAM, México
- Dra. Shirlei Rezende Sales, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Dra. Shirley Silva, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dra. Silvia Barco, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- Dra. Silvia Ester Orrú, Universidade de Brasília, Brasil
- Dra. Sonia Koehler, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil
- Dra. Sonia Liliana Ivanoff, Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina
- Dra. Sonia Sampaio, Universidad Federal de Bahía, Brasil
- Susana Barco, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- Dra. Suyai Malen García Gualda, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- Dra. Suzana dos Santos Gomes, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Dra. Tânia Regina Dantas, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro, Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil
- Dra. Teresa Laura Artieda, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
- Dr. Tiago Duque, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dra. Vanessa Figueiredo, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dra. Vania Tanira Biavatti, Universidade Regional de Blumenau, Brasil
- Dra. Victoria Jara, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. Wedja Maria Oliveira Leal, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Dr. Wellington de Oliveira, UFVJM, Brasil
- Dr. Welson Barbosa Santos, Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Willy Chambi Zabaleta, Universidad Salesiana de Bolivia, Bolivia
- Dra. Ximena Vélez Calvo, Universidad del Azuay, Ecuador
- Yamila Irupé Núñez, Universidad Nacional de Misiones, Argentina
- Dra. Yamirlis Gallar Pérez, Universidad Internacional SEK, Ecuador
- Dra. Yolanda Castro Robles, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Consejo Técnico (Board of Management)

MSc. Tania X. Barrezueta (Soporte OJS)
 Dr. Ángel Torres-Toukourmidis (Soporte OJS)
 Wilson Verdugo (Soporte OJS)
 Marco Gutiérrez (Soporte OJS)
 Paulina Torres (Redacción y estilo)
 Raysa Andrade (Maquetación)
 Martha Vinuesa Manosalvas (Maquetación)
 Joaquín Crespo (Traducción)
 Anthony Loyaga (Difusión)

Edita (Published by)

Universidad Politécnica Salesiana
www.ups.edu.ec

Consejo de Publicaciones (Board of Publication)

Dr. Javier Herrán Gómez, sdb
 Dr. Juan Bottasso Boetti, sdb
 Dr. Juan Pablo Salgado Guerrero
 Dr. José Juncosa Blasco
 MSc. Jaime Padilla Verdugo
 Dra. Floralba Aguilar Gordón
 MSc. Sheila Serrano Vincenti
 MSc. Fabricio Freire Morán
 MSc. John Calle Sigüecia
 MSc. René Unda Lara
 MSc. Betty Rodas Soto
 MSc. Andrea De Santis
 MSc. Mónica Ruiz Vásquez

Editor General UPS (General Editor UPS)

Dr. Luis Álvarez-Rodas

Editorial Universitaria Abya-Yala (Quito, Ecuador)

Hernán Hermosa (Coordinación General)
 Av. 12 de Octubre N23-116 y Wilson, Bloque A, UPS
 Casilla 17-12-7-19
 Teléfono: (593-2)3962-800 ext. 2638
 E-mail: editorial@ayayala.org
 Portal electrónico: <http://www.abyayala.org>

Índice

Editorial	155
-----------------	-----

SECCIÓN MONOGRÁFICA (MONOGRAPHIC SECTION)

EDUCACIÓN INCLUSIVA: AVANCES, DILEMAS Y RETOS PARA UN CONTEXTO INTERCULTURAL

"INCLUSIVE EDUCATION: PROGRESS, DILEMMAS AND CHALLENGES FOR AN INTERCULTURAL CONTEXT"

EDITORES TEMÁTICOS

Dra. Sílvia Ester Orrú, Universidade de Brasília, (Brasília, DF, Brasil)
Dr. Alejandro Rodríguez-Martín, Universidad de Oviedo (Asturias, España)
Dra. Auxiliadora Sales Ciges, Universitat Jaume I (Castellón, España)

GUADALUPE VERNIMMEN AGUIRRE	162
Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual	
<i>Ecuadorian Intercultural Education: a conceptual review</i>	
NURIA MACARENA RODRÍGUEZ y DRA. MARÍA MACARENA OSSOLA	172
Tutoría universitaria y educación intercultural: debates y experiencias	
<i>University Tutoring and intercultural education: debates and experiences</i>	
AZUCENA OCHOA CERVANTES	184
El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión	
<i>The type of participation promoted in schools is a constraint factor for inclusive education</i>	
DR. JOAN ANDRÉS TRAVER-MARTÍ, DRA. ODET MOLINER GARCÍA y DRA. AUXILIADORA SALES CIGES	195
Negociando el currículum: aprendizaje-servicio en la escuela incluida	
<i>Negotiating curriculum: Learning Service in Included School</i>	
DRA. ROSA M. ESPADA CHAVARRÍA, DRA. MIRIAM BERNARDA GALLEGU CONDOY y DR. RAYCO H. GONZÁLEZ-MONTESINO	207
Diseño Universal del Aprendizaje e Inclusión en la Educación Básica	
<i>Universal Design of Learning and Inclusion in Basic Education</i>	

SECCIÓN MISCELÁNEA (MISCELLANEOUS SECTION)

MARIO MEGÍAS-DELGADO, PATRICIA DE-CASAS-MORENO y GEMA PARAMIO-PÉREZ	220
Publicidad y competencia mediática para la educación ambiental en alumnos de primaria	
<i>Advertising and media competence for environmental education in primary school students</i>	
ADELINA ESPEJEL RODRÍGUEZ e ISABEL CASTILLO RAMOS	231
Educación ambiental en el bachillerato: De la escuela a la familia	
<i>Environmental education in the baccalaureate: From school to family</i>	
JUAN CARLOS CEBALLOS SEPÚLVEDA, JULIÁN DARÍO FORERO SANDOVAL y ALFREDO ÁLVAREZ OROZCO	243
Medios escolares, escenarios para formar sujetos políticos en la escuela	
<i>School media, scenarios to form political subjects in school</i>	
JOAMSNER MAGDALENA ARÉVALO	256
Recorrido histórico de la alfabetización en Venezuela desde el desaprendizaje	
<i>Historical journey of literacy in Venezuela from the un-learning</i>	
FERNANDO DAVID MÁRQUEZ DUARTE	267
Modelo de Naciones Unidas: una herramienta constructivista	
<i>Model United Nations: a constructivist tool</i>	
Normas de Publicación en "Alteridad"	280



Tucúbito

Técnica: Acuarela

GALERÍA DE ARTE

Darío Ramos

Nació en Quito el 20 de septiembre de 1968, es una persona declarada legalmente ciega. Su tipo de pintura abarca el arte figurativo y el simbolismo. Actualmente ya no pinta porque la enfermedad va avanzando.

Editorial

La declaración universal de los derechos humanos marca el curso del siglo XX. Entre ellos está el derecho a la educación. Para garantizarlo, y para que esta sea de calidad, se requiere de políticas públicas que la favorezcan desde una perspectiva inclusiva e intercultural, sin discriminaciones ni prejuicios. En el contexto contemporáneo los conceptos de diversidad y diferencia se amplían en relación con las desigualdades sociales y con la vulnerabilidad. El paradigma de normalidad/anormalidad es cuestionado e incluso rechazado por la comunidad científica y por los centros educativos.

Ya en el siglo XXI el paradigma de la inclusión se fortalece y provoca un repensar de la educación en un mundo globalizado y plural, desde la complejidad humana y las posibilidades de aprendizaje que la diversidad ofrece. Son múltiples las experiencias que evidencian la consolidación de este modelo educativo en distintos contextos socioeducativos, con propuestas innovadoras y desafiantes, que, a su vez, nos plantean dilemas y un enriquecedor debate sobre ese proceso de transformación educativa hacia la inclusión y la interculturalidad.

El presente número de la Revista «Alteridad» se propone profundizar en la construcción de esta nueva mirada hacia la diversidad; analizar los avances relacionados con las culturas, políticas públicas y prácticas innovadoras para la inclusión en los sistemas educativos; visibilizar la participación ciudadana para el empoderamiento social y compartir relatos de experiencias desde distintas percepciones y abordajes teórico-metodológicos concernientes a la educación inclusiva en el ámbito internacional. Por ello, resultan de sumo interés los estudios e investigaciones regionales y nacionales, así como análisis comparados entre instituciones o países que permitan poner de relieve los dilemas y retos que supone la educación inclusiva en un contexto intercultural.

Ante la pregunta sobre la idea de interculturalidad e inclusión desde las políticas públicas, el primer artículo de la **Sección Monográfica**, *Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual*, plantea los desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en este caso en Ecuador, contextualizando los antecedentes históricos y conceptuales de la lucha y reivindicaciones de los movimientos indígenas. El caso nos permite poner el acento en el análisis del proceso de institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe y reflexionar sobre los retos y dilemas que suponen gestionar desde una mirada intercultural, más que multicultural las relaciones entre culturas, como proyecto político y ético.

Se nos plantea desde el inicio la cuestión sobre los avances de las políticas públicas en contextos nacionales e internacionales y cómo dan respuesta a los colectivos minoritarios y vulnerables, bien a partir de políticas de reconocimiento de la diferencia o bien de políticas de igualdad.

Esta revisión conceptual nos sitúa en una mirada global al sistema educativo que va concretándose consecutivamente en distintos contextos y propuestas educativas, en los restantes artículos que completan la monografía. De esta forma, el siguiente estudio, *Tutoría universitaria y educación intercultural: debates y experiencias*, pone el foco en las trayectorias académicas y laborales de jóvenes indígenas

y en su proceso formativo universitario en la Universidad Nacional de Salta, Argentina, y en el aporte que la tutoría ha tenido en su éxito académico a nivel personal, así como respuesta intercultural en el ámbito universitario de relaciones que se construyen y negocian cotidianamente entre pares.

Estos dos niveles de análisis, biográfico e institucional nos remiten a las cuestiones clásicas sobre el papel y función de la institución escolar, desde sus etapas iniciales hasta la universidad y la transición a la vida adulta, en un mundo global, plural y desigual. Actualizan las demandas de lucha contra el racismo y desafían la comunicación intercultural, en procesos de negociación y resignificación constantes.

Por ello, el tercer estudio, *El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión*, desde Querétaro, en México, nos señala la importancia de desarrollar procesos participativos para construir ambientes escolares inclusivos, en los que se reconoce y valora la diversidad y se propician situaciones auténticas de aprendizaje y participación por parte del estudiantado de educación secundaria. Es interesante y muy ilustrativo reconocer el contexto escolar como un espacio privilegiado para la interculturalidad y la inclusión desde la participación, pero también poner en evidencia los factores que pueden hacer que esta participación sea limitada o periférica en la toma de decisiones y la democratización de la vida escolar. Una pregunta planea todo el tiempo sobre este trabajo: ¿cómo favorecen las estrategias de participación la inclusión?

Y esta misma cuestión podría encabezar el cuarto artículo, *Negociando el currículum: aprendizaje-servicio en la escuela incluida*, que nos acerca el tema al propio diseño y desarrollo del currículum, a su vinculación al territorio y la posibilidad de negociación y participación del estudiantado en procesos de problematización de las prácticas educativas de aula. La voz del alumnado protagoniza un proyecto de Aprendizaje Servicio que pone a prueba la cultura colaborativa y el liderazgo compartido de la comunidad educativa. Hace reflexionar sobre la movilización del conocimiento que las dinámicas cooperativas y participativas generan en el marco de proyectos de acompañamiento y mejora escolar emancipatorios. Y finalmente nos lleva a preocupaciones de alta densidad conceptual a partir de propuestas metodológicas concretas, esto es ¿de qué manera proyectos curriculares participativos puede formar una ciudadanía crítica como agente activo de la transformación social?

¿Cómo los cambios metodológicos, docentes, organizativos, pueden generar una nueva cultura inclusiva en los sistemas educativos? Este reto lo aborda el quinto y último estudio de esta monografía, *Diseño Universal del Aprendizaje e Inclusión en la Educación Básica en Ecuador*, aproximándose a la realidad sobre el conocimiento y las estrategias didácticas desde el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en la educación básica de Ecuador. El énfasis se pone en la actitud de innovación de los docentes ante las demandas de atender a las necesidades de todo el alumnado desde un enfoque inclusivo de calidad. Atender a la diversidad supone planificar, interactuar y evaluar de manera flexible, abierta y multinivel, poniendo en valor todos los saberes y creando contextos ricos en oportunidades de aprendizaje situado. El DUA nos permite revisar nuestras concepciones sobre la diversidad y el aprendizaje, aportando pautas que fomenten la igualdad de oportunidades y la equidad en los contextos de aula, generando espacios especiales de aprendizaje que contribuyan al éxito de todo el alumnado.

Las distintas realidades descritas y analizadas en los estudios que componen este número monográfico aterrizan las grandes cuestiones planteadas en educación intercultural e inclusiva en



propuestas políticas, pedagógicas y didácticas concretas que nos hacen avanzar en el conocimiento desde una mirada crítica.

La **Sección Miscelánea** inicia con el artículo *Publicidad y competencia mediática para la educación ambiental en alumnos de primaria* donde evidencia que los medios de comunicación y la publicidad influyen significativamente en los jóvenes generando la necesidad de formar sujetos críticos sobre temáticas ambientales. En esta línea, considerando a la publicidad como estrategia para la enseñanza de la educación ambiental, se ha presentado a 75 alumnos de la granja escuela Huerto-Alegre de Granada-España cinco spots publicitarios para sondear el nivel de conocimiento que poseen sobre temas medioambientales. Se concluye afirmando que en materia de educación ambiental no existe conexión entre la formación escolar y la familia, generando la necesidad de trabajar en conjunto.

Complementando el trabajo precedente, la investigación *Educación ambiental en el bachillerato: De la escuela a la familia* muestra cómo los estudiantes del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y Servicios 212 (CBTis) de Tetla de la Solidaridad, Tlaxcala, México, concientizan a su familia sobre temáticas ambientales, a través de acciones prácticas y viables que vinculan el entorno escolar y la comunidad. Se afirma que la educación ambiental debe generar una cultura ambiental donde los protagonistas son los padres y los hijos lo que permite crear conciencia ambiental, valores y conductas orientadas a conservar el medio ambiente.

La investigación, *Medios escolares, escenarios para formar sujetos políticos en la escuela* presenta el proceso pedagógico que busca hacer de los estudiantes de secundaria de seis instituciones educativas de las ciudades colombianas de Medellín, Montería y Bucaramanga sujetos políticos activos teniendo como referencias categorías epistemológicas como comunicación/educación, medios escolares y sujeto político. La investigación ayuda a que los estudiantes se autodeterminen como sujetos de su formación política por medio de la edición de los contenidos de los medios escolares de determinadas instituciones públicas y privadas.

El trabajo científico *Recorrido histórico de la alfabetización en Venezuela desde el desaprendizaje* afirma que en el momento histórico actual, los ciudadanos están expuestos a una gran cantidad de información presentada por los medios de comunicación, lo que exige destrezas para comprender e interpretar la información, entendiendo este ejercicio hermenéutico como una práctica alfabetizadora vista desde el lente conceptual del racionalismo crítico y el desaprendizaje. El objetivo es asumir el concepto de alfabetización de Paulo Freire y usarlo en las prácticas de lectura e interpretación de la información proveniente de los medios de comunicación.

Modelo de Naciones Unidas: una herramienta constructivista es una investigación realizada sobre la aplicación del Modelo de Naciones Unidas (MUN) en un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de México orientada a fomentar conocimientos y conciencia crítica. Entre las principales conclusiones a las que se llegaron después de la aplicación es que el MUN es una herramienta pedagógica útil para usarla en la educación ambiental, la cooperación internacional, la negociación, el hablar en público, el debate, el juego de rol y las interacciones entre participantes dentro de un marco diplomático.

Finalizamos la sección editorial invitándoles a enviar sus producciones científicas para la Sección Monográfica del volumen 15 - número 1 (enero-junio de 2020), titulado **Las posibilidades educativas de la realidad aumentada virtual y mixta**, coordinado por los editores temáticos, Dr.



Julio Cabero Almenara, Dr. Julio M. Barroso Osuna docentes investigadores de la Universidad de Sevilla y la Dra. Verónica Marín Díaz docente investigadora de la Universidad de Córdoba; también les invitamos a enviar vuestras investigaciones sobre temas educativos para ser publicados en la Sección Miscelánea. Nos despedimos comunicándoles que el equipo editorial de «Alteridad» se encuentra trabajando para mejorar la presentación de su portal web.

Dr. Alejandro Rodríguez-Martín

Coordinador Temático
Universidad de Oviedo

Dra. Auxiliadora Sales Ciges

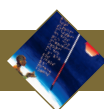
Coordinadora Temática
Universitat Jaume I.

Dra. Sílvia Ester Orrú

Coordinadora Temática
Universidade de Brasília

Dr. Napoleón Esquivel

Editor Asociado
Revista Científica “Alteridad”



Sección Monográfica

(Monographic section)

“Educación Inclusiva: avances, dilemas y retos
para un contexto intercultural”


*“Inclusive Education: Progress, dilemmas and challenges for
an intercultural context”*



La Isabel
Técnica: lápiz de grafito

Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual

Ecuadorian Intercultural Education: a conceptual review

Guadalupe Vernimmen Aguirre es profesora titular de la Universidad de Guayaquil (Ecuador)
(guadalupe.vernimmena@ug.edu.ec)  (<https://orcid.org/0000-0003-2942-9022>)

Recibido: 2018-02-14 / **Revisado:** 2019-04-06 / **Aceptado:** 2019-05-16 / **Publicado:** 2019-07-01

Resumen

El artículo explora los desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador. Para ello, se analizan los antecedentes teóricos e históricos del proceso de institucionalización de la EIB. Toma en cuenta las resistencias de los movimientos indígenas por educarse en una lengua ancestral desde sus inicios hasta llegar a la institucionalización del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) en el año 1988. El problema que se plantea el presente estudio es: ¿cuáles son las principales conceptualizaciones de la interculturalidad que permiten reflexionar alrededor de la EIB en Ecuador a favor del desarrollo y las políticas públicas? Como objetivo general se analiza el devenir de la EIB, los conceptos y marcos legales que la sitúan. El ensayo se adhiere al estudio crítico de la EIB en el marco de las relaciones entre culturas y cómo estas podrían fortalecerse o simplemente intercambiarse. Se presenta como hipótesis preliminar que en el país ecuatoriano se avala una educación más multicultural que intercultural y esto incide en el desarrollo social, por lo tanto, es fundamental la implementación de políticas públicas culturales que también impulsen la interculturalidad como proyecto político y ético en Ecuador.

Descriptores: Interculturalidad, políticas públicas, desarrollo social, cultura, educación.

Abstract

The article explores the challenges of Intercultural Bilingual Education in Ecuador (EIB). For this, it reviews the theoretical background and the history of the institutionalization of the EIB. It considers the history of the struggles and resistances found by indigenous movements for educating themselves in an ancestral language from its beginnings up to the institutionalization of the Bilingual Intercultural Education System (SEIB) in 1988. the problem of this study is: which are the principal conceptualization of interculturality that allows us to reflect around the EIB in Ecuador; for developing and public policies. As a general objective there is an analysis of the EIB in the order of the relationship between cultures and how these can be strengthened or have as simply interchange. The preliminary hypothesis is that the Ecuadorian country it is allowed a more multicultural education rather than the intercultural education and that affects local developing, son it's a fundamental to implement cultural public policies that also allows the interculturality as a political an ethic project in Ecuador.

Keywords: Interculturality, cultural policy, indigenous, communication, cultural development, decolonization.

1. Introducción

Es neurálgico revisar las consecuencias del capitalismo colonial en América Latina. Las condiciones históricas que permitieron que lenguas como el kichwa sean consideradas sin valor, pero que al mismo tiempo hayan sido estratégicamente utilizadas por los colonizadores españoles en distintos momentos para dominar. Los llegados a América aprendieron el idioma para comunicarse con los indígenas y enseñar la religión cristiana imperante (mientras se desprestigiaban las creencias ancestrales originales), posteriormente, durante la modernidad se recibió apoyo internacional para impulsar la educación de los pueblos indígenas y lo hacían en la lengua indígena porque desde la lucha de los movimientos indígenas imperaba la necesidad de ser incluidos en los proyectos de educación, lo que posteriormente dio lugar a la Educación Intercultural Bilingüe. Por tanto, se toma en consideración que los recorridos de los proyectos de multiculturalismo e interculturalidad en Ecuador siempre remitirán especialmente a la historia de la educación y a las luchas de los movimientos indígenas.

Se reconoce que en Ecuador sucede lo mismo que para el indígena australiano Nakata:

(...) “el idioma de un pueblo y la historia de su desarrollo son todavía secundarios y siguen siendo una consideración subordinada a las interpretaciones de los lingüistas de cómo la gramática determina un significado (...)” (Nakata, 2014, p. 84).

Esto ha traído consecuencias nefastas como el desprestigio lingüístico y social de las lenguas ancestrales al no ser analizadas y consideradas por sus contextos de lucha, resignificación y necesidades de la propia educación, bajo el gran paraguas que ofrece el análisis del multiculturalismo y la interculturalidad desde una perspectiva crítica y funcional para los pueblos y las nacionalidades indígenas del Ecuador.

En este marco, ha sido fundamental reflexionar acerca de la urgencia de un giro epistemológico y crítico en la educación indígena e

intercultural en Ecuador, tal y como lo definen autores del campo de los estudios de la cultura y de la comunicación en clave interdisciplinaria.

Por eso, este ensayo analiza qué es la Educación Intercultural Bilingüe y cuál ha sido el contexto teórico e histórico que incidió para su institucionalización, pasando por los procesos de resistencia como las luchas del movimiento indígena, hasta llegar a los recorridos por las ayudas internacionales y la participación de la religión y de un modelo de modernidad hegemónico.

Se coloca especial atención al marco legal y normativo nacional e internacional que ampara e impulsa los derechos por una EIB. Los documentos oficiales y la literatura académica colocan en contexto a la EIB en Ecuador para reconocer cuáles son los puntos de tensión que problematizan la situación de los Pueblos y Nacionales que reciben una EIB y cuál es la situación de la población hegemónica en Ecuador como lo es la sociedad blanco-mestiza.

Se reflexiona alrededor de construir cambios descolonizadores tomando en cuenta cuatro dimensiones que plantea De Souza Silva (2013): epistemológica, ontológica, metodológica y axiológica. En primer lugar, epistemológica en referencia a Walsh cuando reflexiona acerca de la incidencia del fenómeno del conocimiento y los procesos que lo construyen; ontológica en la medida en que se determinan unas realidades concretas capitalistas; metodológica porque se basa en los procesos de indagación a partir de métodos, y axiológica desde el tipo de intervención y los valores éticos y estéticos para el reconocimiento de la realidad.

Por último, se recomienda que las Políticas Públicas de Ecuador consoliden planes, programas y proyectos que respalden una relación más entre iguales en términos de alcanzar un diálogo intercultural para el desarrollo socio-cultural.

2. Metodología

El método aplicado es de revisión bibliográfica con teoría fundamentada que se contrastará con



las principales aportaciones de la interculturalidad entendida de manera más compleja que una simple relación entre culturas. Por lo tanto, dentro de la selección de la bibliografía, destacan los estudios realizados por autores pertenecientes a las ciencias sociales y la comunicación bajo una perspectiva crítica de la modernidad capitalista, para establecer relaciones radicalmente diferentes con formas de poder y vivir nuevas, lo que implica disciplinar y regular pensamientos y situaciones racializadas y excluidas. Por lo tanto, las disciplinas con las que principalmente se llevará el tema son: educación, estudios de la cultura y comunicación.

3. Análisis y resultados

Al estudiar la historia de la colonización nos conducimos hacia lo que Rodríguez (2017) explica a través de varios autores (Mariátegui, 1928; Cueva, 1980), que la situación de la educación indígena a partir de la consolidación del Estado-nación en América Latina se vio afectada por el capitalismo y el rechazo al indígena por considerarlo social, política y culturalmente, un ser inferior.

Tal es así, que para Vera Candau, desde la colonia hasta el siglo XX se consolida una etapa que tiene como marca “una violencia etnocéntrica explícita de imposición de la cultura hegemónica sobre las poblaciones indígenas. Eliminar al ‘otro’ fue la tónica del período colonial” (Vera, 2013, p. 146). No obstante, de acuerdo con la autora, en la primera etapa del siglo XX incide el proyecto de Estado-nación moderno que devino en una tendencia asimilacionista, es decir en la estandarización y homogenización cultural y bajo esta mirada se construyeron las primeras instituciones educativas indígenas bilingües.

Mientras tanto, en el ámbito del desarrollo social en América, anterior a la década de los 50, debido a las influencias del occidentalismo y el capitalismo vigente, se buscaba el desarrollo como meta fundamental, es decir, como un punto de llegada. No obstante, en aquel tiempo se intentó que sea desde la iniciativa de los grupos no-hege-

mónicos en donde países como Ecuador necesitaban “crecer hacia afuera” mediante la exportación para encontrar formas de prosperidad económica y social. Esto remite a la noción de que el indígena en un primer momento tuvo que revitalizar su cultura (multiculturalismo) motivado por políticas públicas estatales que deseaban mantener las desigualdades sociales, políticas, culturales y económicas y posteriormente el indígena tuvo que integrarse al resto de la sociedad para el diálogo (interculturalidad), lo que actualmente desde una mirada crítica y funcional se concibe como proyecto ético y político en construcción.

Con estos antecedentes, los marcos legales que se establecen para el análisis se han fundamentado. En el ámbito nacional, la base se encuentra en la Constitución Política de la República del Ecuador (2008) mientras que en lo internacional está el Convenio 169 de la OIT y los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas de las Naciones Unidas. Del documento magno nacional se desprenden varios documentos sobre la educación intercultural como los planes nacionales de Desarrollo que fueron publicados en distintos momentos. El último (2017-2023) corresponde al actual presidente, Lic. Lenín Moreno Garcés, entre otros documentos oficiales que como se verá, en Ecuador toman acción desde lo multicultural y no tanto desde lo intercultural.

La Constitución del Ecuador (2008) pasó por una serie de reformas, entre los cambios se incorporó un refuerzo a los derechos de los pueblos indígenas y afroecuatorianos. El artículo 68 (capítulo 4, sección octava) afirma que “el sistema nacional de educación incluirá programas de enseñanza conformes a la diversidad del país. Incorporará en su gestión estrategias de descentralización y desconcentración administrativas, financieras y pedagógicas.”

Este artículo, permite tener en cuenta varias cosas. Primero, que el sistema de educación debe de incluir, por derecho, programas específicos estructurados según cada cultura. Segundo, que estos programas deben de ser manejados y ejecutados por personas de las



comunidades correspondientes a cada cultura, ya que son ellos los que conocen su contexto y necesidades, razón por la cual el artículo 68 obliga al sistema educativo a desarrollar estrategias de descentralización y desconcentración. Tercero, este artículo obliga indirectamente a que los programas educativos sean desarrollados en la lengua de cada comunidad, ya que esta es un eje cultural esencial.

Según Bastidas, citando a Ferrão, desde los años 70 hasta los 80 se empezó a hablar de EIB en América Latina y específicamente en Ecuador se encuentra ligado a temas del Estado, de manera que desde una verticalidad se quiere definir lo étnico, sujetándolo a que esto es irrenunciable la lo ecuatoriano y ya no solo como un asunto que incumba únicamente a los indígenas (Bastidas, 2015).

De hecho durante la primera etapa de la educación indígena, en el contexto de las luchas de los movimientos sociales se encuentran Dolores Cacuango (1881-1971), Nela Martínez (1912-2004), María Luisa Gómez de la Torre (1887-1976), Tránsito Amaguaña (1909-2009). Así también, y gracias a la “Federación Ecuatoriana de Indios” (FEI) y por medio de otros grupos patrocinados por la “Alianza Femenina Ecuatoriana”, se crean escuelas kichwa-español en Cayambe. Al ser esta una iniciativa que disgustaba a los hacendados, la educación a los niños se realizaba en horario nocturno y a escondidas.

Posteriormente se crearon programas educativos con el apoyo de la iglesia judeocristiana como el de las misioneras “Lauritas” de 1940 que estuvo a cargo de religiosas oriundas de Colombia que vivían en Ecuador. Y así, en años siguientes, toma iniciativa lo religioso en conjunto con el Ministerio de Educación. Más adelante en 1963 con el “Instituto Lingüístico de Verano” (ILV) se dieron a conocer las lenguas indígenas a cambio de difundir también la religión protestante a los grupos indígenas kichwas, shuar, secoyas, sionas, huaos, chachis y tsachis (Yáñez, s.f.).

En el año 1979 durante el Gobierno del expresidente Jaime Roldós Aguilera, se institu-

cionaliza con dificultades económicas y humanas, la Educación bilingüe intercultural donde destaca principalmente, en los años ochenta todo el proceso de lucha de los movimientos indígenas del Ecuador (Vélez, 2008; Moya, 1998).

En 1988 se crea la “Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe” (DINEIB). Esto constituyó una legitimidad a partir de la institucionalización, no obstante adicional a las problemáticas arriba mencionadas, se toma en cuenta la excesiva burocracia y mirada unidimensional y vertical desde el Estado y la asimilación cultural (CONAIE, 1994, p. 44; Guerra, 2003).

En 1990, el movimiento indígena y en particular la “Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador” (CONAIE) exigió al Estado ecuatoriano que tomaran en cuenta sus derechos e intereses particulares en la educación de los niños indígenas (Abram, 2013; Moya, s.f.). Es entonces que se empieza a trabajar por un sistema de EIB propio, aunque no concluyente ni propiciador de la interculturalidad. Esta educación multiculturalista, intentaba revitalizar a la propia cultura, sin embargo, muchas veces los mismos docentes, estudiantes y padres de familia estuvieron en desacuerdo con el tipo de educación (Abram, 2013, pp. 2-3).

Se podría revisar cómo la EIB desde sus inicios hasta los años noventa del siglo XX buscó el desarrollo de unas políticas públicas afianzadas en el multiculturalismo, por el fortalecimiento de la propia cultura, especialmente desde lo lingüístico. Fue parte de la agenda pública, debido a la presión de los movimientos indígenas, así como también por la participación religiosa y de organismos extranjeros privados y desde el Estado.

A pesar de los grandes esfuerzos del Gobierno del Ecuador para visibilizar y empoderar a la comunidad indígena a través de la Constitución con énfasis en la educación intercultural bilingüe, el último censo del año 2010 evidenció que el 20,4% de la población indígena se auto identificaba como analfabeta. Si bien durante dicho año se muestra que hubo un incremento en la escolaridad de educación bási-



ca y bachillerato de hombres y mujeres, la población indígena seguía marginada (INEC, 2010).

Por esa razón en el 2011 el Ministerio de Educación ofició el “Proyecto de fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe” con cuatro años de duración. Este proyecto estaba dirigido a catorce nacionalidades en veintidós provincias del Ecuador y tenía como objetivo mejorar la calidad del programa de Educación Intercultural Bilingüe (Ministerio de Educación, 2010). No obstante, el Ministerio señaló que el principal problema relacionado con el proyecto radicó en “la baja calidad de los servicios educativos de los pueblos y nacionalidades que garantice la permanencia de las lenguas y las culturas” (2010). Debido a ello, el Ministerio de Educación capacitó a docentes en técnicas pedagógicas, material didáctico para alumnos que no han adquirido el kichwa como lengua materna y validación mediante la incorporación de las necesidades de cada nacionalidad indígena en los currículos.

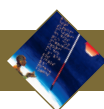
El Plan Nacional del Buen Vivir (2009-2013) fue creado durante el Gobierno del expresidente, economista Rafael Correa Delgado, y derivado del principio ancestral de Sumak Kawsay, que conceptualiza y promete para Ecuador en términos de Desarrollo, mejoramientos en lo político, económico, social, cultural y ecológico. Un instrumento para conjugar las políticas públicas con la administración del Gobierno y la inversión pública.

En el Plan Nacional Buen Vivir (2013-2017) de los doce objetivos, el 2 y el 4 respaldaron el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. El Objetivo 2 garantiza la igualdad a través del acceso a servicios de salud y educación de calidad a personas y grupos que necesitan especial atención por la permanente desigualdad, exclusión y discriminación. Entre sus objetivos se plantea “fortalecer y concentrar los programas de alfabetización y postalfabetización para aquellas personas con escolaridad sin terminar, desde un punto de vista en que se cierran las brechas, con base a la identidad de género, cultural y

territorial”. La meta 2.5 de este objetivo plantea incentivar la inclusión y cohesión social, la convivencia pacífica y la cultura de paz, eliminando todas las formas de discriminación y violencia. En específico, “crear mecanismos de comunicación y educativos que promuevan el respeto y el reconocimiento de la diversidad y afirmen el diálogo intercultural y el ejercicio de los derechos colectivos de las nacionalidades y los pueblos indígenas”. Por su parte, el objetivo 4 del Buen Vivir 2013-2017 está centrado en fortalecer las capacidades y potenciales de la ciudadanía, el cual busca garantizar a todos los ciudadanos su derecho a la educación, bajo el precepto de equidad y la sustentabilidad. Todas las metas de este objetivo giran en torno a la educación.

Siguiendo a estos objetivos, dentro del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se han registrado 46 588 estudiantes y se han capacitado a 4406 docentes en el 2012 (Buen Vivir, 2013). Según datos de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, el Plan de desarrollo ha tenido un alcance positivo durante el primer año, ya que en la educación básica superior se observó un incremento de tres puntos porcentuales entre 2012 y 2013, al igual que la tasa de bachillerato subió en dos puntos dentro del mismo periodo. Otro indicador positivo muestra que el analfabetismo en la población indígena (15 a 49 años), pasó del 11% en 2012 a 7.6% en 2013. Sin embargo, en secundaria hubo deserción escolar del 8.7%. Uno de los principales motivos del abandono escolar en esta etapa, muestra que el 41% adquiere responsabilidades económicas desde muy jóvenes por lo tanto deben trabajar a una edad temprana, el 18% por falta de recursos económicos, el 13% por atender los quehaceres del hogar y el 11% porque no estaba interesado.

En el actual Gobierno del Licenciado Lenín Moreno Garcés, se considera en el último Plan Nacional de desarrollo (2017-2023) que el Estado tiene tres obligaciones neurálgicas que son determinantes para su correcto funcionamiento: respetar, proteger y realizar. Respetar que el Estado no vulnere los derechos y proteger



para evitar que aquello suceda (y en caso de que ocurra exigir las reparaciones del caso) y por último, realizar implica que el Estado debe ser proactivo para garantizar los derechos, con énfasis a grupos de atención prioritaria. En este sentido, la Constitución de la República del Ecuador (2008) en el artículo 57, núm. 14 señala que en la Educación superior se debe potenciar el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) oficializado en 1993, con última edición del documento presentada en el 2013, y que los principales actores sociales del Sistema de EIB deben ser los mismos pueblos y nacionalidades históricamente oprimidos.

Por último, se puede señalar que este Plan de Desarrollo, elaborado durante el Gobierno del actual presidente de la República del Ecuador, igual que los dos anteriores documentos, señalan la relevancia de ajustar la Educación Intercultural Bilingüe con:

Pertinencia cultural, lingüística y ambiental, que atienda a las necesidades educativas específicas de los pueblos y nacionalidades. Esto implica revalorizar la educación intercultural bilingüe como una conquista histórica de los pueblos y nacionalidades, y destacar su reivindicación intergeneracional al resistir procesos de homogenización y asimilación.

Así, la educación intercultural bilingüe y la etnoeducación encasillan y se mantienen con el actual Gobierno, lo mismo que con el anterior presidente del economista Rafael Correa Delgado, al menos en términos discursivos, como prioridades permanentes en la educación del país, desde la estimulación temprana hasta la educación superior.

Los organismos internacionales también han tenido influencia en las decisiones gubernamentales para el desarrollo de la población indígena. En 1989, el Ecuador firmó con la Organización Mundial del Trabajo (OIT) el convenio de Pueblos Indígenas y Tribales. Dicho convenio tiene cuatro ejes principales: el derecho de los pueblos indígenas a mantener sus costum-

bres, fortalecer sus culturas, defender sus diferentes formas de vida y su derecho a participar de manera activa en las decisiones que le atañen (OIT, 1989). Lo mencionado establece las bases en la cual se debe interpretar las disposiciones del convenio.

En la parte quinta de seguridad social, el artículo 27 establece que:

Los programas y los servicios de educación destinado a los pueblos interesados, deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. (OIT, 1989)

A través de este artículo, Ecuador promete una vez más, autonomía a las comunidades indígenas para desarrollar sus propios programas educativos con el apoyo del estado.

En el literal 2 del mismo artículo se establece que la autoridad (...) “deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar” (OIT, 1989). Este literal obliga al estado a preparar a miembros de estas comunidades en materias educativas para que en el futuro estas comunidades, en total autonomía, desarrollen sus propios programas educativos. Además, el artículo 27 sugiere que instituciones públicas se relacionen e integren con las comunidades para conocer de cerca la realidad social, cultural, lingüística y desarrollar los programas educativos concernientes (Conejo Arellano, 2008).

Por su parte, el “Programa de Desarrollo y Diversidad Cultural para la Reducción de Pobreza e Inclusión Social” (PDC) se llevó a cabo mediante el cumplimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible, planteados por las Naciones Unidas. De los diecisiete objetivos, el cuarto busca “garantizar una educación inclusiva



y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Naciones Unidas, 2016). Por lo tanto, se pretende que toda la población tenga acceso pleno y digno al trabajo, a la educación y a la salud.

Cabe mencionar que según el “Informe Sobre Desarrollo Humano” de 2016, los pueblos indígenas representan el 5% de la población mundial, sin embargo, el 15% son de escasos recursos económicos (Naciones Unidas, 2017). Teniendo en cuenta esta problemática, se elaboró como política pública el PDC para erradicar la discriminación racial y la exclusión étnica y cultural el 28 de diciembre del 2009. Parte de dicha política pública buscó desarrollar la educación inicial indígena en la que se elaboraron cuatro diccionarios de las nacionalidades Secoya, Cofanes, Wao y Shuar. A su vez, el Ministerio de Salud programó un cambio en el sistema de salud para entregar un servicio adecuado a las necesidades de la población indígena (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2016).

El emprendimiento también fue un pilar importante para sacar adelante a la población indígena, por lo que se creó un plan de sostenibilidad en varios sectores, en pro de la recuperación de los conocimientos ancestrales (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2016). Debido al éxito del proyecto el Gobierno realizó una segunda fase del PDC cuyo objetivo fue ayudar a reforzar a la sociedad intercultural mediante espacios de reflexión, marcos normativos e institucionales y la creación de políticas públicas para realzar la cultura, el diálogo intercultural, y disminuir los espacios de discriminación hacia los pueblos y nacionalidades que viven en el Ecuador (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2016). Los resultados de este proyecto entre el año 2013 y el 2015 fueron positivos ya que 16 de los 28 emprendimientos de la comunidad indígena tienen planes de negocios, que les ha ayudado a posicionar sus productos en mercados locales fomentando la economía en lugares lejanos, no obstante se instrumentaliza al indígena insertándolo al mercado capitalista. Así

también, se ha ampliado la oferta de productos artesanales, turísticos, agrícolas y pecuarios en los mercados locales y cantonales (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2016). Por último, el emprendimiento permitió devolver y fortalecer las costumbres, tradiciones y saberes ancestrales comunidades indígenas pero no necesariamente a construir una hegemonía.

Por otra parte, es imperante evidenciar el Acuerdo del Ministerio de Educación donde se establece que los currículos de “Educación General Básica” para los procesos de “Educación Infantil Familiar Comunitaria” (EIFC), contemple una asimilación cultural desde la “Inserción a los Procesos Semióticos (IPS), Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE) y Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI)” (artículo 2). Lo indicado, sin el direccionamiento necesario pudiera ser asumido en la verticalidad y la falta articulación de un diálogo que permita la comunicación horizontal entre los pueblos y nacionalidades del Ecuador. No obstante pensando en modelos de aplicación prestados por sistemas occidentales en el ámbito educativo, esto a pesar de que el acuerdo entre las disposiciones generales del sexto apartado, se indica que el Estado debe “Responsabilizar a los docentes y autoridades de los establecimientos educativos interculturales bilingües, de la generación de mecanismos permanentes de investigación, construcción colectiva de recursos educativos con pertinencia cultural y lingüística” todo esto con pertinencia a las relaciones entre culturas (MinEdu, 2017, p. 5).

El campo de las relaciones entre culturas ha sido complejo de definir, pues esta carga con una serie de representaciones y sentidos. Se toma en cuenta el concepto *interculturalidad* a partir de las reflexiones de Catherine Walsh (2001, 2005, 2008), quien ha señalado que tal noción se asienta en la necesidad de la transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad. Señala la autora, que la interculturalidad es eje central de un proyecto histórico



alternativo. Walsh irá más allá y explicará que la *interculturalidad* —entendida como herramienta y proyecto necesario para la transformación trascendental del Estado y la sociedad— necesita romper con el marco uni-nacional, recalcando lo plura-nacional no como división, sino como estructura más adecuada para unificar e integrar.

Por ello se afirma que el campo de las relaciones entre culturas ha sido complejo de definir. Más aún, la problemática radica en traducirlo en términos de una política pública transformativa. Conviene tener presente que la dificultad empieza cuando en una sociedad particular predomina una clase que, bajo el halo de supremacía cultural, tiene mejores condiciones de vida en su contexto; tal disyuntiva predispone al reconocimiento y valoración de las minorías culturales que terminarán siendo marginalizadas bajo las manipulaciones del orden hegemónico implícitos.

Por eso vale precisar las diferencias entre multiculturalismo e interculturalidad. Por una parte, el multiculturalismo responde a la ‘esencia’ de las culturas, el interculturalismo enfatiza la interacción o dinámicas entre al menos dos culturas, sin desconocer los escenarios de disputa de poder, vínculos, negociaciones, cooperación y conflicto (González, 2005).

En este sentido, resultará útil tener en cuenta las reflexiones que ha desarrollado Virgilio Alvarado en el marco de la interculturalidad y las políticas públicas. Dicho autor señala que la propuesta de la interculturalidad aspira a una sociedad intercultural amparada en un proyecto político que permita establecer un diálogo entre culturas; este diálogo, señala el autor, debe partir de la aceptación de la propia identidad y de la autoestima (Alvarado, 2002).

4. Discusión y conclusiones

Siguiendo una limitada revisión antropológica de la educación de los pueblos originarios de Ecuador contrastada con otras realidades de América, en Bolivia y en el propio país ecuatoriano, destacan las luchas de los movimientos

indígenas y también el apoyo de organismos internacionales. En cambio, en Perú el apoyo fue posible gracias al Estado y a ciertos proyectos experimentales que sucedieron. Sea como fueran los procesos que en distintos países se han llevado a cabo, en la actualidad se ha apostado por estrechar las relaciones con la comunidad correspondiente a cada geografía, de tal suerte que se inmiscuya en proyectos de orden intercultural (Zavala, 2007).

En Ecuador convergen múltiples culturas y la multiculturalidad es una realidad pero la interculturalidad deviene en proyecto por construir. Es decir, dada la multiculturalidad no quiere decir que las culturas convivan en armonía pues el indígena se encuentra en franca desventaja debido al desprestigio cultural histórico. Tal es así que en la cultura kichwa se extienden expresiones como “runa shimi” y “yanka shimi” que quiere decir “la lengua que no vale” (Abram, 2013). Esta transformación de la lengua ancestral demuestra la necesidad de una revitalización cultural, lo que merece otros esfuerzos descolonizadores, reconociendo que la interculturalidad es el motor fundamental para el desarrollo y la globalización podría empujar a aplicar un modelo funcional a las realidades y contextos socio-culturales.

Por eso, se propone seguir la metáfora de la ecología de los medios (Scolari, 2015) para hacer una propuesta comunicacional que permita incluir al indígena en un mundo globalizado y así construir otras representaciones de lo indígena. Estas transformaciones deben suceder en el campo de la comunicación análoga y digital siguiendo estrategias de comunicación que permitan la evolución y la transformación socio-cultural de los seres racializados, y principalmente desde el campo de la educación se pueden llevar estos esfuerzos, caso contrario y siguiendo la metáfora de Scolari (citando a McLuhan), las culturas ancestrales podrían caer en peligro de extinción.

En el marco de la siguiente propuesta lo importante es reconocer las similitudes culturales (comunicar, es acercar, poner el común,



comulgar) con realidades coexistentes de un país multicultural como Ecuador pero dando pasos concretos para construir la interculturalidad.

La realidad siempre que trascienda de un monólogo a un diálogo y comunicación horizontal, compromete a la interculturalidad entendiendo ésta como políticas públicas para el diálogo entre culturas y eso exige la participación de los seres racializados y de la población blanco-mestiza.

Varios autores coinciden, cuando se refieren a que la interculturalidad es un proyecto en construcción, en tanto se asumiría que el único intercultural de esta dualidad es el indígena y contadas veces el blanco mestizo quien entraría en intentos de diálogo con el otro (socialmente asumido como contrario y diferente).

Así, la interculturalidad en Ecuador no es un hecho dado (como refiere el concepto de multiculturalidad), sino que al ser un proyecto, debe llevarse a cabo mediante una planificación a largo plazo que deslinde las afectaciones de la colonización a más de quinientos años, no obstante, no ha sido prioridad de la agenda del Gobierno en materia de políticas públicas. Lo recomendable sería dar un soporte a la revitalización cultural del Ecuador, y eso implica apostar a un cambio de la matriz productiva y a un cambio hegemónico, para que luego sea considerado una prioridad gubernamental, no obstante, al mismo tiempo que se empieza a considerar que entre las lenguas oficiales del país, de acuerdo con la Constitución (2008), se encuentran el kichwa y el shuar, entonces, se espera empezar esta tarea de enseñar estas lenguas en instituciones públicas y privadas para así garantizar que una vez más que los únicos interculturales no sean los seres racializados. Deben por lo tanto, coexistir otras formas de gestión del conocimiento, para aprender y convivir en espacios de interculturalidad propiciados por el mestizaje social y cultural.

La llegada de los conquistadores a América dio lugar a una serie de conflictos que marcó la dicotomía y segregación de los grupos indígenas del país, por eso es complejo escapar de esas

trampas de racionalización donde se mira al otro como un subdesarrollado o un salvaje.

Se considera neurálgico desarrollar e impulsar desde la comunicación, una agenda política y militante para el diálogo intercultural, por ello los medios de comunicación y las agencias de publicidad tienen un rol fundamental como productores de sentidos sociales. Además, no sería un retroceso destacar la propuesta del multiculturalismo para extender aún más la lengua kichwa en Ecuador, a sabiendas de que con este aprendizaje se pueden entender, valorar y revitalizar a las cultura Otras.

Se recomienda buscar nuevas formas que desde la comunicación de campañas sociales se concientice en los usos sociales de términos en kichwa como “runa” cuyo significado literal es persona, identidad. Además, es conveniente que los blancos-mestizos abracen su cultura ecuatoriana fragmentada y minimizada que históricamente ha sufrido discriminación, se deben buscar nuevos horizontes epistemológicos y empíricos para la construcción de identidades sociales. El desafío está en el reconocimiento igualitario en un contexto globalizado para posibilitar la integración social en clave intercultural.

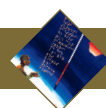
En suma, la interculturalidad no puede —no debe— ser asumida como una categoría de análisis que omita la disposición al diálogo con la diferencia cultural. Por lo tanto, toma particular importancia el planteamiento de políticas públicas que definan la participación de los blanco-mestizos de manera que exista una comunicación y un diálogo integral, dejando de lado las actividades de folclorización cultural y formas del monoculturalismo de herencia occidental.

Referencias bibliográficas

- Abram, M. (2013) *La Educación Bilingüe Intercultural en las cuatro nacionalidades de la costa del Ecuador*. Quito: Prometeo Senescyt.
- Conejo Arellano, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. En *La propuesta educativa y su proceso*. (<https://bit.ly/2Q6bnpP>)




- Bastidas Jiménez, M. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Un estudio de la demanda social. *Alteridad*, 10(2), 180-189.
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador –CONAIE (1994). *Proyecto político de la CONAIE*. Quito: Consejo de Gobierno de la CONAIE.
- Constitución Política de la República del Ecuador (2008).
- De Souza Silva, J. (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del ‘buen vivir’ / ‘vivir bien’ y la construcción pedagógica del ‘día después del desarrollo’. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Abya-Yala.
- González, I. (2005). *La cooperación educativa ante la rebeldía de las culturas* (1ra. ed.). España: Editorial IEPALA.
- Guerra, F. (2003) VI. Las mutaciones de la identidad en la América Hispánica. En Antonio Annino, François-Xavier Guerra (Coords.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX* (pp.185-220) México: FCE.
- INEC (2010). El Censo informa: Educación. (<https://bit.ly/1K4kb3v>).
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (2011). (<https://bit.ly/2W2PyNp>) (2018/01/17).
- Ministerio de Cultura y Patrimonio (2016). Proyecto Desarrollo de y Diversidad Cultural para la Reducción de la Pobreza e inclusión social, PDC. Segunda Fase (2013-2016). (<https://bit.ly/2VwPJvY>)
- Ministerio de Educación (2013). Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). (<https://bit.ly/2C6vkWO>).
- Moya, R. (1998). *Reformas educativas e interculturalidad en América Latina*, s.c., Revista Iberoamericana de Educación. Número 17. Educación, Lenguas, Culturas.
- Naciones Unidas (2016). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. (<https://bit.ly/2sPPdvi>).
- Naciones Unidas (2017). Informe Sobre Desarrollo Humano 2016. (<https://bit.ly/2nezplJ>).
- Nakata, M. (2014). *Disciplinar a los salvajes, violentar las disciplinas*. Quito: Abya-Yala.
- OIT (1991). Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo.
- Rodríguez Caguana, A. (2017) *El largo camino del Taki unkuy. Los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas del Ecuador*. Quito: Huaponi Ediciones.
- Scolari, C. (2015). *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Senplades (2013). Plan Nacional de Desarrollo, Buen Vivir. (<https://bit.ly/2nezplJ>).
- Senplades (2017) Plan Nacional de Desarrollo, Toda Una Vida. (<https://bit.ly/2hrQrcp>).
- Vélez, C. (2008). Trayectoria de la Educación Intercultural en Ecuador. *Revista Educación y Pedagogía*, 103-112. Buenos Aires. (<https://bit.ly/2VKibiU>) (2017/01/02).
- Vera Candau, M. (2013). Educación Intercultural crítica. Construyendo caminos. En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2001). *La Educación Intercultural en la Educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- Walsh, C. (2008) *Interculturalidad y plurinacionalidad: Elementos para el debate constituyente*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Yáñez Cossío, C. (s.f.) “Macac”: Teoría y práctica de la educación indígena. Estudio de caso en el Ecuador. Quito: Macac.
- Zavala, V. (2007). *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudio de casos*. Perú: CARE.



Tutoría universitaria y educación intercultural: debates y experiencias

University tutoring and intercultural education: debates and experiences

Nuria Macarena Rodríguez es Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH). Universidad Nacional de Salta (Argentina) (nuria.macarena.rodriguez@gmail.com)
 (<https://orcid.org/0000-0003-3692-294X>)

Dra. María Macarena Ossola es Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH). Universidad Nacional de Salta (Argentina) (macossola@gmail.com)
 (<https://orcid.org/0000-0001-7222-7464>)

Recibido: 2019-01-30 / **Revisado:** 2019-05-07 / **Aceptado:** 2019-05-15 / **Publicado:** 2019-07-01

Resumen

Este artículo reflexiona sobre los significados que asume la tutoría universitaria para los estudiantes indígenas y tutores pares que han participado de esta instancia durante el desarrollo de sus carreras de grado en la Universidad Nacional de Salta (Argentina). El objetivo es reconocer cuáles son los aportes de la tutoría en la retención y graduación universitaria de las y los jóvenes indígenas, como así también su impacto en la formulación de una propuesta educativa intercultural a nivel universitario. La metodología es cualitativa y se analiza un estudio de caso en el que se reconstruyen parcialmente las trayectorias socio-escolares de dos estudiantes indígenas y dos tutores pares. Los resultados señalan que las tutorías conforman un espacio formativo en sí mismo, donde se transmiten conocimientos y habilidades de las cuales los estudiantes se apropian en diferentes momentos de sus trayectorias académicas y laborales. En las conclusiones se destaca que las tutorías para pueblos originarios constituyen un ámbito en el cual las relaciones interculturales se construyen y negocian cotidianamente.

Descriptores: Educación intercultural, universidad, tutoría, estudiantes, población indígena, juventud.

Abstract

This article reflects about the meanings which assumes the University Tutoring for indigenous students and tutors peer, who have participated of this instance during their degree courses development at the National University of Salta (Argentina). The objective is to recognize what are the contributions of the tutoring in the retention and university graduation of the indigenous youth, as well as its impact on the formulation of an intercultural education proposal at the university level. The methodology is qualitative, and a case study is analyzed in which the socio-school trajectories of two indigenous students and two tutors peer are partially reconstructed. The results indicate that the tutoring make up a formative space in itself, where knowledge and skills are transmitted from which the students appropriate at different times of their academic and work trajectories. In the conclusions it is emphasized that the tutoring for indigenous peoples constitute an area in which intercultural relations are built and negotiated on a daily basis.

Keywords: Intercultural education, university, tutoring, students, indigenous peoples, youth.

1. Introducción

Argentina históricamente se ha identificado como un país blanco, descendiente de europeos, negando e invisibilizando a los pueblos originarios que habitan en su territorio (Briones, 2005). Sin embargo, la reforma constitucional de 1994 reafirmó sus derechos, reconociendo su preexistencia étnica y cultural, y garantizando el respeto a su identidad, a una educación intercultural bilingüe, al reconocimiento de las personerías jurídicas de sus comunidades y a la posesión comunitaria de las tierras que ocupan. El Informe Anual de Pueblos Indígenas 2014 señala que, durante los últimos años, es notable en Argentina el aumento de la conciencia indígena acerca de la pertenencia a un pueblo. Esto tiene como efecto el incremento de pueblos indígenas reconocidos (Mikkelsen, 2014). Así, mientras en 2001 había 600 329 personas que se reconocían pertenecientes o descendientes en primera generación de un pueblo indígena (INDEC, 2001), en 2010 existían 955 032 personas en la misma condición (INDEC, 2010).

La temática de la Educación Superior de los Pueblos Indígenas comenzó a tratarse en Argentina a partir del 2000, tardíamente en comparación con otros países de la región. Esto se debe, principalmente, a que las universidades públicas se visualizan como ámbitos abiertos y accesibles, dado que su gratuidad (Rezaval, 2008; Paladino, 2009) y el tipo de políticas públicas que se implementan en este nivel, tienden a favorecer la inclusión de los grupos económicamente marginados, con una indagación tardía por las identidades de los sujetos (Claro, & Seoane, 2005).

Sin embargo, es importante tener en cuenta que las universidades públicas argentinas —desde sus orígenes— no fueron pensadas para la interculturalidad, ni para la diversidad cultural y lingüística. Son organizaciones intrínsecamente conservadoras que responden a premisas del mundo de los siglos XIX y primera mitad del XX, que se organizan como sistemas con unidades académicas —facultades, departamentos, escuelas, institutos, etc.— con cierto grado de

autonomía e identidad propia (Coronado, & Gómez Boulin, 2015). Las universidades son instituciones que se encuentran en permanente construcción, tensadas por su diversidad y apego a la tradición. Sus objetivos han ido cambiando con el tiempo, pero mantienen un alto grado de credibilidad en la población en general, y entre los jóvenes en particular. Entrañan una promesa —no siempre clara o explícita— de un futuro valioso y más justo, que no puede ser reducido a un espacio para formarse para un empleo (Coronado, & Gómez Boulin, 2015).

En Argentina las universidades cuentan con un ingreso irrestricto. Los estudiantes de este nivel son numerosos y, a la vez, cada vez más diversos en cuanto a intereses, procedencia y trayectorias previas. Correlativamente, la deserción constituye una preocupación central, pues son más los estudiantes que se van que los que permanecen y se gradúan. Al respecto, resulta central destacar que estas instituciones suponen una igualdad de oportunidades, lo cual no favorece a quienes pelean su ingreso y permanencia desde posiciones iniciales de desventaja (Coronado, & Gómez Boulin, 2015).

Cabe aclarar que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del 2006, establece la Educación Intercultural Bilingüe como una modalidad del sistema educativo en sus niveles inicial, primario y secundario; pero no incluye a la educación superior, que se rige por la Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995 y por normas reglamentarias que se fueron dictando para posibilitar su aplicación (Sánchez Martínez, 2003). Esta ley no contempla la diversidad cultural, la interculturalidad ni el plurilingüismo, a pesar de haber sido sancionada en un contexto de multiculturalismo neoliberal. No obstante, en los últimos años, y merced a la autonomía que caracteriza a las universidades públicas, se han implementado diferentes iniciativas de base étnica (Ossola, 2016), siendo diecinueve las universidades nacionales que cuentan con alguna política institucional para los estudiantes de pueblos indígenas (Guaymás, 2016).



En Salta, provincia ubicada al norte de Argentina, limitando con seis provincias (Jujuy, Catamarca, Tucumán, Santiago del Estero, Chaco y Formosa) y tres países (Paraguay, Bolivia y Chile), hay 79 204 personas que se autorreconocen como indígenas o descendientes de algún pueblo originario, sobre un total de 1 214 441 habitantes. Esto representa el 6,5% de la población, muy por encima del 2,4% a nivel nacional (INDEC, 2010). Además, esta es la provincia que presenta la mayor diversidad de pueblos originarios: Kolla, Wichí, Guaraní, Ava Guaraní, Weenhayek, Chané, Chorote, Qom (Toba), Chulupí, Tapiete, Diaguita-calchaquí, Tastil, Iogys, Atacama y Lule.¹

La Universidad Nacional de Salta (UNSa) se define en sus Bases Fundacionales (1972) como una “institución académica de frontera” (Ossola, 2015; Hanne, 2018), por la impronta de su ubicación geopolítica y la diversidad que caracteriza a la provincia. Además, es una Universidad de “tradición plebeya” (Carli, 2012), en tanto recibe estudiantes de niveles socioeconómicos medios y bajos. Es importante destacar que la mayor parte de sus estudiantes son la primera generación familiar en acceder a este nivel educativo (Ilvento, Martínez, Rodríguez, & Fernández Berdaguer, 2011). Desde 2010 la UNSa cuenta con un “Proyecto de tutorías con los estudiantes de Pueblos Originarios”, que contempla la actuación de tutores pares, en el acompañamiento a los estudiantes indígenas que lo deseen. Estas tareas incluyen un abordaje socioafectivo y académico, en pos de lograr su retención y graduación.

En este artículo se analizan las experiencias de estudiantes y egresados que han participado en este proyecto, con el objetivo de comprender la incidencia de las tutorías en su formación socio-académica.

1.1. Inclusión e interculturalidad en la universidad

Existen múltiples definiciones para términos como inclusión y exclusión, por lo cual resulta necesario clarificar el sentido en que son enten-

didos. Si bien intentar precisar las categorías inclusión y exclusión no se limita a revisar o acordar una definición, sino que es el marco teórico junto con el contexto y los usos que se realicen de ellas lo que va a definir sus significados nunca acabados (Diez, García, Montesinos, Pallma, & Paoletta, 2015), resulta conveniente esbozar algunas ideas para un análisis que no pretende ser finalizado, sino problematizador.

Por un lado, para hablar de inclusión es necesario hacer referencia a la exclusión, porque la primera es consecuencia del reconocimiento de la existencia de la segunda y de la importancia de intervenir para atender a quienes resultan excluidos (Wigdorovitz de Camilloni, 2008). Entonces, ¿Quiénes son los excluidos? Los pobres, los pobladores de zonas rurales remotas, las poblaciones indígenas, las minorías lingüísticas y religiosas, las personas con discapacidad, quienes padecen enfermedades contagiosas, todos aquellos que son diferenciados de los demás y —por tal razón— pesa sobre ellos un estigma social (Wigdorovitz de Camilloni, 2008).

Por otro lado, resulta importante aclarar que no existe una relación proporcional entre exclusión e inclusión, sino que son procesos interrelacionados que ocurren simultáneamente. Mayores acciones de inclusión no disminuirán proporcionalmente las formas de exclusión e incluso pueden generar otras manifestaciones de exclusión. De hecho, pensar en que un grupo plantea acciones de inclusión para otro, representa un modo de exclusión, en tanto fortalece ciertas relaciones de dominación.

Respecto a la posibilidad de escolarización, los sentidos de la inclusión no se producen en el vacío, sino que forman parte de las diferentes visiones respecto de los motivos y los logros que se persiguen a través de la educación formal. Esto es más significativo si se piensa en la educación superior, que no es obligatoria. Además, implica reconocer que la inclusión y la exclusión son categorías analíticas que, en ciertas ocasiones, no llegan a dar cuenta de la complejidad de las trayectorias socio-escolares reales de los sujetos,



quienes se apropian de los espacios académicos de formas particulares, y en base a condiciones de existencia inequitativas y desiguales.

Otros conceptos a precisar refieren a las situaciones llamadas de interculturalidad y/o diversidad cultural, construcciones históricas, sociales y académicas que se encuentran en permanente disputa y negociación (Briones, Delrio, Lanusse, Lazzari, Lorenzetti, Szulk, & Vilvaldi, 2006) y por ello no deben ser tomadas como datos de la realidad, sino como palabras clave o palabras-llave, a través de las cuales se hace posible reflexionar acerca de cómo son imaginados los vínculos entre los diferentes sectores que conforman la sociedad. Se considera que los estudios sociales que indagan situaciones de interculturalidad deben incluir las arenas políticas en las que se llevan adelante las disputas por sus sentidos, asumiendo lo intercultural como un signo ideológico, para luego rastrear los regímenes de verdad que alientan las nociones de sentido común tras las que se esconden relaciones de asimetría social y simbólica (Briones *et al.*, 2006).

Lo anterior es importante si se toma en consideración que, en los últimos años, en varios países, se pasó del discurso de homogeneización cultural a un reconocimiento de la diversidad étnica, otorgando una serie de derechos específicos a ciertos grupos. En este punto cabe señalar que, al menos en Argentina, las políticas estatales no persiguen fines interculturales más que en su denominación. Esto es así en tanto no propician diálogos, son focalizadas en determinados grupos y formuladas muchas veces sin la participación de los sectores destinatarios. Es decir que se reconocen las identidades étnicas, pero no se generan condiciones para la modificación de las relaciones sociales (Diez, 2004).

Por lo expuesto, se torna necesario reflexionar acerca de la distancia que existe entre los postulados teóricos basados en la interculturalidad y las políticas públicas para la inclusión educativa (Möller, 2012) puesto que se evidencia una brecha entre los objetivos ligados a un horizonte intercultural y los efectos de las estrategias

implementadas por los proyectos destinados a la inclusión (Ossola, 2015). De esta manera, programas elaborados con intención de incluir, empoderar y brindar espacios de autonomía terminan, en muchos casos, por ubicar a las poblaciones destinatarias en posiciones de subyugación que reproducen las relaciones sociales mayores (Delgado, 2002).

En el caso específico de la inclusión de estudiantes indígenas a universidades convencionales, las políticas de inclusión han sido criticadas por parte de sus beneficiarios por reproducir, al interior de la Universidad, situaciones históricas de opresión de los pueblos indígenas, tales como el tutelaje (Luciano, 2009), el clientelismo y el patronazgo (Paladino, 2006). De este modo se señala que no basta con formar indígenas para asegurar su protagonismo, si no se rompe con las diferentes formas de colonización (Luciano, 2009). De allí se desprende la importancia de aceptar que las iniciativas que buscan la inclusión en base a premisas de interculturalidad en el ámbito universitario deben considerar la desigualdad estructural de las sociedades en las que habitamos (Reygadas, 2007). Esto es importante para evitar que las diferencias estructurales se transformen en estigmas naturales (Delgado, 2002).

1.2. Tutorías universitarias

Existen variadas acepciones y diferentes modalidades de tutorías. La que se analiza en este trabajo corresponde a una tutoría universitaria, definida como un acompañamiento y apoyo a los estudiantes en su proceso de adquisición de aprendizajes y competencias a nivel personal y profesional (Lovato Fraile, & Ilvento, 2013). Este proceso sucede en la universidad, pero las habilidades allí adquiridas también pueden observarse en las trayectorias laborales (y vitales, en términos más amplios). De este modo, podemos definir a las tutorías como un vínculo socio-pedagógico entre diferentes actores universitarios, tendiente a personalizar la experiencia académica de los estudiantes.



Cuando se habla de acompañamiento, se refiere a un espacio de encuentro, de ensayo permanente, de puesta en práctica, para pensar con y a otros, que media entre las condiciones reales de cada organización y las condiciones requeridas por los estudiantes (Coronado, & Gómez Boulin, 2015). Esto permite evidenciar que no se concibe a las tutorías universitarias como cerradas ni acabadas, sino que se encuentran en constante construcción, como espacios interactivos y de vínculos interpersonales.

El momento en que se originan las tutorías institucionalizadas difiere según el nivel educativo al que se haga referencia. En el contexto universitario argentino, las tutorías existen desde los inicios mismos de las universidades, pero su función y objetivos fueron variando según el contexto histórico y sociocultural en el que se desarrollaran, así como fueron cambiando los modelos de universidad en el país. En la actualidad, la función del tutor en las universidades está vinculada a ayudar y cumplir tareas que complementan la enseñanza de los docentes; en estas modalidades hay mayor flexibilidad en el ejercicio de los roles de tutor y tutelado, donde las posiciones no son inmutables (Capelari, 2016) y las relaciones jerárquicas se difuminan.

Es importante considerar dos aspectos centrales de las tutorías que se analizan en este trabajo: 1. que se trata de tutorías entre pares, es decir que tanto los tutores como los tutelados son estudiantes de la misma universidad, posibilitando la rotación en los roles de tutores y tutelados, así como cierta simetría en las relaciones; 2. que la participación en las mismas es voluntaria, no obligatoria, lo que conlleva el reto de implicar a los estudiantes en tales espacios.

2. Material y métodos

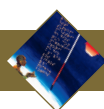
Este artículo reúne conclusiones parciales de una investigación cualitativa enmarcada en la Antropología de la Educación y la Pedagogía Crítica, consistente en un estudio de caso,² lo cual supone un análisis de lo particular y lo

único, que permite dar cuenta de un contexto sociocultural determinado en un momento dado. Sin embargo, la situación analizada permite reflexionar sobre ciertas condiciones que repercuten en el caso seleccionado y también en otros similares (Grupo de Investigación: Hum 0109, 1997).

La selección del caso (Proyecto de tutorías con los estudiantes de pueblos originarios) se realizó en base a tres criterios: 1. Que el caso ofreciera mayores oportunidades de aprendizaje con respecto a la temática general (Stake, 1995); 2. La factibilidad de acceso a la información; 3. Su exploración parcial previa (Ossola, 2015), lo cual permite realizar un estudio longitudinal en el que se comparten algunas variables de indagación.

Para la recolección de información se realizaron entrevistas en profundidad a: jóvenes estudiantes que participan o han participado de las tutorías; tutores y tutoras (indígenas y no indígenas) y a la coordinadora del Proyecto. Las entrevistas estuvieron orientadas a la reconstrucción de las trayectorias socio-escolares a partir de narrativas biográficas. Para realizar esta reconstrucción se pone el foco en las intersecciones entre biografía y educación, que permiten reconocer la importancia que tienen las instituciones escolares en la (re)elaboración de los proyectos de vida de los sujetos. Esta decisión asume que —en educación— la investigación autobiográfica genera conocimientos sobre los sujetos, pero también sobre sus vínculos sociales y territoriales (Delory-Momberger, 2009).

Indagar en la narrativa autobiográfica permite una reconstrucción parcial de las trayectorias escolares de los sujetos, entendidas como los recorridos de las personas en el sistema escolar, comparados con la expectativa que supone el diseño de tal sistema (Terigi, 2008). Gran parte de los estudios existentes se basan en datos estadísticos que permiten delinear trayectorias escolares teóricas o ideales, que señalan los recorridos de los sujetos cuya trayectoria se ajusta a la prevista o normativizada (Terigi, 2008).



Por otra parte, están las trayectorias escolares reales que no se ajustan necesariamente a las expectativas del sistema educativo formal, pues los niños y jóvenes desarrollan su escolarización de maneras heterogéneas, variables y muchas veces imprevistas (Terigi, 2008). Para el caso en estudio, es importante señalar que entre los pueblos indígenas se evidencia un alejamiento pronunciado respecto de las trayectorias ajustadas a la normativa conforme los sujetos avanzan en edad y, más aún, cuando son correlacionados la edad y el año cursado o, específicamente, la edad y el año aprobado. De este modo, la repitencia, la sobre-edad y la deserción caracterizan las trayectorias escolares de los estudiantes indígenas en nuestro país (UNICEF, 2009), frente a lo cual surge nuevamente la pregunta por los métodos y las técnicas para obtener la información.

Como los estudios sobre trayectorias escolares disponibles se basan en los datos estadísticos de cada país, tienen una importante limitación, ya que estos datos no consideran, a modo de unidad de recolección o de análisis, a las personas. Los datos escolares más frecuentes —aquellos a partir de los cuales se delinean y evalúan las políticas públicas escolares— refieren a los sujetos, pero no son ellos la fuente de información (Terigi, 2008).

Por lo expuesto, para intentar comprender las experiencias escolares en el contexto de vida de los jóvenes indígenas y tutores de estudiantes indígenas, se ha recurrido a una lógica cualitativa de investigación. Las entrevistas biográficas, particularmente, permiten abordar las historias de vida de los sujetos, a partir de su propio relato, lo cual habilita la reconstrucción de aspectos formales de su escolaridad (edad de ingreso, años de permanencia, etc.), como así también de aspectos subjetivos (auto-valoración del desempeño escolar, causas del acercamiento o alejamiento de las instituciones, etc.).

Este análisis puede resultar eficaz para cuestionar ciertos prejuicios en torno al fracaso escolar de los niños, adolescentes y jóvenes indígenas. Estudios similares han mostrado que

la escuela funciona para los pueblos originarios a través de fuerzas centrífugas y centrípetas, es decir, la escuela simultáneamente ejerce atracción y repelencia para estos pueblos (Hecht, 2010). También se ha señalado que allí se realizan relecturas globales de las experiencias individuales y colectivas previas (Aikman, 1999), a la vez que se organizan y proyectan alternativas de futuro (Czarny, 2008). La experiencia universitaria, en particular, reviste un espacio que permite reconstruir las huellas que la escolaridad ha dejado en estos pueblos (Luján, Soto, & Rosso, 2018).

En cuanto a la selección de los sujetos a entrevistar, y en concordancia con la lógica cualitativa del estudio, se realizó un muestreo intencional mediante el cual se seleccionaron los casos por su capacidad para generar información relevante (Yuni, & Urbano, 2016). En los estudios cualitativos, la idea de representatividad de la muestra está vinculada más a la significatividad que a la cantidad, en tanto cada uno de los informantes presenta particularidades a partir de las cuales se realiza el análisis, en este sentido, las muestras tienden a ser intensivas: se estudian pocos casos, pero en mayor profundidad (Yuni, & Urbano, 2016).

En base a lo planteado, se seleccionaron cinco participantes, teniendo como criterio que presenten situaciones diferentes respecto al caso:

1. La autora del proyecto y coordinadora de los espacios de tutorías.
2. Dos tutoras, una perteneciente a una comunidad indígena, que aún no finalizó la carrera y que ha perdido contacto con las tutorías; y una no-indígena, que se graduó y aún colabora con las tutorías.
3. Dos tutelados que participan en la mayor parte de las actividades propuestas desde el espacio de tutorías. Resulta importante aclarar que para este artículo se priorizó retomar la palabra de las dos tutoras, teniendo en cuenta los ejes temáticos desarrollados.

3. Análisis de datos

3.1. Tutoría como espacio formativo

Para este caso particular de estudio, se ha señalado que el programa de acompañamiento para



pueblos indígenas de la UNSa no bastaba para equiparar las trayectorias universitarias de los estudiantes indígenas con la trayectoria teórica estipulada para los estudiantes universitarios en Argentina —cinco años de cursado ininterrumpido y egreso inmediatamente luego de cumplir con el cursado— (Ossola, 2015). Sin embargo, la tutoría cumple un rol importante para mantener, a lo largo de los años, el vínculo entre la institución, los estudiantes autorreconocidos como originarios y los tutores-pares.

Una egresada que se desempeñó como tutora, comenta el impacto de su paso por las tutorías en su posterior desempeño como docente:

[...] esta tutoría ha cambiado incluso mi camino de formación docente y, siendo tutora luego [...] ya me recibí, y voy consiguiendo otros trabajos y todo esto, pero al fin y al cabo termino volviendo, por así decirlo, nunca me termino yendo de la Universidad por este mismo vínculo con los chicos, con el espacio, con el servicio... con la tutoría... (Colaboradora y extutora del ProTconPO)

Si bien la tutoría plantea el acompañamiento para fortalecer el rendimiento académico de las y los estudiantes, en este testimonio la joven señala de qué manera su experiencia como tutora influyó en posteriores decisiones profesionales, ya que el vínculo con los estudiantes indígenas profundizó sus deseos de desempeñarse como profesora. En este caso, la tutoría favoreció la retención y orientó la inserción laboral de una extutora, una función no contemplada en sus bases, pero importante en el actual contexto de incertidumbre respecto a las trayectorias universitarias y laborales de los estudiantes, más allá de sus identificaciones étnicas.

La egresada también señala que las tutorías conforman un lugar pedagógico, un “sitio de aprendizaje” al que siempre termina volviendo, dando cuenta de que el apoyo social y la contención no es unidireccional (tutores-estudiantes), sino que opera en múltiples direcciones (entre tutores, tutores y estudiantes, tutores, estudian-

tes y coordinación, coordinación y estudiantes, etc.). Como espacio formativo, se vislumbra que las tutorías generan prácticas que luego serán motivadoras para insertarse en otros ámbitos de la universidad, como la docencia.

[...] ya muchos [estudiantes indígenas que han participado de las tutorías] ya son tutores, ya muchos son auxiliares adscriptos, y que vos ves que ese rol va acompañado de otras cosas también, que las tutorías, tal vez han proporcionado, este otro espacio, de ver por el otro... eh... vos decís ‘bueno, creo que las expectativas o ciertos objetivos se cumplieron’. (Colaboradora y extutora del ProTconPO)

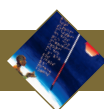
Ello muestra una arista que no forma parte de los objetivos iniciales del proyecto, que es el contacto con ciertas formas de enseñanza y aprendizaje, y con contenidos que resultan formativos para ejercer la docencia con un estilo que promueve la empatía.

3.2. Tutoría y revalorización de lo comunitario

La administración del tiempo para el estudio y para la realización de otras actividades —principalmente ligadas al ámbito comunitario— son temas de reflexión y debate los espacios de tutoría. Uno de los ejes para entender las formas de habitar la universidad por parte de los estudiantes indígenas es comprender la complementariedad entre las actividades que se realizan en la ciudad (entre ellas, el estudio en la universidad) y las que se desarrollan en la comunidad:

[...] cuando se van por ejemplo a sus casas, em... el hecho de juntar plata, de trabajar en las cosechas, de ir ... o las vacaciones, es el momento de volver a colaborar con el grupo familiar y con la comunidad. (Colaboradora y ex-tutora del ProTconPO)

Es necesario destacar el papel que tiene la comunidad al momento de seleccionar a los jóvenes que irán a la universidad y las carreras que van a cursar, en base a lo que comunitaria-



mente se torna deseable o necesario (Czarny, Ossola, & Paladino, 2018). Existen carreras que gozan de consenso entre las comunidades originarias: las ligadas al ámbito de la salud (medicina o enfermería), las relacionadas con la educación formal (maestro o profesor) y el derecho —que representa la posibilidad de defender a las comunidades frente a las amenazas de la sociedad mayoritaria—. De este modo, estudiar en la universidad guarda significados diversos, que incluyen aspectos como la posibilidad de experimentar nuevas oportunidades de vida en la ciudad, cumplir con las expectativas comunitarias, regresar a la comunidad para dar cuenta de los roles asumidos anteriormente y obtener un título universitario (Czarny *et al.*, 2018).

Desde la perspectiva de los jóvenes indígenas, se destacan tensiones entre la disposición hacia el ejercicio de una carrera por gusto personal y las demandas de las comunidades. Al respecto, nos comenta una tutora par:

Como tutora me pasó a mí de que una estudiante realmente brillante de la Licenciatura en Matemática, que estaba regularizando todo y promocionando las materias que eran promocionales en su carrera. Ella se cambió de carrera a [la Licenciatura en] Antropología. Totalmente diferente. Y viene y me dice: ‘me voy a cambiar’, y yo ‘¿qué te vas a cambiar?’, ‘[voy a cambiar] de carrera, no aguanto más’ dice así. Y para mí fue un baldazo de agua fría, que venga una persona a decirte que va a cambiar el rumbo de su vida. Se cambió a antropología, y le digo ‘bueno, si a vos te hace bien’, me planteó porqué se cambiaba, eh... hubo muchas cosas en la comunidad que la hicieron cambiar de opinión. También los encuentros con el grupo acá, entonces empezó a preguntarse. La apasiona la matemática a ella, o sea eso, eso no lo puede negar, pero realmente ella no se ve como una profesional de la matemática, no ve cómo contribuir [desde la matemática], ella quiere contribuir a la comunidad, [...] sí, dice, como docente [de matemática] tal vez, si estoy en la comunidad o en un profesorado de allá, pero no, no le ve como un ‘más

allá’. Entonces se cambió a antropología, y el primer año de antropología seguía yendo al servicio [tutoría] en [la Facultad de Ciencias] Exactas, creo que sigue yendo incluso, pasa por el servicio, y... está realmente fascinada con la carrera, los primeros viajes, porque desde el primer año hacen viajes [...] me dice que ha confirmado que era antropología lo que ella quería, que nunca se había dado cuenta. (Colaboradora y extutora del ProTconPO).

A través del relato de la tutora se accede a una reconstrucción de sentidos que una estudiante realizó sobre su paso por dos carreras diferentes en la misma universidad. Primero, se inscribió en la Licenciatura en Matemática, la carrera por la que tenía una preferencia explícita y en la que demostraba muy buen rendimiento. Conforme fue pasando el tiempo, comenzó a conocer nuevos campos de conocimiento en la universidad y en la comunidad, y visualizó la Licenciatura en Antropología, como un ámbito en el cual podía conjugar diferentes expectativas: la de recibir un título universitario, la de sentirse satisfecha con la elección y la de colaborar con su comunidad.

Se encuentra en esta trayectoria una forma propia de unir las demandas que diferentes sectores ejercen sobre las decisiones de los y las jóvenes indígenas. En este caso, el rol de la tutora universitaria fue importante para que la joven pueda expresar sus estados de ánimo frente a los cambios, y sentir que lo que eligiera iba a ser aceptado y valorado desde el espacio de las tutorías.

3.3. Tutorías y CEUPO

Los estudiantes que participan y conforman las tutorías, se constituyeron en un grupo autodenominado CEUPO (Comunidad de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios) y desde allí realizan actividades conjuntas. El CEUPO se presenta como:

Un grupo de estudiantes universitarios que lucha por el reconocimiento y el respeto a la



diversidad cultural en nuestra Universidad. En este grupo participamos en forma voluntaria estudiantes de las diferentes facultades, compartiendo saberes, conocimientos y experiencias de nuestras culturas y la vida en la Universidad. Somos una comunidad que tiene voz, somos eco de nuestras culturas ancestrales, con identidad, con historia; somos una comunidad que se abre caminos en esta universidad (Tomado de la página de Facebook del CEUPO).

El CEUPO es un espacio importante para mantener y sostener las identificaciones étnicas de los estudiantes indígenas durante la realización de sus carreras de grado:

La Universidad para mí es una casa enorme y bueno, el CEUPO sería la comunidad nuestra, sería [el lugar de] nuestras culturas, donde están como nuestras creencias, nuestros saberes, nuestras maneras, tal vez, de ver el mundo, pero dentro de otra institución. Así que para mí el CEUPO es como una familia, una familia dentro de la Universidad, una casa más, una pequeña casa que están todas las culturas, que nos permite conocernos, que nos permite mantener la cultura, nuestra identidad, nuestra manera de pensar. (Extutora del ProTconPO, proveniente de una comunidad indígena).

El CEUPO, nacido de las tutorías, constituye desde la perspectiva de la entrevistada, el espacio en el que se recrean los vínculos de cercanía y familiaridad: “la casa” dentro de la universidad. Esto da cuenta de la eficacia del programa en su búsqueda por lograr la contención socio-afectiva, allende el rendimiento académico.

3.4. Experiencias formativas y diversidad lingüística

El acceso a mayores niveles de escolaridad entre los pueblos indígenas suele asociarse a la pérdida de la lengua materna y su desplazamiento por el uso mayoritario de las lenguas estatales o

hegemónicas (Hecht, 2010). No obstante, entre los jóvenes del pueblo wichí que cursan estudios de grado en la UNSa, se ha señalado que el alto grado de vitalidad lingüística en su lengua opera como un mecanismo de contención grupal en la etapa de ingreso en la universidad (Ossola, 2015). Asimismo, en relación con las tutorías, aparecen importantes desafíos en torno a los modos de construcción y transmisión de conocimientos en contextos plurilingües:

Los textos te hablan de conceptos que en su lengua materna no existen. Entonces, es tratar de encontrar y de contextualizar esa palabra. Eh... es un trabajo muy abstracto y es un triple o cuatro veces mayor el esfuerzo que tenés que hacer para comprender un texto, para leer un texto, leer una página de un texto. Entonces es un trabajo muy individual, agotador diría yo, cansador y hasta frustrante para el estudiante. Em... tenemos el caso de uno de los chicos wichí en [la Licenciatura en] enfermería, que tiene [la materia] Introducción a la Enfermería, que son unos textos bien largos sobre el cuidado enfermero, sobre ciertos conceptos del cuidado enfermero, em... entonces, es ir viendo de cómo... (Colaboradora y extutora del ProTconPO)

La cita refleja las singularidades que tienen la enseñanza y el aprendizaje en contextos de diversidad cultural y lingüística. En este tipo de situaciones son replanteadas las formas de transmitir conocimientos, —pues deben deconstruirse las ideas previas en torno a un concepto académico—, las maneras y los estilos del acompañamiento tutorial, y la mirada propia en torno de qué es aprender en la universidad.

4. Discusión y conclusiones

El estudio cualitativo realizado permite iniciar un acercamiento a los significados complejos que reviste el formar parte del espacio de tutorías para estudiantes indígenas en la Universidad Nacional de Salta. Tomando en cuenta la intensidad de las relaciones que allí se producen y las



lógicas propias de organización y transmisión de los conocimientos (académicos y no académicos) que se dan en su interior, proponemos concebir a las tutorías universitarias para estudiantes indígenas como comunidades de práctica, es decir, como organizaciones sociales con pautas y objetivos propios, en las que sus participantes se organizan a través de diferentes actividades para el traspaso de habilidades y saberes específicos (Lave, & Wenger, 1991).

En la cotidianeidad de las tutorías se pueden observar las múltiples aristas de la formación académica, aquello que los sujetos ponen en juego, sus expectativas y construcciones de futuro. En el caso particular del acompañamiento a estudiantes indígenas, las tutorías funcionan como un espacio intermedio entre la rigidez de las estructuras universitarias y la familiaridad de las prácticas comunitarias. Debido a ello, devienen un espacio apto para analizar las huellas que la educación ha dejado en los estudiantes, tanto en lo formal como en lo familiar-comunitario.

Las tutorías para pueblos indígenas reflejan las grandes tensiones de la construcción identitaria, profesional y comunitaria de los jóvenes que participan en ella. La interculturalidad es vivenciada desde lo cotidiano como un trabajo incesante por traducir significados y pertenecer a diferentes espacios: la comunidad, la familia, las tutorías, las carreras de grado, etc.

Uno de los grandes desafíos que se presentan en este ámbito es la interacción en el marco de la diversidad lingüística. En este sentido, los estudiantes que provienen de contextos con pronunciada vitalidad de la lengua indígena enfrentan un doble extrañamiento: frente al modo académico de aprendizaje y frente al español como lengua para adquirir los conocimientos. Ante estos desafíos, los tutores cumplen un rol principal al dar cuenta de las situaciones multilingües y al acompañar personalmente a los estudiantes bilingües.

También se destaca que la inclusión no es unidireccional: se traza constantemente en movimientos de vaivén, partiendo de situaciones reales en las cuales los estudiantes y los tutores

confrontan sus saberes y se acercan y alejan de la institución universitaria según las particulares condiciones individuales, familiares y comunitarias que atraviesan.

El estudio de caso presentado permite dar cuenta de un ámbito específico, pero los aprendizajes que de allí se desprenden resultan significativos para pensar la compleja realidad que vivencian las y los estudiantes universitarios latinoamericanos en el contexto actual.

Apoyos y agradecimientos

Esta investigación es posible gracias al financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Cuenta con el apoyo del Proyecto Institucional “Territorialidad y poder. Conflictos, exclusión y resistencias en la construcción de la sociedad en Salta”, del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH), y del proyecto de investigación “Impacto de las transformaciones recientes en las comunidades indígenas del Chaco Salteño: reconfiguraciones identitarias, nuevas modernidades y políticas públicas” (Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta).

Se agradece especialmente a los miembros del proyecto de tutorías con los estudiantes de pueblos originarios de la UNSa, quienes han compartido generosamente sus experiencias.

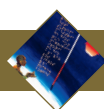
Notas

- 1 Cruce de datos del Censo 2010 con los de ENOTPO (Encuentro Nacional de Organizaciones Territoriales de Pueblos Originarios, 2015), realizado por Elisa Sulca y Nuria Rodríguez (2019) en el marco de sus tesis doctorales.
- 2 Este estudio de caso se realiza en el marco de la Tesis Doctoral en curso de Nuria M. Rodríguez, titulada “Interculturalidad y Universidad. Desarrollo, avances y perspectivas de los proyectos de tutoría con estudiantes de pueblos originarios en la Universidad Nacional de Salta”. Doctorado en Educación. Universidad Nacional de Tucumán.

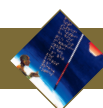


Referencias bibliográficas

- Aikman, S. (1999). *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima, Perú: IEP ediciones.
- Briones, C. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones (Comp.), *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Briones, C., Delrio, W., Lanusse, P. Lazzari, A. Lorenzetti, M. Szulk, A., & Vilvaldi, A. (2006). Diversidad cultural e interculturalidad como construcciones socio-históricas. En A. Amegeiras y E. Jure (Comps.), *Diversidad cultural e interculturalidad* (pp. 255-264). Buenos Aires: Prometeo libros y Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Capelari, M. I. (2016). *El rol del tutor en la Universidad: configuraciones, significados y prácticas*. Buenos Aires: SB.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Claro, M., & Seoane, V. (2005). *Acción afirmativa. Hacia democracias inclusivas*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Coronado, M., & Gómez Boulín, M. J. (2015). Orientación, tutorías y acompañamiento. En *Educación Superior. Análisis de las trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. Distrito Federal, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Czarny, G., Ossola, M. M., & Paladino, M. (2018). Jóvenes indígenas y universidades en América Latina: sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización. *Antropología Andina*, 5(1).
- Delgado, M. (2002). El poder de la clasificación. El inmigrante como discapacitado cultural. En J. García Molina Y R. M. Ytarte (Eds.), *Pedagogía social y mediación educativa*. La Mancha, Toledo: Universidad de Castilla.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Diez, C., García, J., Montesinos, M. P., Pallma, S., & Paoletta, H. (2015). Discutiendo categorías... acerca de los usos (y abusos) de los términos inclusión y exclusión. *Boletín de Antropología y Educación* (9), 33-39. (goo.gl/4pCX4U) (2019-01-28).
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología social* (19), 191-213. (goo.gl/PBhvV) (2019-01-28).
- Grupo de Investigación: Hum 0109 (1997). "Introducción al Estudio de Caso". Documento de Trabajo Interno N° 4. Andalucía.
- Guaymás, A. (2016). Educación superior y pueblos indígenas: políticas y prácticas de reconocimiento de la diversidad cultural e interculturalidad en Argentina. En María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina (Coords.), *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Hanne, A. (2018). Estudiantes indígenas y universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural. Caso de la Universidad Nacional de Salta. *Alteridad*, 13(1), 14-29. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.01>.
- Hecht, A. (2010). 'Todavía no se hallaron en hablar en idioma'. *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui*. Múnich: Lincom Europa.
- Ilvento, M.C., Martínez, M.T., Rodríguez, J., & Fernández Berdaguer, L. (2011). *Trayectorias educativas e inserción laboral: un encuentro de miradas*. Salta: Mundo Gráfico.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2001). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. República Argentina.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2010). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. República Argentina.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lobato Fraile, C. & Ilvento, M. C. (2013). La Orientación y tutoría universita-



- ria: una aproximación actual. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17-25. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5564>
- Luciano, G. (2009). Indígenas no Ensino Superior: Novo Desafio para as Organizações Indígenas e Indigenistas no Brasil. En 53º *Congreso Internacional de Americanistas*. México, D. F.
- Luján, A., Soto, M., & Rosso, L. (2018). Experiencias de ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en una universidad convencional del nordeste argentino. *Antropología Andina*, 5(1), pp. 43-66.
- Mikkelsen, C. (Comp/Ed.) (2014). *El mundo indígena 2014*. Copenhagen: IWGIA (Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas).
- Möller, A. (2012). What is Compensatory Pedagogy Trying to Compensate for?. *Issues in Educational Research*, 22 (1), 60-78. (goo.gl/FxTmWP) (2019-01-28).
- Ossola, M. M. (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. Santiago del Estero: EDUNSE.
- Ossola, M. M. (2016). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(1), 57-77. (goo.gl/Z4H3Dy) (2019-01-28).
- Paladino, M. (2006). *Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre "Jovens" indígenas ticuna, Amazonas*. Tesis de doctorado Antropología. Programa de Posgraduación de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Río de Janeiro [obra inédita].
- Paladino, M. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate. *Revista ISEES*, (06), 81-122. Santiago, Chile: Fundación Equitas. (goo.gl/7zHzMY) (2019-01-28).
- Reygadas, L. (2007). La desigualdad después del (multi)culturalismo. En A. Giglia, C. Garma y A. P. De Teresa (Comps.), *¿A dónde va la antropología?* México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Rezaval, J. (2008). *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. Buenos Aires: FLACSO.
- Sánchez Martínez, E. (2003). La legislación sobre Educación Superior en Argentina. Entre rupturas, continuidades y transformaciones. *Documento de trabajo* (102). Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study*. London: Sage.
- Terigi, F. (2008). En la perspectiva de las trayectorias escolares. Comentario al capítulo 3 del atlas de las desigualdades educativas en América Latina: "La asistencia escolar en la actualidad. Trayectorias educativas en 8 países de América Latina". Buenos Aires: SITEAL-IIPE– UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- UNICEF (Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia) (2009). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales wichí y mbyá guaraní*. Buenos Aires: UNICEF.
- Wigdorovitz de Camilloni, A. R. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas-Campinas*, 2(1), 1-12. (goo.gl/bUJrWw) (2019-01-28).
- Yuni, J., & Urbano C. (2016). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.



El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión

The type of participation promoted in schools is a constraint factor for inclusive education

Azucena Ochoa Cervantes es docente investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Querétaro (México) (azus@uaq.mx)  (<https://orcid.org/0000-0003-4515-9069>)

Recibido: 2019-01-29 / **Revisado:** 2019-04-05 / **Aceptado:** 2019-05-20 / **Publicado:** 2019-07-01

Resumen

Diversos autores han mostrado que una de las barreras para el aprendizaje y la inclusión es la participación que se promueve dentro del contexto escolar; ya que a través de la participación se crean las condiciones para el aprecio a la diversidad y, por ende, para la inclusión. Sin embargo, en el contexto escolar la experiencia de participación a las que el alumnado tiene acceso son limitadas. Sobre esta base, se realizó un estudio con el objetivo de analizar el tipo de participación que se promueve en la escuela secundaria. Para alcanzar el objetivo, se aplicó un cuestionario a 539 estudiantes de nivel secundaria de escuelas públicas de la zona metropolitana de la ciudad de Querétaro, México. Los resultados muestran que si bien la escuela es el principal ámbito de participación que reconocen las y los estudiantes, sus ideas al respecto de la participación están acotadas a la emisión de una opinión que debe ser realizada de una manera específica, lo cual limita el aprendizaje y la inclusión.

Descriptores: Inclusión, educación inclusiva, participación, educación secundaria, barreras para la inclusión, niños, niñas y adolescentes.

Abstract

Several authors have shown that one of the barriers for learning and inclusion is the level of participation that is promoted within the school context, since through participation the conditions are created for the appreciation of diversity and, therefore, for the inclusion. However, in the school context, the participation experience to which students have access is limited. On this basis, a study was conducted with the objective of analyzing the type of participation promoted in secondary school. To achieve the objective, a questionnaire was applied to 539 middle school students from public schools in the metropolitan area of the city of Querétaro, Mexico. The results shown that although the school is the main area of participation that students recognize, their ideas regarding their participation are limited to the issuance of an opinion that must be carried out in a specific way, which limits learning and inclusion.

Keywords: Inclusion, inclusive education, participation, secondary education, inclusion barriers, young children, teenagers.

1. Introducción y estado de la cuestión

Los documentos normativos de la educación básica en México establecen como una prioridad la equidad educativa. Hablar de equidad nos remite necesariamente al clima escolar que se genera para crear ambientes propicios para el aprendizaje no sólo de conceptos, sino también de actitudes y valores que sustentan la sociedad democrática, esto implica que la escuela sea “un lugar de vida para el niño en el que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya (Dewey, 2001, p. 224)

Partiendo de lo anterior, consideramos que la educación en la escuela debe proporcionar experiencias formativas que permitan una convivencia en la que todas y todos participen, ya que la participación asegura la inclusión.

La educación inclusiva hace referencia a un proceso educativo que busca que las niñas, niños y adolescentes puedan acceder a una educación de calidad, lo cual implicaría tomar en cuenta la diversidad de necesidades de las personas y esto se podría lograr a través del impulso la participación. Promover la educación inclusiva entonces debe considerar prioritariamente el aprecio por las diferencias lo cual requiere reconocer a cada una de las personas que integran los grupos escolares y a partir de esto, impulsar la participación para generar los aprendizajes. Esto necesariamente implica que las instituciones educativas privilegien prácticas organizativas y pedagógicas en las que las diferencias no se asuman como déficits y en donde la participación de la comunidad esté presente en todos los ámbitos de la vida escolar a través de diversos medios.

La participación desde esta perspectiva permite:

Aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo

mismo con relación a la educación que se está experimentado. Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo (Echeita, 2016, p. 4).

La importancia de la promoción de la participación infantil radica no sólo en que es un derecho jurídicamente establecido, sino que es un proceso que permitirá a la infancia desarrollar mejores aprendizajes y mejorar las condiciones de los ambientes en donde se desenvuelven. Aunado a lo anterior, la participación permite a las y los estudiantes el ejercicio de la ciudadanía activa pues es a partir de esta que se entra en relación con otros asumiendo responsabilidades para la mejora de la comunidad.

En un trabajo anterior (De la Concepción, 2015), describimos las tendencias que ha habido en el abordaje de las investigaciones o experiencias reportadas en torno a la participación infantil: la primera tiene que ver con la participación desde el reconocimiento de los derechos (IFE, 2007; Zanabria, Fragoso, & Martínez, 2007); la segunda se relaciona con los trabajos que muestran que con la participación infantil, la infancia desarrolla la capacidad de influir y transformar el entorno en el que viven (Muñoz, 2003; UNICEF s.f; Valderrama, 2013). La tercera tendencia en la investigación es la que considera la participación como componente nuclear entre los conceptos de ciudadanía y democracia (Acosta, & Pineda, 2007; Botero, Torres, & Alvarado, 2008; Cajiao, 1998; Van Dijk, 2007; Hart, 1993; Fernández, 2009; Lansdown, 2001; Trilla, & Novella, 2011). Por último, se identifican los estudios que tiene que ver con los significados o concepciones que los protagonistas le confieren al término participación (Carmona, 2008; Bosch, & González-Montfort, 2012; Hernández, 2014; Ochoa Salinas, & Díez-Martínez, 2014; Ochoa, 2015). Dentro de esta última aproximación se insertan los resultados del presente estudio.

A partir de la revisión anterior, afirmamos que para que la infancia pueda ejercer su participación es prioritario que se creen las condiciones para que se lleve a cabo, específicamente en el con-



texto escolar pues además de su proximidad, es el contexto reconocido por las niñas, niños y adolescentes (NNA) como el principal ámbito de participación; por lo que es necesario que la escuela enseñe a participar desarrollando habilidades, conocimientos y actitudes que permitan el diálogo y la asociación. Sin embargo, para lograr esto se necesita la creación de un clima de confianza en donde se establezcan relaciones horizontales entre los adultos encargados y las NNA. Lo anterior implicaría desterrar creencias acerca de la participación pues en estudios anteriores se ha podido constatar que las actividades pedagógicas en las escuelas son rígidas y las formas de participación tienen que ver con la emisión de una respuesta o con el seguimiento de las instrucciones dadas por los docentes (Cerda, Loreto, Magendzo, Cruz, & Varas, 2004; De la Concepción, 2015).

Partiendo de la idea de que en la escuela se promueve la participación es necesario reflexionar acerca de si las formas de participación garantizan la inclusión educativa pues se caracterizan por una alta direccionalidad y rigidez.

Tipologías para observar —e impulsar— la participación de NNA

Algunos autores y organismos (Hart, 1993; Trilla, & Novella, 2001; Gaitán, 1998, OEA/INN, 2010) han propuesto algunas formas y parámetros útiles a través de los cuales sería posible observar la participación de los niños, niñas y adolescentes; estas propuestas pueden servir como indicadores generales para promover la participación escolar en un clima de respeto y aprecio por la diversidad.

El *menú de indicadores y sistema de monitoreo del derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes* considera que la participación infantil es un proceso que para sea efectivo debería considerar tres momentos: la información, la construcción y reconocimiento de la opinión y la expresión y escucha. Por lo que se requiere proporcionar información accesible y pertinente, permitir y respetar las opiniones y mantener la

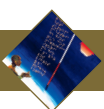
escucha activa para que se puedan expresar esas opiniones (OEA/INN, 2010).

Roger Hart (1993) hace una propuesta de análisis con el objetivo de reflexionar sobre los alcances de la participación de los niños en los proyectos comunitarios. Utiliza la metáfora de una escalera para describir gradualmente la participación infantil. El primer peldaño en la escalera de Hart hace referencia a la *manipulación*; el segundo peldaño es el de la *decoración*, en que, por ejemplo, los niños y niñas “usan camisetas” relacionadas con alguna causa, aunque no sepan de qué se trata y por ende no participan, sólo “están”. Como tercer peldaño se encuentra la *participación simbólica*, ésta se caracteriza porque puede ser que se permita que las NNA se expresen, pero esta expresión no influye en el proyecto. A los tres peldaños anteriores, el autor los denomina como “no participación”.

Continuando de manera ascendente en la escalera encontramos el cuarto peldaño, el de *asignado pero informado*, en el cual las y los participantes saben los objetivos del proyecto, saben sobre su papel en el mismo y que tienen la oportunidad de involucrarse de manera voluntaria después de tener la información suficiente para tomar esta decisión. En el quinto peldaño, *consultados e informados*, los niños y niñas se convierten en consultores de los responsables del proyecto. El sexto peldaño denominado *proyectos iniciados por los adultos* se trata de que las decisiones sobre las actividades se compartan con los niños y niñas. El séptimo peldaño es el denominado *proyectos iniciados y dirigidos por los niños*, y finalmente, el nivel más alto de participación en la escalera, el octavo peldaño de los *proyectos iniciados por los niños* en que las decisiones se comparten con los adultos (Hart, 1993).

Basados en la tipología anterior, Trilla y Novella (2001) proponen cuatro clases de participación de la infancia:

Participación simple, consistente en tomar parte en una actividad como espectador sin que la infancia intervenga en la preparación ni en el contenido o desarrollo. Se limitan a seguir indicaciones.



Participación consultiva, implica tomar opinión del alumnado en asuntos de su competencia o interés, esto supone una escucha activa por parte de los adultos.

Participación proyectiva, la infancia se convierte se hace responsable del proyecto y se convierte en actor del cambio; este tipo de participación es más compleja y puede presentarse en diferentes momentos del proyecto.

Metaparticipación, consiste en que el alumnado reivindique su derecho a participar, lo cual requiere la creación de mecanismos y espacios de participación, así como un clima de confianza que lo permita.

Los autores hacen énfasis que los niveles no son progresivos, sino que pueden presentarse avances y retrocesos. A su vez, Gaitán (1998) concibe la participación infantil como un proceso tendiente a incrementar el poder de la niñez organizada en su relación con los adultos y propone tres indicadores, con sub-niveles, para observarla:

Conciencia, se refiere a la capacidad de las niñas, niños y adolescentes de entender su derecho a participar “Cuanta más conciencia tengan mayor será su participación” (p. 91). A su vez este indicador se compone por los subniveles: ninguna conciencia, conciencia intuitiva, conciencia básica y conciencia profunda.

Capacidad de decisión, es poder valorar las alternativas que existen dentro del proyecto, los subniveles que componen este indicador son: ninguna opción, opción única, opción relativa, opciones múltiples.

Capacidad de acción, este observable se refiere a las actividades que fueron impulsados por los participantes, este indicador presenta lo subniveles: acción impuesta, acción conducida, acción negociada y acción de vanguardia.

A diferencia de los autores anteriores, para Gaitán (1998) estos indicadores se relacionan entre sí y el orden también es importante, ya que determina la dirección del camino a recorrer. Un mayor nivel de conciencia se traduce en más capacidad de decisión y una mejor calidad de acción.

Estas tipologías podrían ser útiles no sólo para observar sino para generar las condiciones para que se propicie una participación auténtica y al mismo tiempo para promover la inclusión ya que la falta de participación es una barrera para la misma.

Para que se promueva la participación es importante propiciar un clima de confianza que permita la expresión y el intercambio de ideas, pensamientos y sentimientos, así mismo que se pongan en marcha estrategias metodológicas que se sustenten en la pedagogía activa y en el aprendizaje basado en la experiencia, lo que implicaría la construcción colectiva del conocimiento.

Con base en lo planteado, en este trabajo tenemos como objetivo analizar las condiciones para la participación que se dan —o no— en las escuelas secundarias a partir de lo que dicen los estudiantes.

2. Material y métodos

Se realizó un estudio cualitativo siguiendo el método de casos. Este método permite la descripción a profundidad de las múltiples causas que generan la problemática planteada, pues “las acciones humanas importantes pocas veces tienen una causa simple” (Stake, 2010, p. 43). En este método se emplean varias técnicas de recolección de datos que permiten recopilar las voces y escenarios implicados en el caso que se estudia. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2006) lo definen como “estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema” (p. 224).

De acuerdo a su objetivo, el presente estudio de casos fue descriptivo, pues lo que se busca es caracterizar las condiciones en que se da la participación en escuelas secundarias.

La muestra estuvo constituida por 539 estudiantes de secundaria de dos escuelas públicas de la ciudad de Querétaro, México, de los cuales 183 eran de primer grado, 178 de segundo y 178 de tercero.



El instrumento fue un cuestionario para indagar las condiciones en las que se da la participación del alumnado a partir de las experiencias participativas que dicen vivir en su escuela, el instrumento se estructuraba en los siguientes apartados: el primero con datos generales, el segundo describía cuatro situaciones con problemáticas que les afectaban cotidianamente, en este apartado escribían, además de su opinión, lo que ellos harían en esa situación; el tercer apartado estuvo compuesto por quince preguntas abiertas que indagaban sobre los siguientes aspectos:

Concepciones de las niñas y niños sobre participación: Cuando escuchas la palabra participar, ¿en qué piensas?, ¿en qué lugares puedes participar?, ¿cómo participas?

Concepciones de las niñas y niños sobre la participación en el contexto escolar: ¿En tu escuela puedes participar?, ¿cómo participas en tu escuela?

Concepciones de las niñas y niños sobre la participación infantil como derecho civil y político: ¿Participar es un derecho?, ¿por qué participar es un derecho de las niñas y niños?

Las respuestas fueron transcritas y los datos del cuestionario se tabularon en categorías para posteriormente hacer un análisis global, es decir, una comparación de los datos con los referentes teóricos.

3. Análisis y resultados

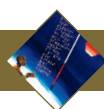
Como se mencionó en la descripción de la metodología, el cuestionario fue aplicado a las y los estudiantes, y dado que las preguntas eran abiertas, éstas se transcribieron y se organizaron a partir de su semejanza conceptual. Como una respuesta podía contener varias ideas, se procedió a ubicarlas en categorías, posteriormente se contabilizaron y se calcularon porcentajes para observar las tendencias en las respuestas, por lo que el porcentaje que se presenta en las tablas no corresponde al número de participantes sino a los tipos de respuesta.

La primera pregunta tenía que ver con indagar las ideas que tiene el alumnado acerca de la participación, se les planteó la pregunta: Cuando escuchas la palabra participar, ¿en qué piensas? Como se puede observar en la Tabla 1, la idea de participación que presentan tiene que ver con la *emisión de una opinión*, seguido de *hablar o decir*. Llama la atención también que la respuesta que tiene la siguiente proporción es la de *no sé y otras*. Esto es importante pues nos puede indicar que esta población no tiene clara una de las condiciones necesarias para que se promueva la participación, el reconocimiento del derecho a hacerlo.

Tabla 1. Porcentajes de tipos de respuesta a la pregunta Cuando escuchas la palabra participar, ¿en qué piensas?

Categorías	%
Dar una opinión	40
Hablar o decir	16
Otras	10
No sé/ No contestó	10
Participar	9
Es un derecho	6
Levantar la mano	4
Ayudar	4
Actividades escolares	1
	100

Fuente: Elaboración propia.



Con el fin de profundizar acerca del reconocimiento a la participación como un derecho, la siguiente pregunta era si consideraban a la participación como un derecho y el por qué lo consideraban así. El 100% de los participantes consideró que la participación es un derecho, este dato es relevante pues para que un derecho se haga efectivo es necesario su reconocimiento.

En relación con las razones por las que consideraban que participar es un derecho en su mayoría se concentraban en porque les permite

expresar una opinión (79%); si relacionamos este resultado con el inmediato anterior podemos observar que la concepción de participación está circunscrita a la expresión o emisión de una opinión. Sin embargo, aparecen algunas respuestas que aluden a otros aspectos, como es el caso de *porque somos iguales* (13%), el 8% restante aludía a que *es una obligación*.

Posteriormente se indagó acerca de los ámbitos de participación que distinguen los estudiantes.

Tabla 2. Porcentajes de tipos de respuesta a la pregunta ¿En qué lugares consideras que puedes participar?

Categorías	%
Escuela	30
Casa	28
En todos lados	24
Otros	7
Aula	5
No sé/ No contestó	5
En el lugar apropiado	1
	100

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas de la Tabla 2 indican que la escuela se distingue como el ámbito privilegiado de participación, seguido de la casa. Lo anterior resulta de fundamental importancia pues la escuela, dada la proximidad a los estudiantes, podría promover experiencias participativas que implicaran la construcción de ambientes inclusivos de aprendizaje y convivencia.

Con la intención de indagar acerca de la iniciativa que podrían tener o no los estudiantes para ejercer la participación, se cuestionó acerca de cuándo participaban. La mayor parte de las respuestas se concentró en la categoría *siempre* con un 28%, seguida de *cuando me interesa o quiero* con un 25%, *cuando me lo piden* 20%, *cuando es necesario* 12% y *actividades escolares* 12%. Llama la atención estas respuestas pues denotan claramente el factor motivación como importante para favorecer la participación; lo

anterior habría que tenerlo en cuenta para promover metodologías activas.

Para indagar acerca de las experiencias en participación que decían tener los estudiantes, se les preguntó la forma en que participan. Las respuestas en su mayoría referían a *dando mi opinión* 57%, *ayudando* 11%, *hablando* 10%, *levantando la mano* 8%, *otras* 8% y *cuidando las formas* con un 6%. Se observa que la forma en que los estudiantes distinguen que participan es *dando su opinión* seguida de *ayudando* y *hablando*. Relacionando estas respuestas con las presentadas en la Tabla 1 se puede confirmar que la idea de participación que presentan los participantes es simple (Trilla, & Novella, 2001) o una participación simbólica (Hart, 1993).

Para indagar específicamente acerca del contexto escolar, se preguntó acerca de cómo se participa en la escuela. Las respuestas se presentan en la Tabla 3.

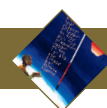


Tabla 3. Porcentajes de tipos de respuesta a la pregunta ¿Cómo participas en la escuela?

Categorías	%
Dando mi opinión	38
Levantando la mano	23
Cuidando las formas	14
Ayudando	10
Hablando	9
Actividades escolares	6
	100

Fuente: Elaboración propia.

A diferencia de las respuestas de la pregunta anterior, la respuesta *levantando la mano* aumenta y disminuye la *respuesta dando mi opinión*. Llama la atención la emergencia de la categoría que denominamos como *cuidando las formas*, dado que aquí se incluyeron respuestas acerca de cómo se espera que sea la participación en la escuela por ejemplo con voz fuerte y clara, sin nervios, con seguridad, entre otras. La emergencia de este tipo

de respuestas denota la influencia de las creencias de los adultos acerca de la participación y su implicación en la puesta en marcha de actividades y/o estrategias en donde se impulsen diversas formas de participación.

Para sondear específicamente acerca de cómo se da la participación en el aula se preguntó acerca de este espacio en particular. Las respuestas se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 4. Porcentajes de tipos de respuesta a la pregunta ¿Cómo participas en tu salón?

Categorías	%
Dando mi opinión	37
Levantando la mano	26
Actividades escolares	21
Doy propuestas o ideas	10
Hablando	3
Ayudando	3
	100

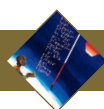
Fuente: Elaboración propia.

En este caso, el mayor porcentaje de respuestas se concentra en *dando mi opinión*, seguido de *levantando la mano* y *actividades escolares*. Este tipo de respuesta incluía actividades que tenían que ver con exposiciones, pasar al pizarrón, leer, contestar preguntas puntuales, es decir, ejecutar indicaciones del docente para completar alguna tarea escolar.

Para tratar de advertir acciones específicas de participación, se les cuestionó acerca de las actividades en las que han sido invitados en la escuela. El mayor porcentaje de respuestas

se concentra en *ninguna* (35%). La siguiente tendencia en las respuestas se refiere a las *actividades escolares* (21%), por lo que se deduce que la población de este estudio identifica a la participación con la ejecución de acciones propiamente escolares. Las siguientes tendencias en las respuestas aludían a actividades deportivas (16%), culturales (13%), no contestó (9%) y otras con un 6%.

Como se dijo, para poder promover una participación auténtica es necesario involucrar a las y los estudiantes en las problemáticas que les



afectan, para que en su momento se involucren también en su resolución. Para conocer cuáles son las problemáticas que observan, se les pidió que describieran una situación que les preocupara en su escuela. Las respuestas se presentan enseguida.

Tabla 5. Porcentajes de tipos de respuesta a la pregunta *Escribe una situación que te preocupe de tu escuela*

Categorías	%
Trato entre alumnos	21
Actitud de los docentes	20
Instalaciones escolares	17
Situaciones de riesgo (inseguridad, drogadicción, delincuencia)	12
Limpieza	9
Sexualidad, género	9
No sé/No contestó	8
No hay ninguno	2
Calificaciones/Reprobar	2
	100

Fuente: Elaboración propia.

Lo que más preocupa a los estudiantes es el *trato entre alumnos*, seguido de la *actitud de los docentes*. Se puede inferir, a partir de estas respuestas, que posiblemente existen conflictos de convivencia en estos grupos, ya que las dos problemáticas con mayores porcentajes de respuestas aluden a ello.

Para profundizar en lo anterior, se les cuestionó acerca de la resolución de esa problemática y su participación como actores en la solución. En la siguiente tabla se ofrecen las respuestas.

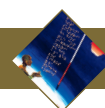
Tabla 6. Porcentaje de tipos de respuesta a la pregunta *¿Cómo la resolverías?*

Categorías	%
Sancionando	17
Dando aviso a una autoridad	15
Hablando/opinando	15
Participando	12
Medidas de Seguridad	11
Ayudando	9
Otras	8
Limpiando	8
Arreglando/Haciendo	5
	100

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 6, la manera en que se concibe resolver la problemática es prioritariamente *sancionando*, seguida de *dando aviso a la autoridad*. Estas respuestas resultan

reveladoras y confirman lo mostrado a lo largo de las tablas anteriores, las y los estudiantes de estos grupos tienen una concepción acotada de la participación y una actitud pasiva dado que



en las escuelas las experiencias de participación son limitadas a actividades escolares dirigidas por el o la docente, esto trae como consecuencia que el alumnado asuma un rol de espectador que piensa en opciones heterónomas para resolver los conflictos que le preocupan.

4. Discusión y conclusiones

Los documentos normativos y los discursos políticos reconocen la importancia de impulsar una educación inclusiva, sin embargo, estas intenciones pocas veces se ven traducidas en prácticas congruentes dentro de las instituciones.

A partir de los resultados se puede observar que las ideas de participación que menciona el alumnado se relacionan con la emisión de una opinión, también podemos afirmar que, si bien existe participación en la escuela, es una participación acotada y limitada a actividades escolares, pensadas y planeadas por los adultos, lo que se llama una participación simple (Trilla, & Novella, 2001). Coincidimos con Gaitán (1998) en relación con que es necesario impulsar actividades participativas que permitan a las niñas, niños y adolescentes un mayor nivel de conciencia acerca de sus decisiones y de sus acciones. Sin embargo, esto implicaría que las y los estudiantes en la escuela dejaran de ser espectadores y meros ejecutores de órdenes.

En este sentido, y como se observó en los resultados, si las y los estudiantes consideran que la participación se limita a la emisión de una opinión y que ésta debe ser bajo los cánones establecidos por la institución, están asumiendo un rol pasivo, lo que no favorece la promoción de una participación auténtica. Por tanto, es necesario generar un clima que promueva actividades diversas en que no se privilegie una sola forma de participación —la oral—, como regularmente sucede en nuestras escuelas, lo cual genera mecanismos de exclusión pues son regularmente los mismos quienes toman la palabra, cuando se la otorgan. Al respecto, Corona y Morfín (2001) afirman que:

La expresión verbal es solamente una y tal vez no la más importante de las múltiples formas que tienen los niños para manifestar lo que está pasando en su interior. Los actos, las expresiones emocionales incluyendo los berrinches, las actitudes y el silencio están llenos de sentido y se requiere agudizar la sensibilidad para entender su significado. (p. 44)

A partir de estos resultados constatamos que la experiencia que se vive en la escuela en relación con la participación se acota al ámbito académico y es dirigida por las y los docentes, pues las actividades cotidianas son estructuradas y organizadas por los adultos, asignando un rol pasivo al alumnado. Esto se confirma contrastando trabajos anteriores (Ochoa, 2015; Ochoa, Pérez, & Salinas, 2018). Al respecto, Bolívar (2016) menciona que:

La estructura institucional u organizativa de un centro escolar proporciona un conjunto de tareas, procesos y significados en la vida diaria que están promoviendo una determinada ciudadanía. El aprendizaje de valores y actitudes exige, entonces, experimentarlos en la trama organizativa de la escuela o establecimiento escolar, por lo que hay formas de organización que institucionalizan mejor educar para una sociedad democrática. Una escuela para aprender a ejercer la ciudadanía ha de promover, en primer lugar, la participación activa en todos los niveles. (p. 79)

Una de las barreras para la inclusión es el tipo de participación que se promueve y el no reconocimiento de que la participación de las niñas, niños y adolescentes es un derecho implica que no se creen las condiciones para su ejercicio. Más aún: si los propios niños, niñas y adolescentes no lo reconocen como tal les será difícil exigir su cumplimiento. De ahí la importancia de que se resguarde y se promueva.

Es así que, para favorecer la participación de los niños, niñas y adolescentes, y con ello generar ambientes de respeto y aprecio por la diversidad, se requiere un cambio de mirada de los adultos acerca de la infancia y acerca de su



participación dentro de la escuela que considere tres aspectos:

- Lo pedagógico, implementando metodologías participativas que impacten en el aprendizaje.
- Lo cultural, pues implica dar voz a los niños y niñas y con esto redistribuir el poder de la toma de decisiones.
- La promoción de los derechos. La participación no debe ser considerada como una concesión de los adultos sino como un derecho que hay que respetar.

De acuerdo al Modelo de la Educación Básica Obligatoria (SEP, 2017) propuesto por el Estado mexicano, así como de diversos organismos internacionales como la UNESCO (2015), la inclusión y la equidad son “la piedra angular de una educación transformadora” (p. 7), lo que implicaría la puesta en marcha de estrategias participativas, así como crear las condiciones y mecanismos necesarios para que todos y todas participen.

Agradecimientos

Se agradece el financiamiento parcial para esta investigación al Fondo para el Fortalecimiento de la Investigación de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A., & Pineda, N. (2007). *Ciudad y participación infantil*. Bogotá: CINDE.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87.
- Bosch, D., & González-Montfort, N. (2012). ¿Cómo perciben los alumnos su participación en los centros de secundaria? Una investigación sobre las representaciones sociales de los alumnos. En De Alba, N., García, F. y Santisteban, A. (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de la Ciencias Sociales*, vol. I. Sevilla: Diada/Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Botero, P., Torres, J., & Alvarado, S. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2). Manizales: CINDE.
- Cajiao, F. (1998). Niños y jóvenes como ciudadanos de pleno derecho. En *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la convención: visiones y perspectivas* (pp. 17-32). Bogotá: Actas del Seminario UNICEF.
- Carmona, D. (2008). *Concepciones de ciudadanía en niños y niñas del municipio de Marquetalia Caldas*. Tesis de maestría. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud/ Universidad de Manizales/CINDE.
- Cerda, A., Loreto, M., Magendzo, A., Cruz, E., & Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: una mirada a las prácticas docentes*. Santiago de Chile: LOM/PIIE.
- Corona, Y., & Morfín, M. (2001). *Diálogos de saberes sobre participación infantil*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Dewey, J. (2001). *Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Echeita, G. (2016). Educación Inclusiva. De los sueños a la práctica del aula. *Cuadernos de Educación*, 75. Universidad Alberto Hurtado. (<https://bit.ly/2Q2tooX>).
- Fernández, J. (2009). Los niños y niñas: ¿Ciudadanos de hoy o de mañana? *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11-126.
- Gaitán, A. (1998). Protagonismo infantil. En B. Ablegglen y R. Benes (Comps.), *La participación de los niños y adolescentes en el contexto de la convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Bogotá: UNICEF.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños, de la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti, 4. UNICEF.
- Hernández, M. A. (2014). *Des-encuentros de la participación infantil en el ámbito escolar. Un acercamiento a las ideas de los docentes de educación primaria de escuelas públicas de la Cd. de Querétaro*. Tesis de Maestría en Educación



- para la Ciudadanía. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación. Enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto*. México: McGraw Hill.
- IFE (2007). *Experiencias nacionales de participación infantil y juvenil 1997-2006*. México: IFE.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decisions-Making*. Siena: UNICEF.
- Muñoz, D. (2003). (coord.). *Participar también es cosa de niños. Guía didáctica para el profesorado*. Comunidad Valenciana: UNICEF.
- Ochoa, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6(2), 9-28.
- Ochoa, A., Pérez, L., & Salinas, J. (2018). El aprendizaje servicio como estrategia expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 15-34.
- Ochoa, A., Salinas, J. y Díez-Martínez, E. (2014). La participación de niñas, niños y adolescentes, condición indispensable para la construcción de la convivencia en escuelas. En A. Calvo, C. Rodríguez-Hoyos, e I. Rodríguez (Coords.), *Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la universidad*. Santander: AUPOF/Universidad de Cantabria.
- OEA/INN (2010). *Menú de indicadores y sistema de monitoreo del derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes*. Montevideo, Uruguay: OEA-IIN. (<https://bit.ly/2Wakwzk>).
- SEP (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26. (<https://bit.ly/2Tl1X9O>).
- Trilla, J. & Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de la infancia. *Revista de educación*, 356, 23-43.
- UNICEF (s. f). *Manual para el profesorado. La voz de la infancia*. (<https://bit.ly/2WaWnZr>).
- UNESCO (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover actividades de aprendizaje permanente para todos. (<https://bit.ly/2AQmz1Z>).
- Valderrama, R. (2013). Los procesos de participación como un espacio educativo de desarrollo de la pedagogía. *Cuestiones pedagógicas*, 22, 351-376.
- Van Dijk, S. (2007). Participación infantil. Una revisión desde la ciudadanía. *Tramas*, 28, 43-66.
- Zanabria, M., Fragoso, B., & Martínez, A. (2007). Experiencias de participación infantil en Tlaxcala y Ciudad de México. *Tramas*, 28, 121-140.



Negociando el currículum: Aprendizaje-Servicio en la escuela incluida

Negotiating curriculum: Learning-Service in included school

Dr. Joan Andrés Traver-Martí es Profesor Titular de la Universitat Jaume I (España) (jtraver@uji.es)
 (<https://orcid.org/0000-0002-5948-1035>)

Dra. Odet Moliner García es Profesora Titular de la Universitat Jaume I (España) (molgar@uji.es)
 (<https://orcid.org/0000-0002-5318-5489>)

Dra. Auxiliadora Sales Ciges es Profesora Titular de la Universitat Jaume I (España) (asales@uji.es)
 (<https://orcid.org/0000-0001-9915-0401>)

Recibido: 2019-01-31 / **Revisado:** 2019-05-02 / **Aceptado:** 2019-05-15 / **Publicado:** 2019-07-01

Resumen

Este artículo analiza la planificación y puesta en acción de una práctica curricular de Aprendizaje Servicio. El objetivo del estudio es describir el desarrollo del proyecto de Aprendizaje Servicio (ApS) como práctica curricular vinculada al territorio y analizar las estrategias de negociación del currículum y de participación del alumnado en dicha práctica educativa. Metodológicamente se trata de un estudio de caso con aproximación etnográfica, en la que se utilizan herramientas cualitativas como la observación participante, las entrevistas y grupos de discusión, los registros audiovisuales, el análisis documental y el diario de campo del equipo investigador. Los resultados dan cuenta del proceso de negociación y desarrollo de la práctica curricular de ApS llevado a cabo entre todos los sectores de la comunidad educativa, mediante la utilización de dinámicas cooperativas y de diagnóstico social participativo como la cartografía social, el aprendizaje

cooperativo y las asambleas de clase. Además, se evidencian las principales estrategias participativas desarrolladas por el alumnado entre las que destacamos aquellas que facilitan la articulación de su propia voz de manera colaborativa, como el teatro o las maquetas, y aquellas otras orientadas a la movilización del conocimiento como el uso de las redes sociales. En la discusión se constata la relevancia que tiene esta experiencia de participación y negociación democrática del currículum debido a las pocas iniciativas que existen en este sentido y al hecho de conciliarlo con los intereses del territorio.

Descriptores: Relación escuela-comunidad, participación estudiantil, democratización de la educación, educación intercultural, Aprendizaje-Servicio.

Abstract

This article analyzes the planning and implementation of a Service-Learning- (SL) as a curricular

practice. The aim of this study is to describe the development of the SL project as a curricular practice linked to the territory and to analyze the curriculum negotiation strategies and student participation in the educational practice. Methodologically, it is a case study with an ethnographic approach, where have been used qualitative tools such as participant observation, interviews and focus groups, documentary analysis and the research diary. The results show the process of negotiation and development of the SL practice carried out among all sectors of the educational community. It was through the use of cooperative dynamics and participatory social diagnosis such as social cartography, cooperative learning and classroom assemblies. In

addition, the main participatory strategies developed by students are highlighted, such as those that facilitate their own voice in a collaborative work, like theater or mockups, and others oriented towards the knowledge mobilization using social networks. Discussion section emphasizes the relevance and educational value of this experience of participation and democratic negotiation of the curriculum due to the few initiatives that exist in this regard and the fact of reconciling it with the interests of the territory.

Keywords: School community relationship, student participation, democratization of education, intercultural education, Service-Learning.

1. Introducción y estado de la cuestión

Escuela incluida

Nos planteamos la redefinición del papel de la escuela y otras instituciones sociales en relación al lugar que ocupan en su territorio. Repensamos el cambio escolar y la mejora educativa desde modelos que se basan en los principios de la inclusión (Echeita, 2008; Echeita, & Ainscow, 2011); la interculturalidad (Essomba, 2006; Aguado, & Ballesteros, 2015) y la participación comunitaria y democrática (Dewey, 1995; Muñoz, 2011). Concebimos la escuela como una escuela incluida, es decir, es beligerante contra las desigualdades y la exclusión y promueve la agencia personal y el compromiso social. Inclusión, interculturalidad, democratización y territorialización estructuran esta propuesta como principios del modelo de educación intercultural inclusiva (Sales *et al.*, 2011; Moliner *et al.*, 2011) que venimos desarrollando en los últimos años.

Prácticas curriculares vinculadas al territorio

La participación ciudadana, que es imprescindible impulsar desde la formación de una

ciudadanía crítica y democrática, para intervenir en los procesos de globalización (Dezuanni, & Monroy-Hernández, 2012), implica una vinculación activa y una reflexión para el cambio desde un liderazgo inclusivo. Por ello, formar ciudadanos y ciudadanas críticos significa legitimar la función globalizadora de un proyecto educativo a través del diálogo democrático, la participación igualitaria y el compromiso con la transformación social. Así, esta transformación educativa tiene sentido en un proceso social más amplio que emancipa culturalmente y permite la reconstrucción social (Kincheloe, & Steinberg, 1999). Esto supone otorgar un papel de activismo político al profesorado y a las comunidades. Se abre un debate en los centros educativos sobre las prácticas excluyentes que pueden sustentar la propia formación del profesorado como el currículo, la elaboración y uso de los materiales y recursos, las expectativas sobre el alumnado y sus familias, la evaluación de los resultados, el lenguaje utilizado o los valores y actitudes que se promueven en la escuela.

Del contraste de la literatura científica nos remitimos a los antecedentes internacionales de proyectos de transformación escolar con una orientación intercultural inclusiva, como el Halton Project (Stoll, & Fink, 1999) y el modelo de Ecole Communautaire Citoyenne (FNCSE, 2011) en Canadá, el Accelerated Schools Project (Levin *et al.*, 1993) en Estados Unidos, o el pro-



yecto Improving the Quality of Education for All (IQEA) (Ainscow, Hopkins, Southworth, & West, 2001). En el ámbito nacional destaca la formación del profesorado para liderar escuelas interculturales inclusivas (Essomba, 2006), el diagnóstico de contextos educativos interculturales (Aguado *et al.*, 2003); la red de Comunidades de Aprendizaje (Alcalde *et al.*, 2006), la red de escuelas inclusivas (Echeita, 2006) y el proyecto de escuelas democráticas “Proyecto Atlántida” (2001).

De las conclusiones de nuestras investigaciones anteriores destacamos tres elementos clave para el desarrollo de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio: la participación democrática plena, la visibilización de la voz del alumnado y la interconexión de saberes. Esta concepción del currículum asume los retos del pensamiento complejo que, como escenario, como contenido, como naturaleza y como proceso, da un nuevo impulso a la acción educativa (Moraes, 2010).

Por tanto, este entramado de saberes contruidos desde la participación democrática pone en el centro del proceso la voz del alumnado, que adquiere protagonismo en la toma de decisiones sobre cualquier aspecto de la vida escolar (Susinos, & Ceballos, 2012) y que permite democratizar las estructuras de participación y gestión, aprendiendo habilidades de diálogo deliberativo y competencias político-sociales.

En este sentido, cobra especial relevancia, en el marco de la escuela incluida, el desarrollo de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio, desde la adopción de una perspectiva comunicativa holística desde planteamientos dialógicos (Traver *et al.*, 2010).

El ApS como práctica curricular

Vincular el currículum a su territorio supone avanzar en propuestas donde la dimensión política tiene que estar presente partiendo de la escuela como agente de cambio. Supone, además, reconstruir espacios compartidos que garanticen el bien común tomando como eje el currículum como hecho social. Como bien

define Puig (2009) el aprendizaje servicio es una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. Aprendizaje y Servicio se retroalimentan: “el aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes” (Puig, 2009, p. 9). Es, por tanto, una metodología didáctica que forma ciudadanía responsable, con conciencia ética y solidaria en contextos de transformación social (Pérez Galván, & Ochoa Cervantes, 2017). Además, implica una movilización de los conocimientos adquiridos y producidos, de los resultados obtenidos y el proceso de construcción del conocimiento se pone al servicio de la comunidad y del territorio (Naidorf, 2014).

2. Estudio de caso

En el presente estudio de caso, se pone el foco en el proceso de planificación y puesta en acción de una práctica curricular como el Aprendizaje Servicio para indagar sobre la participación del alumnado en la negociación del currículum y su vinculación al territorio.

Contexto y antecedentes

El CRA de Benavites-Quart de les Valls es un colegio rural agrupado de la provincia de Valencia (España) que se constituyó en el curso académico 2005/2006 con el objetivo de optimizar los recursos educativos disponibles en dos poblaciones limítrofes. Se trata de un colegio que dispone de dos aularios, uno en cada municipio y que acoge alrededor de 167 alumnos y alumnas.

En los últimos años el CRA se ha convertido en una comunidad educativa gestionada desde una comisión coordinadora formada por docentes, alumnado, familias y administración local. Tiene una identidad propia que recoge en su lema “SOMESCOLA (SOMOESCUELA)” que define el estilo educativo del centro como dialógico, democrático e inclusivo. A medida que transcurren los cursos, se van incorporando nuevos alumnos y alumnas procedentes de otros



centros que van cambiando la identidad del centro y configuran, a la vez, nuevos idearios que influyen en el sentido de pertenencia al CRA. Se ha convertido en un referente educativo, a raíz de los sucesivos proyectos desarrollados en el marco de la construcción de la escuela intercultural inclusiva. A causa de su modelo educativo recibe visitas y realiza formación en otros centros escolares. Tiene una gran experiencia en estrategias de participación democrática utilizando metodologías participativas en las aulas, organizando jornadas de puertas abiertas, e incorporando estrategias de autogestión como comisiones mixtas de trabajo y la comisión coordinadora como órgano de toma de decisiones colectivas.

Con el transcurso de años la escuela ha ido democratizando sus estructuras y estrategias y ha ido tomando conciencia de la pluralidad de voces y la necesidad de articularlas. Sin embargo, en las *últimas asambleas comunitarias* se alertó sobre el hecho de que la participación se ubicaba demasiado en la “periferia” del proceso de aprendizaje (más centrada en la participación familiar en algunos espacios extracurriculares) y comenzó a hacerse patente la necesidad de enfocarla más a las prácticas curriculares. Al mismo tiempo, se observó que la voz del alumnado se mostraba todavía débil y quedaba a menudo invisibilizada en el Consejo Escolar y en las sesiones de debate.

Nuestro acompañamiento a esta escuela, como asesores externos, se ha articulado en torno a un proceso de Investigación-acción Participativa (IAP) (Ander-Egg, 2012) desarrollado mediante ciclos anuales durante cinco cursos. Durante la primera fase del proyecto (contacto con el contexto y negociación compartida de la demanda) se desarrollan varias dinámicas de diagnóstico social participativo que permiten proyectar a la comunidad educativa la escuela deseada, así como establecer el punto del proceso participativo en el que se encuentra. En estas sesiones, los distintos sectores de la escuela apuntaron la necesidad de continuar profundizando en la participación democrática de la comunidad educativa y en la vinculación de la escuela con el

territorio. Para ello, una de las líneas de trabajo propuestas para iniciar un nuevo ciclo de IAP fue iniciar procesos de negociación del currículum (qué aprender y cómo hacerlo) con la comunidad educativa. En una asamblea comunitaria el profesorado propuso la metodología del ApS como una oportunidad para desarrollar este tipo de prácticas curriculares y a partir de ahí se inició la planificación de la propuesta de acción: desarrollo y problematización de una propuesta curricular desarrollada mediante APS. La temática elegida mediante un proceso participativo y deliberativo de la comunidad educativa fue la reforma y mejora de las infraestructuras de los dos aularios del CRA. El contexto de desarrollo de esta práctica se focalizó en dos aulas del CRA, una de cada aulario, desde las que se llevó a cabo la propuesta implicando al resto de grupos-clase y a la comunidad educativa del colegio.

Como parte de un proceso multianual de IAP, el presente trabajo se centra en el Estudio de Caso con aproximación etnográfica sobre un proyecto de Aprendizaje-servicio, fruto de una decisión de la comunidad educativa de reflexionar sobre la vinculación de las prácticas curriculares al territorio de la escuela, durante el curso 2017-18.

Objetivos

Para entender este proyecto de ApS en el marco de la escuela incluida, nos planteamos los siguientes objetivos: a) Describir el desarrollo del proyecto de ApS como práctica curricular vinculada al territorio. b) Indagar sobre las estrategias de negociación del currículum y de participación del alumnado en la práctica curricular de ApS.

Metodología

Para la elaboración del estudio de caso hemos utilizado herramientas de corte cualitativo características de los estudios etnográficos como la observación participante, las entrevistas y los grupos de discusión, los registros audiovisuales,



el análisis documental y el diario de campo del equipo investigador.

Los participantes en el estudio han sido el alumnado de 6º de Primaria del CRA, los dos profesores tutores de los dos aularios y las familias participantes en el ApS, así como el equipo directivo del centro y la concejala de educación del ayuntamiento.

El análisis de contenido de los datos producidos nos ha permitido reconstruir el proceso de aprendizaje haciendo hincapié en los momentos y estrategias de negociación del currículum y de participación del alumnado. Los datos han sido triangulados con los participantes y el retorno de la información generada ha servido, a su vez, para ir documentando el proceso como estrategia de movilización del conocimiento de los propios participantes.

3. Resultados

Los resultados de este estudio, respecto a los dos objetivos planteados, se relatan desde el propio proceso de origen, negociación y desarrollo de la práctica curricular de ApS. En su descripción se han seguido las pautas de la lógica narrativa etnográfica, con la finalidad de evidenciar las estrategias participativas desarrolladas por el alumnado.

El origen del ApS

Se aprovechó la celebración de la Jornada de puertas abiertas para organizar grupos de trabajo mixtos (profesorado-alumnado-familias) que, siguiendo la técnica de la fotovoz, realizaron propuestas para desarrollar el ApS. Para este trabajo partimos de los resultados de una actividad anterior, una cartografía social (Lozano *et al.*, 2016) en la que se detallaron, sobre los mapas de las dos localidades, los diferentes espacios y elementos del territorio en los que articular propuestas educativas que vincularan el trabajo de la escuela con su comunidad.

Posteriormente, y a partir de las propuestas elaboradas en la Jornada de puertas abiertas, se realizó una sesión de trabajo en el CRA abierta a la participación de todos los sectores de la comunidad educativa. Se explicó la dinámica de trabajo y se realizaron grupos de discusión mixtos (alumnado, familias, profesorado, vecindario/agentes territoriales/administración local) que, dinamizados por miembros del equipo investigador, pasaron a realizar el análisis deliberativo de las propuestas y, en base a ella, formular la priorización de las propuestas. Esta deliberación se concretaba en tres dimensiones que sustentan la calidad del vínculo educativo que la propuesta armonizaba entre la escuela y el territorio: el contenido académico y curricular que contiene la propuesta, el servicio que ofrece a la comunidad, y su viabilidad.

Asamblea comunitaria

En la asamblea se expusieron las opciones para llevar a cabo el ApS, y el profesorado, que había estado valorando en una sesión previa las posibilidades curriculares de las distintas propuestas, priorizó la mejora de las infraestructuras de los dos aularios del CRA como tema del proyecto. Comentaron con las familias, que el proyecto tenía un doble objetivo: por un lado, mejorar las condiciones de la escuela y, por otro, ayudaría a seguir fortaleciendo entre los dos pueblos la idea del CRA como proyecto compartido.

Planificación del proyecto: comienzan las negociaciones

Comienza en el aula el proceso de planificación del proyecto de reforma de la escuela que se realiza en dos sesiones de dos horas cada una, en cada uno de los aularios. Una primera sesión dedicada a planificar la práctica y la segunda a establecer herramientas que permitan documentarla. Las sesiones se realizaron con el/la docente, cinco representantes de las familias de cada aula y el alumnado. Se estableció que el grupo de inves-



tigación acompañaría en la documentación del proceso.

a) Primera sesión: Planificación de la práctica de ApS

En esta sesión se introdujo el cuaderno de ApS y se explicó cada una de sus partes, con la propuesta de que cada maestro/a lo adaptase y personalizase. Además, se establecieron los criterios mínimos que debían orientar la práctica:

- Que esta fuera coherente con el Proyecto educativo de Centro (PEC) y con los principios y dimensiones de inclusión e interculturalidad seguidos en el mismo.
- Que en todo momento estuviera clara la relación entre los aprendizajes del currículum (Proyecto Curricular de Centro - PCC) y la realización del servicio (la vinculación con el territorio).

Los dos proyectos que finalmente se presentaron para llevarse a cabo fueron:

- “El colegio que queremos”: proyecto de ApS a realizar en el aula de Quart en el que participaron 14 alumnos de 6º de Primaria: diez chicos y cuatro chicas.
- “Escuela Nueva”: proyecto ApS a realizar en el aula de Benavites en el que participaron 15 alumnos de 4º, 5º y 6º de Primaria: siete chicos y ocho chicas.

b) Segunda sesión: Análisis del ApS

Para analizar la práctica desde un enfoque de escuela incluida, además de atender a la coherencia del ApS con el proyecto educativo y curricular del centro, nos basamos en las dimensiones e indicadores de la Guía CEIN (Sales *et al.*, 2010b), que es una guía de autoevaluación para acompañar los procesos participativos de construcción de la escuela intercultural inclusiva. Cada docente seleccionó los indicadores de la guía para el

análisis de la práctica que se relacionaban con los principios del modelo educativo de la escuela.

Para documentar el proceso de ApS se propusieron técnicas como cuestionarios, gráficas, entrevistas, grupos de discusión, diarios y presentaciones audiovisuales que permitieran recoger los distintos momentos del proyecto y compartirlos con el resto de la comunidad educativa.

El equipo investigador acompañó el proceso, ofreciéndose como un recurso más para el centro y como un amigo/a crítico/a de cara a fortalecer y enriquecer las propuestas.

Proceso de negociación del currículum

En las sesiones de planificación del ApS los maestros dinamizan al grupo-clase, en diálogo constante con el alumnado y las familias asistentes. Se compara la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que ya conocen, incidiendo en la filosofía del servicio y los valores que conlleva. Se introduce aquí un debate sobre la relación del ApS con el modelo de escuela que el CRA tiene como horizonte.

Es el alumnado el que plantea las posibles dinámicas de trabajo cooperativo y el uso de la plataforma Google Drive como espacio para compartir información, organizar tareas y visibilizar los progresos semanales durante el proyecto.

Se analizan los contenidos curriculares implicados en el ApS y se comparan con los resultados de aprendizaje establecidos por la legislación vigente en la comunidad autónoma. Esta tarea se hace en pequeños grupos de alumnos y familias, para poner en evidencia la relación entre la práctica curricular que globaliza aprendizajes y los pone al servicio de la comunidad y los objetivos prescriptivos en la educación obligatoria.

La conclusión a la que llegan es que el proyecto de reforma de la escuela abarca muchas áreas de conocimiento y múltiples resultados de aprendizaje, muchos más que usando el libro de texto o las unidades didácticas más tradicionales.

Se planifican todos los apartados del cuaderno de ApS: contenidos, objetivos, resultados



esperados, tipo de servicio, destinatarios y fases de trabajo.

Es la primera vez que estos grupos-clase cuentan con la presencia de las familias en este momento de planificación y toma de decisiones. Se pide, por tanto, a los familiares un grado de colaboración e implicación más allá de la participación puntual. Se les quiere integrar en las tareas del proceso y en su seguimiento, abriendo todas las sesiones de trabajo de aula a su participación y acompañamiento.

Comienza el ApS: qué necesitamos y cómo nos organizamos¹

El proyecto comienza con la creación de grupos de trabajo. A partir de un sociograma, un test de autoestima y los centros de interés del propio alumnado, se crean tres grupos heterogéneos. El primero (Patineitors) se centra en investigar sobre el espacio del patio, para poder mejorarlo y conseguir un espacio coeducativo. El segundo (Aventadors) centra su investigación en los ambientes educativos y el mobiliario escolar del centro. El tercero (Ampligrup) se ocupa de la ampliación del colegio, para poder tener más aulas sin tener que quitar espacio al patio.

Estos grupos se organizan mediante el reparto de roles (supervisor/a, coordinador/a, relaciones públicas, encargado/a de material y moderador/a) para tener una responsabilidad individual, además de firmar un contrato con las normas que han de cumplir los miembros del grupo, y concretar el plan de trabajo que siguen en cada sesión.

Mediante una lluvia de ideas se recogen ideas, aportaciones, intereses, gustos, etc., de las personas que quieren colaborar: alumnos/as, maestros/as y familias de la escuela. Las siguientes sesiones se utilizan para analizar y clasificar las propuestas recibidas y repartirlas entre los tres grupos.

También se realiza una encuesta en todas las aulas del CRA para recoger información acerca de las necesidades que tiene cada clase. Se lleva a cabo una entrevista al equipo directivo y

al profesorado de toda la escuela para conocer el estado del proceso de ampliación de la escuela (terrenos que disponen y necesidades de los docentes para poder distribuir los espacios). Al mismo tiempo se pone en marcha una investigación sobre qué instrumentos de patio son viables (toboganes, túneles, cuerdas, patio de arena, etc.), mediante una búsqueda en internet, teniendo como referencia escuelas innovadoras y sostenibles de todo el mundo.

El desarrollo en acceso abierto

Un aspecto que se tiene en cuenta desde el inicio es la documentación y comunicación del proyecto a toda la comunidad educativa y agentes locales. Para ello se decide elaborar un pequeño vídeo cada viernes, explicando el trabajo realizado semanalmente para poder difundirlo en cada grupo de WhatsApp de la escuela.

Cuando el alumnado ha recogido toda la información y ha analizado la encuesta y las entrevistas comparte los resultados en un mural para hacerla pública.

Una nueva asamblea de aula permite organizar las nuevas tareas de cada grupo: diseñar planos y maquetas; contactar con empresas, con el arquitecto municipal y con otras escuelas; elaborar presupuestos; repensar el uso educativo de los espacios escolares; participación en concursos educativos para la recaudación de recursos económicos.

Una vez al mes, se intercambian los roles para que todo el alumnado pase por todas las responsabilidades, adquiriendo las mismas competencias.

Cuando el proyecto de reforma de la escuela adquiere forma, investigan la manera de hacer llegar a la Administración local y autonómica su propuesta. Elaboran la solicitud, la presentan en un pleno del Ayuntamiento y la entregan a la Oficina de Infraestructuras del Gobierno Autonómico.

Del proyecto general, se decide en asamblea comenzar a hacer algunos cambios en el



patio que visibilicen el trabajo realizado. Utilizar los talleres de los jueves para el diseño y construcción de juegos con material reciclado para el patio (aparcamiento de bicicletas, reloj solar con juego de pelota, balanza e instrumentos musicales (*music wall*)).

El proyecto moviliza el conocimiento

Cuando el curso acaba y el proyecto finaliza, llega el momento de presentarlo a toda la comunidad educativa y mostrar el Servicio: toda una propuesta de reforma escolar, llevada a cabo por el alumnado de sexto de primaria en colaboración con las familias, agentes locales, expertos y otras escuelas.

Teniendo en cuenta que el ApS vincula el currículum con el territorio dando un servicio a la comunidad, se encuentra la necesidad de desarrollar una difusión del proyecto a tres niveles: comunidad educativa, administración y territorio. En un proyecto colaborativo como este, la difusión va más allá de informar sobre los resultados, implica la movilización del conocimiento generado en el proceso de aprendizaje y de indagación en forma de Servicio. Así pues, el proyecto no finaliza realmente hasta que se da esa devolución, esa apropiación por parte de la comunidad, para lo cual el alumnado organiza, en coordinación con el profesorado y familias, una Jornada de ApS en la que los grupos de trabajo preparan dinámicas participativas. Muestran de forma interactiva su proceso de trabajo y resultados, al tiempo que la comunidad da su opinión y aportaciones al trabajo realizado. Las dinámicas son variadas e incluyen una línea del tiempo (con la herramienta digital TIKI-TOKI) para mostrar todo el proceso que ha conllevado la realización del proyecto ApS. Los maestros y las maestras deciden publicar ésta en la web del centro y difundirla vía WhatsApp. También organizan talleres por los que van pasando los miembros de la comunidad educativa y que consisten en: una escenificación con marionetas, con música en directo, del viaje en cohete que representa el

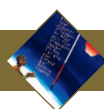
trabajo que han hecho en el proyecto; un musical con canciones conocidas a las que les cambian la letra; un teatro, en el cual uno es el narrador y dos son personajes, para expresar cómo se han sentido, las dificultades que han aparecido y cómo las han superado y para recoger propuestas de cara al futuro; una maqueta de la escuela, de poliestireno expandido, a escala 1:28 y unas figuras en forma de pictograma hechas por los alumnos/as, que representan los espacios que ha de tener el aulario; un taller de mapeo en el que presentan los juegos que se han creado en los talleres de los jueves y proponer a la gente que los distribuya por la zona del patio; un árbol de los sueños que, dinamizado por los maestros, muestra cuáles son los sueños que ha cumplido la escuela hasta el momento.

Finalmente, el alumnado crea una dinámica en la que se pide a los participantes que lean algunos de los objetivos y contenidos curriculares que se escogieron en la sesión de planificación. Varios alumnos van explicando de qué manera han adquirido estos aprendizajes con el ApS, utilizando hechos concretos. La reflexión final de esta jornada, hecha entre los diferentes colectivos participantes, plantea la defensa de esta metodología para la adquisición de aprendizajes significativos conectados con su realidad más inmediata.

Los tres sectores participantes en el proceso (profesorado, alumnado, familias y equipo de investigación) realizaron una valoración muy positiva de la práctica curricular, señalando que este proceso de negociación del currículum suponía una novedad y un reto, dadas las escasas iniciativas educativas en este sentido.

4. Discusión y conclusiones

El caso estudiado enmarca la problematización y reflexión de la práctica curricular de ApS en un proceso más amplio de mejora desde la IAP. A partir de los resultados, en el proceso de negociación compartida de la demanda y ges-



tación del proyecto, emergen varios elementos fundamentales a tener en cuenta:

- Las propias dinámicas participativas ponen en relación los intereses de los actores que inicialmente pueden ser diferentes pero que al final son complementarios. Así, por ejemplo, el profesor apunta la necesidad de continuar profundizando en la participación democrática de la comunidad educativa y en la vinculación de la escuela con el territorio; las familias reclaman un trabajo más curricular o más vinculado a lo que consideran genuinamente escolar; el alumnado parte con el propósito de la mejora de la escuela, física o de infraestructuras pues la escuela se queda pequeña. Es un elemento propio de la investigación inclusiva que se desarrolla bajo modelos participativos trabajando cooperativamente para dar voz a las personas que participan en la investigación (Parrilla *et al.*, 2017).
- Las estrategias permiten poner en relación los contenidos e intereses recogidos en el currículum escolar con los del propio territorio e hilvanar a partir de estos mimbres una propuesta educativa que garantice aprendizajes de calidad para todos y todas (Rodríguez, 2017). Una de las principales virtudes de la experiencia es la de convertirnos a todas y a todos en aprendices y enseñantes a la vez, en compañeros y compañeras de viaje de los demás participantes. De esta forma, bajo el liderazgo docente, se ha podido invertir la clásica relación jerárquica del aula para introducir relaciones de aprendizaje igualitarias. El clima de aprendizaje ha tenido mucho más que ver con lo que se conocen como comunidades de práctica (Wenger, 1999) que con la típica relación diádica profesor/a-alumno/a.
- La planificación conjunta como experiencia de participación. La negociación del currículum a través de dinámicas participativas desemboca en una propuesta de desarrollo de una práctica curricular vinculada al

territorio mediante dos proyectos de trabajo con metodología de ApS. Así, el ApS se configura como una estrategia que permite generar procesos de E-A en los que todos participan (alumnado, familias, maestros) poniendo en relación el currículum con el territorio y situando al alumnado en el centro de la acción (Puig, 2009). Demasiadas veces constatamos las pocas oportunidades que el alumnado tiene de aprender uno de los ingredientes más importantes del comportamiento genuinamente humano: la planificación de nuestros actos. Planificar y evaluar, siguen siendo dos acciones ausentes del espacio interactivo del aula y de las enseñanzas que los maestros y las maestras procuran a su estudiantado. Son dos actividades que, atendiendo a una visión productiva del trabajo docente, estos realizan fuera del aula, cuando los alumnos y las alumnas no están presentes. Y, como bien sabemos, a planificar se aprende planificando. Pues bien, esta experiencia ofrece una oportunidad única de empezar a trabajar la planificación con el alumnado y aprender al mismo tiempo a hacerlo. Además, el hecho de abrir la participación a las familias le ha otorgado una dimensión comunitaria a la negociación del currículum. De esta manera se tienden puentes de comprensión entre todos los sectores de la comunidad educativa que nos acercan al ideal de construir un proyecto escolar y educativo solidariamente compartido. Nada más cerca del modelo de escuela democrática al que tanto aspiramos.

El análisis compartido de la información permite planificar la acción de manera comunitaria y los elementos emergentes son:

- Participación ciudadana: las sesiones de trabajo abiertas a la participación de todos los sectores de la comunidad educativa (alumnado, familias, profesorado, vecindario/agentes territoriales/administración local), favorecen la implicación de todos



los colectivos y el análisis deliberativo de las propuestas y de su priorización.

- Democratización de las decisiones: a través de grupos discusión mixtos todos los actores implicados tienen voz en la toma de decisiones. En la planificación de la acción (planificación comunitaria del ApS en la clase) tiene gran relevancia la voz del alumnado que aprende estrategias de planificación y proyecta sus anhelos de mejora en un proyecto concreto y compartido, en relación con el ideario del centro (Aguado & Ballesteros, 2015).
- Colaboración entre escuela y territorio: la propuesta educativa mediante ApS permite vincular el trabajo de la escuela con su comunidad. El contenido de mejora de las instalaciones escolares responde a las necesidades de la comunidad educativa y la posiciona, social y políticamente frente a la administración local y autonómica. La dimensión del proyecto alienta a realizar propuestas divergentes y posibles para la mejora de los espacios y los ambientes educativos.
- La movilización del conocimiento: el proceso de apropiación del conocimiento para su implementación práctica (Naidorf, 2014) y la construcción compartida de conocimiento se ha dado durante todo el proceso.

Además, en todo este proceso ha habido una voz que se ha articulado con mayor fuerza que nunca: la del alumnado. De hecho, la mayoría de las mediaciones con las familias presentes en la experiencia la han realizado niños y niñas. Enseñar, como bien sabemos, es la mayor experiencia de aprendizaje. Y, en este sentido, creemos que se ha sabido colocar al alumnado en disposición de alcanzar su más alto potencial de aprendizaje. Así pues, estas prácticas caminan hacia una verdadera participación democrática del alumnado que no se reduce a una respuesta ante una actividad curricular concreta, sino que abarca un proceso de gestión de conocimientos intergeneracionales compartidos en espacios de deliberación y responsabilidad vinculados al

bien común (Susinos, & Ceballos, 2012). Todo ello nos sitúa en una experiencia educativa que propicia a todas las personas participantes una toma de conciencia crítica y activa con respecto a su propia realidad, en este caso, algo tan importante como las infraestructuras de un colegio público. Nos adentramos en ese espacio que Freire tildó de “concientización”, que tanto aporta para practicar una educación transformadora y emancipadora.

Finalmente, es necesario reconocer el liderazgo ejercido por los maestros y las maestras del CRA. Un liderazgo que empieza a situarse dentro de los parámetros que en investigación educativa reconocemos como “liderazgo distribuido” (Sales *et al.*, 2016; Spillane, 2005). Un modelo de liderazgo central en las experiencias de escuelas democráticas y en los modelos de justicia social.

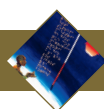
Apoyos y agradecimientos

El presente estudio forma parte de los proyectos de investigación: “La escuela incluida: planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) (EDU2015-68004-R) y “Movilización del conocimiento sobre Educación Inclusiva: Roles y Estrategias de los investigadores/formadores en procesos de mejora escolar desde la Investigación-Acción Participativa”, financiado por el Gobierno Autónomo (AICO/2018/066)

Queremos agradecer su colaboración y participación a todos los miembros de la comunidad educativa del CRA de Benavites-Quart de les Valls, como parte fundamental de esta investigación y beneficiarios últimos de la misma.

Notas

1. A partir de este punto, como resultado y a modo de ejemplo, describimos solamente una de las dos experiencias realizadas debido a las limitaciones de espacio.



Referencias bibliográficas

- Aguado, T., & Ballesteros, B. (2015). Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del grupo INTER. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 99-112). Madrid: Narcea.
- Aguado, T., Ballesteros, B., & Malik, B. (2003). Cultural Diversity and School Equity. A Model to Evaluate and Develop Educational Practices in Multicultural Education Contexts. *Equity & Excellence in Education*, 36(1), 50-63. <https://doi.org/10.1080/10665680303500>
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Alcalde, A. et al. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Ander-Egg, E. (2012). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dezuanni, M., & Monroy-Hernández, A. (2012). Prosumidores interculturales: creación de medios digitales globales entre jóvenes. *Comunicar*, 38, 59-66. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-06>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. (<https://goo.gl/wN4efU>) (2019-31-01).
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 6(2), 9-18. (<https://bit.ly/30qPoig>) (2019-31-01).
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Fédération Nationale Des Conseils Scolaires Francophones (FNCSF) (2011). École communautaire citoyenne, un projet rassembleur par et pour la francophonie canadienne, octobre. (<https://bit.ly/2VvLFMG>) (2019-31-01).
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Levin, H. et al. (1993). *Accelerated School for at-Risk Students*. New Brunswick, N.J: Center for Policy Research in Education.
- Lozano, M., Traver, J.A., & Sales, A. (2016). La escuela en el barrio: cartografiando las necesidades de cambio socioeducativo. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 5(2), 13-20. (<https://bit.ly/2HFkGta>).
- Moliner, O., Sales, A., & Traver, J.A. (2011). Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo. En O. Moliner (Ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes* (pp. 29-40). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Moraes, M.C (2010). Transdisciplinariedad y educación. *Rizoma freireano*, 6 (<https://goo.gl/eo955V>) (2019-31-01).
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de estudios y experiencias en educación*, 10(19), 107-129. (<https://goo.gl/nWkGwW>) (2019-31-01).
- Naidorf, J. (2014). Knowledge Utility: from Social Relevance to Knowledge Mobilization. *Education Policy Analysis Archives*, 22(89), 1-27. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n89.2014>
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego, C., & Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31.2), 145-156. (<https://goo.gl/kMcrgm>) (2019-31-01).
- Pérez Galván, J.M., & Ochoa Cervantes, A. (2017). El aprendizaje servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad*, 12(2), 175-187.
- Proyecto Atlántida (2001). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Proyecto de innovación Atlántida. Educación y cultura democrática*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO. (<https://goo.gl/sANJAh>) (2019-31-01).




- Puig, J. M. (Ed.). (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, E. (2017). La estandarización en el currículum educativo. La punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad*, 12(2), 248-258.
- Sales, A., Moliner, L., & Francisco, A. (2016). Collaborative professional development for distributed teacher leadership towards school change. *School Leadership and Management*, 37(3), 254-266. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2016.1209176>
- Sales, A., Moliner, O., & Traver, J. A. (Eds.) (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Sales, A., Traver, J.A., & García, R. (2011). Action research as a school based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911-919.
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *Educational Forum*, 69(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Stoll, L., & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Susinos, T., & Ceballos, N. (2012). La voz del alumnado y la presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. (<https://goo.gl/RnESV1>) (2019-31-01).
- Traver, J. A., Sales, A., & Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, 8(3), 96-119. (<https://bit.ly/2VNxyXQ>).
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica

Universal Design of Learning and inclusion in Basic Education

Dra. Rosa M. Espada Chavarría es docente e Investigadora de la Universidad Rey Juan Carlos (España) (rosa.espada@urjc.es)  (<https://orcid.org/0000-0001-8386-3298>)

Dra. Miriam Bernarda Gallego Condo es docente e Investigadora de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) (mgallego@ups.edu.ec)  (<https://orcid.org/0000-0003-4684-5984>)

Dr. Rayco H. González-Montesino es docente e Investigador de la Universidad Rey Juan Carlos (España) (raycoh.gonzalez@urjc.es)  (<https://orcid.org/0000-0002-6830-3951>)

Recibido: 2019-01-30 / **Revisado:** 2019-04-23 / **Aceptado:** 2019-05-16 / **Publicado:** 2019-07-01

Resumen

La educación inclusiva se concreta en las aulas atendiendo a la diversidad del alumnado, lo que supone el paso necesario para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso al proceso educativo. El presente trabajo pretende conocer las metodologías y estrategias didácticas que utilizan los docentes de educación básica y si estas se basan en el diseño universal para el aprendizaje (DUA). La metodología es de corte cuantitativo de alcance descriptivo, para el que se utilizó un cuestionario de escala tipo Likert de 29 ítems. Como complemento al estudio se realizan, además, 4 preguntas abiertas de carácter cualitativo. La muestra final es de 26 docentes, que trabajan con niños entre 7 y 12 años, de cuatro establecimientos educativos representando a tres de las regiones naturales del Ecuador. Los resultados principales reflejan un conocimiento limitado del DUA y sus principios, destacando que en las escuelas públicas y en aquellas que existe un porcentaje más alto de estudiantes con discapacidad, solo el 29% de los docentes conocen de manera aproximada lo que significa el DUA. Por

otro lado, se observan actuaciones que afectan al proceso formativo y a la igualdad de oportunidades de estudiantes que presentan baja audición y visión. Concluimos con la necesidad de capacitación docente en DUA como alternativa didáctica en el marco de la educación inclusiva al proporcionar las mismas oportunidades a todo el estudiantado independientemente de sus características individuales.

Descriptores: Diseño Universal para el Aprendizaje, inclusión educativa, igualdad de oportunidades, accesibilidad, diversidad, estrategias didácticas

Abstract

Inclusive education is made concrete in the classroom, taking into account the diversity of pupils, which is the necessary step to ensure equal opportunities in access to the educational process. The objective of this paper is to know the methodologies and didactic strategies used by basic education teachers and whether these are based on the Universal Design for Learning (UDL). The methodology is quantitative and descriptive in scope, using a Likert scale question-

naire with 29 items. As a complement to the study, four qualitative open-ended questions are also carried out. The final sample is 26 teachers, who work with children between 7 and 12 years old, from four educational establishments representing three of the natural regions of Ecuador. The main results reflect a limited knowledge of the UDL and its principles, highlighting that in public schools and in those where there is a higher percentage of students with disabilities, only 29% of teachers know approximately what the UDL

means. On the other hand, there are actions that affect the formative process and the equality of opportunities for students with low hearing and vision. We conclude with the need for teacher training in UDL as a didactic alternative in the framework of inclusive education by providing the same opportunities to all students regardless of their individual characteristics.

Keywords: Universal Design for Learning, inclusion, equal opportunities, accessibility, diversity, teaching strategies.

1. Introducción y estado de la cuestión

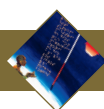
La educación inclusiva es considerada como un medio eficaz para educar a todos, independientemente de sus diferencias o barreras individuales o sociales (UNESCO, 2015). Sin embargo, esta, requiere de estrategias para llevar a cabo sus principios de igualdad de oportunidades, atención y respecto a la diversidad, accesibilidad, entre otras (Blanco, & Duck, 2011). El diseño universal del aprendizaje (DUA) aparece como una respuesta a la viabilidad de los principios de la educación inclusiva (Sánchez, Díez, & Martín, 2016), comprendiéndose así como una estrategia didáctica que aplica los principios universales del diseño universal al diseño del currículo, de tal modo que, el aprendizaje pueda llegar a todos los alumnos de una manera equitativa, en donde los materiales didácticos utilizados a través de los medios tecnológicos, renueven la utilización de los materiales tradicionales rígidos, carentes de creatividad, poco funcionales y creativos; y, con esto se de atención a la diversidad del alumnado y las diferentes habilidades sensoriales, motrices, cognitivas, afectivas y lingüísticas (Díez, & Sánchez, 2015).

En el contexto ecuatoriano, la Ley Orgánica de Educación e Interculturalidad (LOEI) en los artículos 11 y 12, manifiesta que: la educación inclusiva es el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje de las culturas, de las comunidades y de las personas que se encuentran excluidas del sistema

educativo, a fin de reducir la exclusión en la educación (Ministerio de Educación, 2011). En la educación inclusiva y en la aplicación de estrategias metodológicas del DUA, el rol docente juega un papel importante, puesto que el enfoque inclusivo, implica la implantación de recursos y estrategias que permitan a la comunidad educativa y concretamente al profesorado, afrontar con éxito los cambios que suponen esta nueva práctica educativa (Díez, & Sánchez, 2015).

Por lo que resulta importante conocer cuál es la comprensión de los docentes sobre el diseño universal del aprendizaje y, qué estrategias y didácticas metodológicas identificadas con tales principios, aplican en sus prácticas educativas. En la práctica docente, el profesorado realiza un conjunto de actividades, métodos y técnicas, así como utiliza medios de lenguajes, materiales y símbolos para representar conceptos y evaluación. Por lo tanto, es importante conocer en qué medida, los docentes atienden a la diversidad del alumnado y como garantizan la igualdad de oportunidades en el acceso, participación y desarrollo del currículo (Sánchez, Díez, & Martín, 2016). Por otro lado, es necesario destacar papel relevante que jugará el aspecto emocional en el proceso de aprendizaje a través de estrategias que utilicen el DUA.

El componente emocional es un elemento crucial en el aprendizaje. En él se pone en evidencia las diferencias, por lo que es importante conocer las formas de atender a la diversidad desde el componente emocional, saber cómo el docente motiva a los estudiantes a aprender. La declaración de Salamanca, en su compromiso de conseguir una



educación para todos, plantea que el acceso a la escuela debe darse a todos los niños. Los centros educativos, deben acoger a niños y niñas con discapacidad, con altas capacidades, en situación de riesgo de exclusión social, independientemente de su etnia y/o cultura (Espada, 2017).

Por este motivo nuestra investigación centra su atención en la educación regular, en el nivel de educación general básica, puesto que es en los niveles de educación básica donde se debe garantizar una educación de calidad, la misma que influirá en la práctica de una cultura inclusiva. El Ecuador es un país pluricultural y multicultural.

Según el Artículo 1 de la Constitución vigente, el Ecuador es un país plurinacional y multicultural, además un país diverso, fortalecido por las semejanzas de su pueblo, con habitantes procedentes de raíces ancestrales diversas como: mestizos, indígenas, montubios y afro ecuatorianos. (Asamblea Constituyente, 2008) Por otro lado, entre Amazonía, Sierra y Costa, el país cuenta con 15 nacionalidades indígenas (Benítez, & Garcés, 2016). Por lo que, la educación en este contexto está matizada por la diversidad de estudiantes de los diferentes grupos que forman parte de la nación, siendo las escuelas ordinarias el punto de encuentro y espacio clave que promocióne una sociedad integradora y que evite actitudes y situaciones de discriminación, creando, además comunidades de acogida que logren una educación para todos. (UNESCO, 1994).

Es por ello importante conocer cómo se está haciendo realidad la educación para todos, mediante la práctica del diseño universal del aprendizaje en el nivel de Educación Básica. Es así como, el objetivo de la investigación es identificar tipo de conocimiento sobre diseño universal para el aprendizaje de los docentes de educación básica y analizar el nivel aplicación que realizan de éste en sus aulas. De este modo podremos valorar las prácticas educativas y detectar las necesidades en la formación de los docentes que garantice una

educación de calidad, fomentando la inclusión educativa y el diseño universal para el aprendizaje.

El desconocimiento de dicha práctica puede estar comprometiendo la educación para todos, tal como lo plantea la declaración de Inchon, que establece como objetivo de desarrollo sostenible para el 2030 “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todas las personas a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 2015).

El DUA, que inicialmente surge relacionado con la arquitectura, y posteriormente con la elaboración de productos y servicios, entra en el campo educativo apoyado de las herramientas tecnológicas, llegando a definirse en la actualidad como guía referencial de la educación para todos. Según Rose y Mayer creadores del DUA, se sirvieron de la tecnología para identificar tres redes diferenciadas que intervienen en los procesos de aprendizaje: “Red de reconocimiento (el ‘qué’ del aprendizaje), red estratégica (el ‘cómo’ del aprendizaje), y la red afectiva (la implicación en el aprendizaje)” (Alba, 2015). Es así como el DUA se fundamenta en cuatro argumentos que son: la neurociencia, el aprendizaje cognitivo, la tecnología de la información (TIC) y la educación.

En cuanto a la neurociencia, se indica que el cerebro del niño aprende más cuando el alumno explica a sus compañeros sobre un tema en particular y, aprende más, después que realiza una actividad física. Así, la actividad cerebral se puede caracterizar en función de tres redes cerebrales que participan en el aprendizaje, estas son: redes de reconocimiento, redes de estrategias y redes afectivas (Barrera, 2009). En las redes de reconocimiento, el niño percibe e identifica la información del exterior; hace referencia al “que del aprendizaje”. En las redes de estrategias, el niño planifica, ejecuta tareas y expresa ideas de diversa forma; hace referencia al “como del aprendizaje”. En las redes afectivas, el niño se motiva y se compromete con el aprendizaje; es el “porque del aprendizaje”. (Barrera, 2009).

De estas tres redes de relaciones surgen los tres principios fundamentales del diseño



universal para el aprendizaje que son: principio múltiples formas de representación, principio múltiples formas de acción y expresión, y principio de múltiples formas de implicación; haciendo notar que el funcionamiento de cada una de estas subredes es distinto en cada persona (Alba, Sánchez, & Zubillaga, 2013). El principio de múltiples formas de representación se centra en los diferentes modos en los que el alumnado percibe y comprende la información facilitada. De ahí, la importancia de facilitar variedad de opciones relacionadas con la información auditiva, visual o táctil, lo que supone proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos (Alba, 2015), que faciliten la comprensión mediante la activación de los conocimientos previos que se encuentran almacenados en el individuo, debido a sus experiencias pasadas (Ausubel, 2002).

El principio de múltiples formas de acción y expresión se basa en las diferentes maneras que el alumnado puede desenvolverse en un entorno de aprendizaje, ya que es posible que algunos alumnos tengan una mayor habilidad para la expresión escrita que en la expresión verbal y viceversa. Del mismo modo, pueden darse diferencias a la hora de ejecutar tareas, de ahí que sea necesario manejar opciones diversas en los procesos de expresión y acción. Respecto al principio de múltiples formas de implicación, sostiene que el componente afectivo activa una red cerebral que interviene en el aprendizaje.

De este modo, se establece la parte afectiva como pieza clave en el proceso de aprendizaje, lo que supone que cada estudiante presente una diferencia importante en la implicación o motivación por aprender o qué aprender, así como también muestran preferencia respecto tipo de colaboración en la ejecución de las actividades, prefiriendo en unos casos el trabajo individual y en otros el trabajo colectivo. Este hecho supone que el hecho de facilitar diferentes vías de participación sea preciso no solo para potenciar la motivación e implicación, sino también para permitir un equilibrio emocional.

2. Material y métodos

Se realiza un tipo de investigación descriptiva. Teniendo en cuenta que los cuestionarios son instrumentos de investigación que permiten obtener información sistemática y ordenada sobre un amplio abanico de cuestiones a la vez, hemos hecho uso de ellos para recopilar la máxima información posible sobre los indicadores y preguntas propuestas por el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Por todo ello, se ha realizado un modelo de cuestionario de escala tipo Likert de 29 ítems que incorpora preguntas relacionadas con los tres principios del DUA: representación de la información, acción y expresión, motivación e implicación del aprendizaje.

El instrumento se basa en los aportes del CAST (2011) (Center for Applied Special Technology) entidad investigadora que centra sus esfuerzos en fomentar, promover y expandir el diseño universal del aprendizaje, promoviendo así las oportunidades de aprendizaje para todos, y centrándose en aquellas personas que presentan algún tipo de discapacidad. Se ha utilizado la versión de 2013 traducida por Alba, Sánchez, & Zubillaga (2013).

La información se complementa con cuatro preguntas abiertas de carácter cualitativo, orientadas al conocimiento del DUA, al significado de la educación y cultura inclusiva, a las estrategias docentes utilizadas para favorecer inclusión educativa junto con la valoración de la necesidad de formación docente en estrategias de diseño universal para el aprendizaje, por lo que podemos considerar la metodología utilizada como de tipo mixto, ya que no solo presenta datos cuantitativos al utilizarse cuestionarios como instrumento de recogida de datos, sino que también incorpora elementos de la metodología cualitativa al incluir literalmente la información de los participantes, ya sean estas habladas o escritas (Quecedo, & Castaño, 2003).

La muestra inicial es de 28 docentes, siete por centro educativo, siendo el criterio de inclusión que tengan a su cargo niños de educación básica elemental y media, es decir, docentes de



trabajen con niños con edades comprendidas entre 7 y 12 años. Finalmente, no respondieron 2 docentes de la escuela fiscomisional, quedando la muestra en 26 docentes (9 varones y 17 mujeres), con una edad comprendida entre los 26 a 60 años. Para seleccionar los establecimientos educativos se ha atendido a los siguientes criterios: tipo de establecimiento reglamentado por el Ministerio de Educación (pública o fiscal, fiscomisional, privada o particular y bilingüe intercultural) y las regiones naturales de Ecuador, identificándose uno de Costa, dos de Sierra y uno en la región Amazónica, no habiendo sido posible contar con una referencia de la región insular.

De este modo, contamos con un centro particular de la ciudad de Quito, provincia de Pichincha (7 docentes); un establecimiento fiscal ubicado en el Catón la Concordia a 200km de la capital, con cercanía a las ciudades de Santo Domingo y Esmeraldas (7 docentes); un establecimiento fiscomisional en la Provincia de Loja ubicado a 860 km de la capital (línea fronteriza entre Ecuador y Perú) (5 docentes); y un establecimiento educativo intercultural bilingüe ubicado en la provincia de Sucumbíos, a 300 km de la capital y a 30 km de la frontera con Colombia (7 docentes). Las personas encuestadas son en su mayoría mujeres y el rango de edad oscila de 24 a 35 años, llamando la atención los docentes de la institución fiscomisional de Loja que cuentan con un rango de edad comprendido entre 46 y 60 años. En cuanto al nivel formativo, 25 profesores cuentan con título de tercer nivel y un docente con título de cuarto nivel.

3. Análisis y resultados

A la vista de los resultados obtenidos, destacamos las observaciones que revelan mayor aporte para su análisis, ya sea por su mayor frecuencia o por considerarse más relevantes para entender la práctica del DUA. Tal y como refleja la tabla 1, se percibe que la presencia de estudiantes con discapacidad se da más en los establecimientos fiscales (Santo Domingo) y fiscomisionales (Loja) antes que en un establecimiento particular (Pichincha) o intercultural bilingüe (Sucumbíos).

Sin embargo y atendiendo a los datos mostrados en la tabla 2, pese a que la LOEI establece en sus principios el derecho a la educación como bien de todos y el Ministerio de Educación desde diferentes ámbitos ofrece espacios de capacitación para la inclusión educativa, campañas de sensibilización y exigencias de que se acoja a los estudiantes con NEE y promueve en el discurso de una educación inclusiva, parece ser que en la práctica se constata que los docentes no conocen lo que significa y lo que supone el DUA.

En la escuela pública y en aquellas instituciones donde existe un porcentaje de estudiantes con discapacidad, solo el 29% sabe lo que significa el DUA, destacando que en la mayoría de los casos son aproximaciones a una definición real del mismo, vinculándolas a la ayuda, a una metodología o bien relacionándola con las dificultades de aprendizaje.

Tabla 1. Presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas

Estudiantes con discapacidad en las aulas	Sí	No
Pichincha	29%	71%
Sucumbíos	29%	71%
Santo Domingo	100%	
Loja	60%	40%



Tabla 2. Conocimiento del Diseño Universal para el Aprendizaje

Conocimiento del DUA	Sí	No
Pichincha	14%	86%
Sucumbíos		100%
Santo Domingo	29%	71%
Loja		100%

En todos los casos, el profesorado es consciente de la cantidad de información que ellos transmiten, pero que pasa desapercibida para el alumnado, siendo la institución de Sucumbíos la que indica, en un 43%, que la información desapercibida puede llegar alcanzar entre el 60%-70% del total de lo que transmiten.

4. Principio de representación

Respecto a ítem 5 del cuestionario ¿ofrece alternativas para la información auditiva?, por ejemplo, subtítulos en las presentaciones, uso de diagramas gráficos. Destaca la escuela fiscomisional de Loja al indicar en un 40% que siempre contempla estas alternativas. Mientras,

los docentes de la escuela intercultural bilingüe afirman utilizarlo casi siempre en un 57%, no encontrando situaciones en la que la respuesta sea nunca.

No ocurre lo mismo cuando hacemos referencia al ítem 6 que responde a si se facilitan alternativas para la información visual, por ejemplo, descripciones texto voz en imágenes. Tal y como se refleja en la tabla 3, el 60% de los docentes de la escuela fiscomisional indican que utilizan siempre tales alternativas. Por un lado, el 29% de los docentes de la escuela intercultural bilingüe indican que las utilizan siempre, y el 14% de los docentes de la misma institución no utiliza nunca esas opciones estratégicas para proporcionar la información a través de formatos alternativos visuales.

Tabla 3. Alternativas para la información visual

Alternativas visuales	Pichincha	Loja	Santo Domingo	Sucumbíos
Siempre	43%	60%	29%	29%
Casi siempre	43%	40%	43%	43%
A veces	14%		29%	14%
Nunca				14%

Los datos con mayor evidencia ante el ítem 7, que plantea si el docente facilita transcripciones escritas de videos o de documentos sonoros, por ejemplo, letras de canciones, intervenciones de personajes, están en los docentes de Sucumbíos. En la tabla 4 se muestra como tan solo el 28% de estos docentes, manifiesta que

siempre o casi siempre utilizan estas estrategias y, al mismo tiempo, llama la atención que un considerado porcentaje de docentes de todas instituciones educativas indica que no considera nunca las transcripciones escritas de videos y documentos sonoros que principalmente se dirigen a los estudiantes que presentan baja audición o visión.

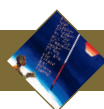


Tabla 4. Transcripciones escritas de videos o de documentos sonoros

Transcripciones escritas	Pichincha	Loja	Santo Domingo	Sucumbíos
Siempre		40%	14%	14%
Casi siempre	43%		29%	14%
A veces	43%	40%	43%	57%
Nunca	14%	20%	14%	14%

Ante el ítem 10 ¿Presenta los conceptos clave en formas alternativas al texto?, por ejemplo, mediante imágenes, movimiento, fotografía, material físico o manipulables, y tal y como se muestra en la tabla 5, el mayor porcentaje de docentes que utilizan siempre estas estrategias

son los vinculados a la educación fiscomisional de Loja, identificados con el 60%, a continuación, se encuentran los docentes de la escuela particular e intercultural bilingüe (Sucumbíos), y la particular de Pichincha, ambos con un 43%.

Tabla 5. Presentación de los conceptos clave de forma alternativa al texto

Presentación alternativa al texto	Pichincha	Loja	Santo Domingo	Sucumbíos
Siempre	29%	60%	14%	29%
Casi siempre	43%	20%	14%	43%
A veces	29%	20%	71%	29%
Nunca				

5. Principio de acción y expresión

Tal y como se puede evidenciar en la tabla 6, los resultados al ítem 13 ¿Utiliza herramientas tecnológicas de asistencia?, por ejemplo, pantallas táctiles, software accesible, comandos del teclado para el ratón, joysticks, entre el 14% y el 20% de los docentes dicen hacer siempre uso de

esas estrategias, siendo de mayor uso en la institución fiscomisional, mientras que un porcentaje comprendido entre el 14% y el 43% dice que nunca las utiliza. Es la institución fiscal la que revela el mayor porcentaje en el no uso de estas estrategias de asistencia. Resulta revelador este dato, dado que es en las escuelas fiscales en las que se encuentra el mayor número de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad.

Tabla 6. Uso de herramientas tecnológicas de asistencia

Tecnología de asistencia	Pichincha	Loja	Santo Domingo	Sucumbíos
Siempre	14%	20%	14%	14%
Casi siempre	14%	20%		14%
A veces	43%	60%	43%	57%
Nunca	29%		43%	14%



6. Múltiples medios de implicación

En cuanto al ítem 20, ¿El desarrollo de contenidos considera el interés de los estudiantes de acuerdo con la diversidad?, por ejemplo, culturas, etnias, condición de discapacidad, los resultados obtenidos reflejan que la institución fiscomisional manifiesta que un 60% siempre lo hace. A continuación, se encuentra la institución intercultural bilingüe, en la que un 57% del profesorado indica la opción casi siempre, frente a un 14% de la escuela fiscal que manifiesta no realizarlo nunca. De modo que existe un porcentaje importante del profesorado que no reconoce el interés de cada estudiante y, por tanto, no personaliza la enseñanza.

Atendiendo al ítem 26 ¿Organiza comunidades o grupos de aprendizaje centrados en intereses o actividades comunes de los estudiantes?, tal y como se desprende de los datos analizados, la escuela intercultural bilingüe marca la opción siempre representada con el 43%, seguida de los docentes de la institución fiscomisional representada con el 40%. Las intuiciones educativas particular y fiscal, marcan la opción nunca, representada por el 14%.

Por último, el ítem 29 plantea la cuestión ¿Favorece el reconocimiento de los propios progresos en los estudiantes? se observa cómo los docentes de la escuela fiscomisional indican la opción siempre con el 80% de respuestas, seguido de los docentes de la escuela particular e intercultural bilingüe con la opción casi siempre, representada el 57%. Resulta trascendente señalar que ningún docente marcó la opción nunca, lo que deja comprender que en todas las instituciones existe la práctica de fomentar el reconocimiento de los propios progresos, asegurando que el estudiante sea consciente de su propio proceso de aprendizaje. No obstante, es preocupante el hecho de que esto no sea una práctica habitual al 100% en todos los centros.

Respecto a las preguntas abiertas, ante la pregunta ¿qué entiende por educación inclusiva?,

los docentes de la escuela fiscal (Santo Domingo) inciden en sus definiciones en aspectos relacionados con el acceso a la educación, la diversidad en las capacidades, en modificaciones de la metodología, junto con la igualdad de oportunidades. Por otro lado, la escuela intercultural bilingüe (Sucumbíos) ponen el acento en el aprender juntos, la formación continua y la igualdad de oportunidades. Los docentes de la escuela fiscomisional (Loja), se decantan más hacia clases que acogen a la diversidad, la inclusión en el entorno, los cambios metodológicos y la ayuda. Por último, desde la escuela particular (Quito), hacer referencia al derecho a la educación, a la multitud de diversidad y a los cambios metodológicos. Respecto a las actividades exitosas para favorecer la inclusión, destacan en prácticamente la totalidad de los casos actividades de sensibilización utilizando juegos y cuentos. Y por último, todos coinciden en la necesidad de formación en DUA.

7. Discusión y conclusiones

De acuerdo con los objetivos planteados al inicio de nuestra investigación, ha resultado evidente que existe un conocimiento limitado sobre el DUA, y, por ende, de la aplicación de las estrategias metodológicas relacionadas con el mismo. Sin embargo, los resultados también aportan información sobre el uso de estrategias didácticas utilizadas por los docentes de diferentes áreas geográficas que invitan a la reflexión sobre el proceso de implantación de la educación inclusiva y de las diferentes actitudes o percepciones sobre los tipos de diversidad. A la vista de los datos obtenidos para cada uno de los principios del diseño universal para el aprendizaje, resulta preocupante la ausencia de las alternativas a la información visual, ya que este aspecto refleja que un alto número de estudiantes no dispone de adecuada accesibilidad a la información, afectando principalmente al alumnado que presenta baja visión. Como afirma Alba (2015), “para superar esta barrera hay que proporcionar la información a



través de otros formatos alternativos, no visuales” (Alba, Sánchez, & Zubillaga, 2013).

Por otro lado, nos hace reflexionar el alto porcentaje de profesorado que no utiliza transcripciones escritas de videos o de documentos sonoros en todas las instituciones educativas. Este hecho puede suponer que esté afectando tanto al proceso formativo como a la igualdad de oportunidades del estudiantado que presenta baja audición o visión. Según Alba (2015), las transcripciones proporcionan opciones que ayudan a reducir las barreras o dificultades relacionadas con la decodificación de símbolos que no resultan familiares. De este modo, se considera necesario fomentar el uso de alternativas de texto que permitan al alumno comprender significados complejos.

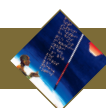
Sin embargo, es importante destacar que, en lo relativo a la presentación de conceptos clave de forma alternativa al texto (como puede ser a través de la utilización de imágenes, videos, fotografías) sí que es tenido en cuenta por el profesorado. Esto puede deberse a que al ser conceptos clave son momentos puntuales en el aula y no requieren una gran inversión de tiempo para su elaboración. Contar con un trabajo colaborativo con el conjunto del profesorado, dirigido a la planificación de contenidos basados en diseño universal para el aprendizaje reduciría el tiempo invertido en el diseño de materiales y, por tanto, fomentaría y permitiría una mayor comprensión de los contenidos.

Por otro lado, este tipo de coordinación docente supondría de hecho desarrollar la capacidad creadora del profesorado ya que de manera conjunta desarrollaría materiales y/o estrategias para poder llegar con la información a todos los estudiantes, tomando en cuenta las diferencias individuales y los diferentes tipos de inteligencias existentes en el aula de clase. Respecto al principio de acción y expresión destaca la escasez de herramientas tecnológicas de asistencia, como sillas de ruedas, prótesis, comunicadores y servicios de telecomunicaciones (Sánchez, 2018). Al respecto, se puede evidenciar que la institución que no revela ningún porcentaje en el uso de

estas estrategias de asistencia es la escuela fiscal. Cabe recordar que la escuela fiscal obtuvo mayor porcentaje en cuanto a la presencia de estudiantes con discapacidad. Resulta preocupante que sean los centros que cuentan en sus aulas con un mayor número de estudiantes con discapacidad aquellos que no hacen uso de tecnologías asistenciales, aun cuando estas son consideradas como un pilar fundamental para generar comunidades inclusivas de aprendizaje. Esto puede deberse a que la tecnología de asistencia requiere de un financiamiento que puede ser representativo para la escuela.

Respecto a los medios de implicación, debemos considerar que, aunque en general sí se tienen en cuenta, el hecho de que exista un alto porcentaje de docentes que contempla los intereses del alumnado debe ser un aspecto por mejorar, ya que la mayoría de las veces estos intereses están vinculados a su identidad cultural y social, lo cual ayuda a que la educación sea más personalizada brindando aprendizajes significativos al estudiante. Este aprendizaje se denomina “aprendizaje significativo” y ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante, preexistente en la estructura cognitiva (Chrobak, 2017).

Por otro lado, el DUA plantea la realización de actividades comunes a través de la creación de comunidades de aprendizaje, debiendo ser estas a su vez comunes en intereses. Al respecto, la escuela intercultural bilingüe, seguida de los docentes de la institución fiscomisional, representa las acciones más continuadas. El hecho de que las intuiciones educativas particular y fiscal marquen la opción “nunca”, se puede atribuir a que, en la gran ciudad, “contradictoriamente”, existe facilidad de comunicación y al tratarse de niños, no es posible el encuentro para el aprendizaje en comunidad, lo que sí es más viable en las poblaciones pequeñas. El interés que prestan los docentes de la escuela intercultural bilingüe por formar comunidades de aprendizaje puede deberse al factor cultural, pero al mismo tiempo llama la atención que el resultado no haya sido el 100% considerando que los docentes son



profesionales nativos de la zona. Este principio refleja una concepción histórica cultural del desarrollo, lo cual manifiesta que, el conocimiento no se construye de modo individual, sino que se construye entre las personas a medida que interactúan (Duque, & Packer, 2014). Otro de los intereses del DUA es favorecer el reconocimiento de los propios progresos en los estudiantes para mejorar la calidad educativa y, al respecto, resulta trascendente señalar que ningún docente marcó la opción “nunca”, lo que deja comprender que en todas las instituciones existe la práctica de fomentar el reconocimiento de los propios progresos, asegurando que el estudiante sea consciente de su propio proceso de aprendizaje.

No obstante, es preocupante el hecho de que esto no sea una práctica habitual al 100% en todos los centros. A través de la retroalimentación el estudiante dispone de más información, y, por tanto, le permite aproximarse a la situación ideal a la que debe llegar. Es decir, pretende eliminar la distancia entre el desempeño actual y el que pretende alcanzar (Ramaprasad, 1983; Roos, 2004). Por lo que se puede afirmar, en relación con nuestro objetivo, que existe un conocimiento muy limitado acerca del DUA, y, por ende, la aplicación de las estrategias metodológicas relacionadas con los principios de este es aún más escasas.

En lo referente al objetivo de conocer si existe relación entre la ubicación geográfica e inclusión educativa y el conocimiento y uso del DUA, resulta evidente que los docentes que se encuentran a mayor distancia de las ciudades tienen menos oportunidades para generar un proceso de educación en igualdad de oportunidades garantizando una educación de calidad como lo proclama el DUA. Sin embargo, es necesario destacar que en lo que respecta a indicadores relacionados con el principio de múltiples medios de implicación, más vinculados con aspectos motivacionales y emocionales, las instituciones fronterizas con otros países y/o aquellas que disfrutan de una identidad cultural acentuada y arraigada parece que tienen más interiorizados sistemas de funcionamiento vinculados a la comunidad y a

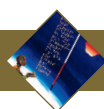
su relación con esta, percibiéndose similitudes con metodologías didácticas activas como podría ser el aprendizaje cooperativo, que presenta unas características inmejorables para el fomento de la inclusión educativa.

Por tanto, podemos pensar que no todas las estrategias metodológicas tradicionales ralentizan el proceso de inclusión educativa; tal es el caso de aquellas que vienen de pensamientos ancestrales que toman en cuenta la supervivencia como grupo étnico o grupo lingüístico, como la práctica de narraciones que utilizan los docentes en la escuela intercultural bilingüe y de los encuentros formativos alrededor de la “toma de guayusa”.

De este modo, coincidimos con Martínez (2014), al hacer referencia a la construcción del aprendizaje a partir del análisis las experiencias vividas y que resulten, por tanto, familiares los conceptos e ideas planteadas, ya que les permitirán alcanzar la resolución de futuros problemas. En cualquier caso, la diversidad es diversa en sí misma y ante esta realidad, aceptar y respetar otras situaciones de diversidad, más allá de la propia, es imprescindible para conseguir una inclusión real.

De ahí que muchos estudiantes experimenten dificultades al no tener en cuenta la diversidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Booth, & Ainscow, 2015). En determinadas situaciones se atiende a la diversidad cultural o étnica, pero no se tienen en cuenta otras situaciones como la diversidad en el funcionamiento de las personas, y esto solo puede suponer la exclusión de estas. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación (Echeita, 2018).

A la vista de los resultados analizados junto con las propias demandas de los docentes, podemos concluir con la necesidad de seguir proporcionando formación a los docentes relacionada con la calidad de la educación, la inclusión edu-



cativa y la igualdad de oportunidades, ya que las acciones realizadas hasta el momento parecen no ser suficientes. Por lo tanto, la formación docente con relación a la atención a la diversidad e inclusión educativa y al DUA se vuelve una necesidad urgente para brindar a los docentes herramientas ya no solo para pensar en la educación como un derecho de todos, sino para llevar a la práctica tal enfoque, pues, nada más dinámico y desafiante para el docente es el desarrollo integral de todos los niños. En cualquier caso, consideramos necesaria la participación de las universidades en la formación en estas áreas de conocimiento tanto en la formación de base de los docentes como en formación especializada como las maestrías, junto con la revisión, ampliación y creación de planes y/o proyectos que incentiven las políticas públicas de Ecuador en la capacitación de los docentes en general y de educación básica en particular. La atención a la diversidad es uno de los requerimientos que la actual legislación hace a las instituciones educativas; por tanto, “la necesidad de formar a los profesores en la aplicación del paradigma del diseño universal para el aprendizaje y sus ventajas a la hora de proporcionar las mismas oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, es sin duda una forma para mejorar la atención a la diversidad” (Diez & Sánchez, 2015).

Ante esto se puede decir que quien tiene acceso a la comunicación adquiere la información y, por lo tanto, accede al conocimiento. Si los docentes no tienen acceso a la información, los procesos educativos con vistas a brindar educación en igualdad de oportunidades se tornan más lentos que en los espacios donde hay más información y los medios la favorecen.

A partir de la expedición en el año 2008 de la nueva Constitución de la República se establece que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y con-

dición indispensable para el buen vivir (art. 26). Además, en el artículo 27 de la misma normativa se establece que la educación debe además de ser “participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez”; es decir, que todas las personas deben ser incluidas en el sistema educativo (Ministerio de Educación, 2012).

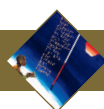
Al finalizar la investigación, se puede decir que el DUA se coloca como una alternativa didáctica en el marco de la educación inclusiva. Responde a la necesidad de romper con el enfoque homogeneizante de la educación tradicional, que considera que todos los estudiantes aprenden de la misma forma y que el rol docente es el de organizar y preparar los materiales con el mismo formato para todos, fomentando la exclusión antes que la inclusión. En cualquier caso, este estudio nos describe y acerca a una realidad, pero para poder tener más evidencias de la situación sería necesario realizar un estudio a nivel nacional, que contara con un mayor número de población muestral, ya que, aunque relevante, este hecho supone una limitación para generalizar o realizar afirmaciones absolutas.

Referencias bibliográficas

- Alba, C. (2015). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales para el logro de una enseñanza accesible. En J. Navarro, M. Fernández, F. Soto & F. Tortosa, (Ed.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*, 1º ed. Murcia: Región de Murcia Consejería de Educación (<https://bit.ly/2ccLNvf>) (2019/01/23).
- Alba, C., Sánchez, P., & Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal de Aprendizaje 2.0 (versión traducida al español)*. Madrid. (<https://bit.ly/2Wnczbf>) (2019/01/22)
- Asamblea Constituyente (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Barrera, L. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje.



- Revista Digital Universitaria*, 10(4), 1-18. (<https://bit.ly/2I54T60>) (2019/01/25).
- Benítez, L., & Garcés, A. (2016). *Culturas ayer y hoy*. Quito: Abya-Yala.
- Blanco, R., & Duck, C. (2011). Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, (17), 37-55. (<https://bit.ly/2B9d>) (2019/01/29).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva*. Madrid. (<https://bit.ly/2EhiLu4>) (2019/01/28/)
- CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines versión 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0. (2013). (<https://bit.ly/2IaxAP6>) (2019/01/27).
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de ciencia de la Educación*, 11(12), 1-12. <https://doi.org/10.24215/23468866e031>
- Díez, E., & Sánchez, S. (2015). Diseño Universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, (43), 87-93. (<https://bit.ly/2HD8w7n>) (2019/01/29).
- Duque, M., & Packer, M. (2014). Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la psicología. *Tesis Psicología*, 9(2), 30-57. (<https://bit.ly/2WrgJ1F>) (2019/01/20).
- Echeita, G. (2018). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Espada, R. (2017). Bases psicopedagógicas y detección de necesidades educativas especiales. En *Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales para Niveles de Educación Infantil y Primaria*. Universidad Rey Juan Carlos. (<https://bit.ly/2MJGqpX>) (2018/12/21).
- Martínez, J. (2014). El sueño oriental. O la dificultad de la incorporación del territorio amazónico al estado nacional en Ecuador. *Antropología*, (14), 37-64. (<https://bit.ly/2DGwqup>) (2019/01/10) .
- Ministerio de Educación (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Ministerio de Educación.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28, 4-13. (<https://bit.ly/2IYqnFI>) (2019/01/10).
- Roos, B. (2004). Learning and Assessment in the Knowledge Society. *Umea: Universidad de Umea*, en EDEN 2004 Annual Conference, New challenges and Partnerships in an enlarged European Union: Open, Distance and e-Learning in Support of Modernisation, Capacity Building and Regional Development, 16-19 June, University of Technology and Economics, Budapest, Hungary.
- Sánchez, R. (2018). *La inclusión de las TIC en la educación de las personas con discapacidad*. Quito: Abya-Yala.
- Sánchez, S., Díez, E., & Martín, R. (2016). El Diseño Universal para atender a la diversidad en la educación. *Contextos Educativos*, 9, 121-131. <https://doi.org/10.18172/con.2752>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca*. Salamanca: UNESCO. (<https://bit.ly/1wiQz1c>) (2019/01/15).
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Francia: UNESCO. (<https://bit.ly/2ejZBWa>) (2019/01/15).



Sección Miscelánea (*Miscellaneous Section*)



El niño de oro
Técnica: carboncillo

Publicidad y competencia mediática para la educación ambiental en alumnos de primaria

Advertising and media competence for environmental education in primary school students

Mario Megías-Delgado es Técnico de investigación de la Universidad de Huelva (España)
(mario.megias@dedu.uhu.es)  (<https://orcid.org/0000-0002-2035-1479>)

Patricia De-Casas-Moreno es Profesora Asociada de la Universidad Antonio de Nebrija (España)
(pcasas@nebrija.es)  (<https://orcid.org/0000-0003-1205-8106>)

Gema Paramio-Pérez es Profesora Ayudante Doctor de la Universidad de Cádiz (España)
(gema.paramio@uca.es)  (<https://orcid.org/0000-0002-3359-1981>)

Recibido: 2019-01-21 / **Revisado:** 2019-04-28 / **Aceptado:** 2019-05-17 / **Publicado:** 2019-07-01

Resumen

Los medios de comunicación y, sobre todo, la publicidad juegan un papel muy importante en la formación de la sociedad, especialmente, en el sector más joven. En este sentido, hay que reforzar los modelos pedagógicos en el aula para conseguir ciudadanos críticos. Por otro lado, el medio ambiente, en los últimos tiempos, se ha convertido en uno de los temas más populares de estudio. Por lo tanto, la presente investigación pretende arrojar luz sobre el uso de la publicidad para la enseñanza de la educación ambiental en el contexto de la Educación Primaria. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación cualitativa a través de la observación participante y grupos focales. La muestra

compuesta por cinco spots publicitarios relacionados con temas medioambientales y 75 alumnos de la granja escuela Huerto-Alegre de Granada, trata de esclarecer el nivel de conocimiento que poseen estos estudiantes sobre el objeto de estudio. Los principales resultados y conclusiones demuestran que a pesar de vincular problemas medio ambientales con los spots visionados existe una discontinuidad en los contextos familiar y escolar, incluso con ayuda del mediador, incidiendo en la necesidad de reforzar las competencias en la formación y conocimiento del alumnado.

Descriptor: Educación ambiental, publicidad, educomunicación, persuasión, menores, análisis cualitativo.

Abstract

The media and, above all, advertising play a very important role in the formation of society, especially in the youth sector. In this sense, we must reinforce the pedagogical models in the classroom to get critical citizens. On the other hand, the environment, in recent years, has become one of the most popular topics of study. Therefore, this research aims to shed light on the use of advertising for the teaching of environmental education in the context of Primary Education. For this, qualitative research has been carried out through participant observation and focus groups. The sample consists of five

advertising spots related to environmental issues and 75 students of the Huerto-Alegre school farm in Granada, trying to clarify the level of knowledge that these students have about the object of study. The main results and conclusions show that in spite of linking environmental problems with the spots viewed there is a discontinuity in the family and school contexts, even with the help of the mediator; emphasizing the need to reinforce the competencies in the formation and knowledge of students.

Keywords: Environmental education, advertising, educommunication, persuasion, minors, qualitative analysis.

1. Introducción y estado de la cuestión

Los medios de comunicación se han alzado como un instrumento de persuasión esencial para la transformación social. En esta misma línea, el poder de los mensajes informativos, la manipulación y la sobresaturación de información, está causando nuevos fenómenos que deben ser estudiados como elementos prioritarios y con la mayor rigurosidad posible. En este punto, la publicidad cobra un rol influyente en la rutina diaria de las personas, que dedican gran parte de su tiempo a consumir información cada vez más personalizada por las marcas publicitarias, hecho que fomenta el consumo de productos determinados.

Por otro lado, cada vez es más candente la popularidad de temas mediáticos como el cambio climático y el auge de la publicidad medioambiental. Son muchos los retos a los que se enfrenta la educación medioambiental (EA). Entre ellos, la implantación de un sistema educativo que contemple esta temática como una materia prioritaria y no como un objetivo que se infiera de otras materias específicas como Ciencias de la Naturaleza o Ciencias Sociales. En esta línea, uno de los férreos escollos con los que se encuentra la EA en las escuelas es la dificultad de introducir programas educativos, que fomenten la concienciación del alumnado y la identificación de los contenidos didácticos con su entor-

no cotidiano. El presente estudio exploratorio, pretende analizar la publicidad ambiental y la competencia mediática, como una herramienta eficaz para reducir la discontinuidad de ambas entre la familia y la escuela.

Hay que hacer hincapié en la repercusión de este tipo de temática, sobre todo, en términos educativos. De este modo, es necesario hacer alusión al documento internacional “Carta de la Tierra”, donde se recoge en sus postulados sobre el alcance de los medios de comunicación. En su artículo 13.a., se señala la necesidad que posee la sociedad a recibir información sobre asuntos de carácter ambiental, así como a sus planes de desarrollo. Por su parte, el artículo 14.c., destaca la importancia de reforzar el rol de los medios de comunicación de masas como mediadores sociales sobre los actuales retos ecológicos. En conclusión, es importante empoderar educativamente a los menores con el fin de desarrollar una correcta actitud crítica frente a los medios de comunicación. De este modo, se podrá comprobar y trabajar las diferentes posibilidades educativas de los anuncios existentes ligados a la EA.

2. Perspectivas de la Educación Ambiental (EA)

La preocupación sobre el medio ambiente es una tendencia cada vez más creciente. En este sentido, múltiples autores destacan aquellas problemáticas que diferencian los aspectos físicos-



ambientales (el cambio climático, la desertización y deforestación, erosión del suelo, el aumento del gas carbónico, las alteraciones del ciclo del agua, la contaminación del aire, etc.), de los socio-ambientales destacando problemas como la superpoblación, la pobreza del Tercer Mundo, la economía y el medio ambiente, el problema de la energía, etc. (Morales-Hernández, Caurín-Alonso, & Souto-González, 2015; Castillo-González, 2018).

El concepto de medio ambiente abarca límites inimaginables, ya que posee una dimensión externa al propio sujeto y del mismo modo, comprende todo lo que le rodea a éste: factores bióticos y abióticos (aire, agua, animales, seres humanos, suelo, etc.), los elementos artificiales (artefactos tecnológicos, productos químicos, las ciudades, etc.) o elementos socio-culturales (lengua, hábitos, tradiciones, valores, etc.) y las relaciones del ser humano con respecto a estos elementos (Giordan, & Souchon, 1999). Por lo tanto, se puede entender el concepto como “un todo donde se interrelaciona e interactúa todo lo natural y lo humano” (Jiménez, Yebra, & Guerrero, 2015). A raíz de estas apreciaciones, es necesario instaurar y comprender las bases teóricas de la Educación Ambiental (EA).

En este sentido, en el Congreso Internacional de Educación y Formación sobre Medio Ambiente de Moscú, celebrado en el año 1987, se definió por primera vez este concepto

Proceso permanente en el cual los individuos y las comunidades adquieren conciencia de su medio y aprenden los conocimientos, los valores, las destrezas, la experiencia y también la determinación que les capacite para actuar, individual y colectivamente, en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros. (UNESCO-PNUMA, 1987, p. 3)

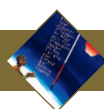
Hay que destacar que la Educación Ambiental, desarrolla actitudes proambientales frente a los problemas y retos ambientales de la actualidad (Marcote, & Suárez, 2005; Castillo, 2010). Según Beck (2004) una EA efectiva será el

resultado de reconducir todas las degradaciones del medio ambiente (efecto invernadero, lluvia ácida, destrucción de la capa de ozono, uso de pesticidas, radiación, pérdida de tierras vírgenes, erosión del suelo, demanda de aire y agua y la producción y gestión de residuos, entre otros) en todas sus dimensiones e interrelaciones. Sin embargo, es necesario comprender que no todos los colectivos sociales perciben de la misma manera los problemas ambientales, por lo que hay que buscar y plantear alternativas dispares para solucionar dichos inconvenientes. Por lo tanto, frente a esta panorámica, educadores/as ambientales y docentes juegan un papel esencial ya que son ellos/as quienes deberán ayudar a los múltiples sujetos a analizar la información, hacer buenos juicios y motivarlos para que participen activamente en la sociedad. Asimismo, deberán desarrollar e implementar programas pedagógicos para trabajar las habilidades y convertir la información en una práctica significativa (Flor, 2005; Torres-Rivera, Mesina-Calderón, Salamanca-Salazar, & Sepúlveda-Sepúlveda, 2016; Páramo, 2017).

3. La escuela frente a la EA. Razonamiento crítico y educación mediática

Desde las propuestas de la Unesco en 1977 sobre la EA en las escuelas a través de la reforma progresiva de los programas de estudio, son numerosas las dificultades acontecidas. El tratamiento de la información solo se hace desde una larga maduración y desde una perspectiva fragmentaria que poco tiene que ver con el entorno de los discentes y que contrapone dos tipos de cultura: la superficial (divulgada por los medios de comunicación) y la escolar (dentro de programas disciplinares sin ningún tipo de relación con la realidad (Departamento de Ciencias, Educación Técnica y Ambiental, 1997).

De acuerdo con Sánchez y Sandoval (2012), la escuela debe promover en los contextos formales e informales la educación en



medios. En este sentido, es necesario incluir a las familias para trabajar los mensajes publicitarios y sus dinámicas comunicativas. Este elemento es fundamental para reducir la disonancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje y capacitar al alumnado a discernir los contenidos audiovisuales consiguiendo así un alumnado autónomo y con criterio propio.

Según Novo (2010), los principios básicos de la EA se pueden dividir en dos planos. Por un lado, el plano ético, donde se revisarán las posturas del hombre en relación con el entorno. En este punto, Stapp (1978) señala que deben establecerse vías efectivas como medio de acercamiento a los ejes nodales del comportamiento ambiental. Debe existir una vinculación entre lo que se hace (práctica) y con lo que sentimos al hacerlo (afectividad). De esta manera, se inculcan y asimilan valores, que van a modificar la relación del alumno con el medio. Por otro lado, hay que atender al plano conceptual, donde se estudia el modelo de concepto global del medio ambiente y se interrelacionan los aspectos naturales y los socioculturales. Asimismo, se consideran las relaciones e implicaciones sociales de los conceptos de energía y sus posibles usos para el desarrollo de una mejor calidad de vida.

Así pues, es necesario resaltar la complejidad que presenta la realidad, avalada por la EA, ya que es necesario la implicación de múltiples componentes para que sea efectiva. Asimismo, las emociones van a jugar un papel muy importante en su crecimiento, permitiendo la predicción de actitudes hacia el medio y cómo trabajar con él (Pooley, & O'Connor, 2000; Collado-Ruano, 2016). Por este motivo, es necesario la presentación de las características innatas del objeto de estudio para realizar una mejor contextualización sobre la materia: practicidad, la educación fomenta valores y conductas positivas para con el medio ambiente; moralidad, se trata de un proceso permanente en el que la sociedad se concienza sobre el escenario estudiado; globalidad cognoscitiva, clarifica y armoniza las preocupaciones y valores (éticos, estéticos o eco-

nómicos) de cada uno de los individuos y sociedades en relación con la percepción del medio ambiente; utilidad, busca la resolución práctica de los problemas, que afectan al medio ambiente y al ser humano; actualización, la EA necesita estar en constante reajuste de cara a los múltiples problemas medioambientales existentes; y humanizadora, derechos humanos y valores universales, aplicando estos principios se conseguirá la paz en la Tierra, así como la implantación de armonía con el medio físico-natural (NAAEE, 2000; Riera, Sansevero, & Lúquez, 2017).

En definitiva, hay que prestar atención al conocimiento que se está desarrollando en materia ambiental, estableciéndose un proceso de aprendizaje permanente, enfrentándose la sociedad a los problemas ambientales que se les presenta y considerando las emociones como eje central de la Educación Ambiental, destacando la necesidad, por parte de los individuos, de poseer su propio sistema de valores (Pérez, & Rojas, 2016).

4. Medios de comunicación, publicidad y EA

Según Aznar-Minguet y Ull-Solis (2009) el nuevo ciudadano necesita de una educación integral para ser competente. El concepto de competencia es conocido como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, requeridas en cada una de las circunstancias personales (Geli *et al.*, 2004; Orden-Hoz, 2011; Scolari, 2018). De este modo, la formación de estos sujetos comprometidos con el medio ambiente, requiere una variación en los modelos interpretativos fundamentados en la relación entre el ser humano, el medio natural y el medio socio-cultural.

Sin duda, frente a la popularidad de los temas medioambientales, la influencia de los medios de comunicación, así como la sobresaturación de mensajes, han proliferado de manera alarmante. Esta explosión de información data de mediados de los años 70 en los Estados Unidos, instalándose posteriormente en el continente europeo. En España se puede destacar que en el



año 2000, ya existían un total de 200 profesionales especializados en información ambiental, apareciendo en la misma fecha la Asociación de Periodistas de la Información Ambiental (APIA). En este sentido, aunque ya se ha expuesto el rol imperante que han cobrado este tipo de noticias en los medios de comunicación, es importante hacer hincapié en los estudios relacionados con la publicidad como objeto de estudio. Los primeros estudios que se realizaron en España relacionando la publicidad y el medio ambiente, fueron llevado a cabo por la Asociación Globalízate en el año 2005. Estos estudios analizaban la oferta y presentación de temáticas ambientales a través de anuncios publicitarios como spots de automóviles, contaminación atmosférica y ahorro energético, entre otros. Para poder estudiar este tipo de spots, la Asociación indicó una serie de criterios para poder valorar de forma adecuada los mensajes. Por un lado, positivos, se informa al receptor sobre la emisión que se produce, los tipos y cantidades que se generan, entre otros aspectos importantes sobre la contaminación. Por otro lado, indiferentes, se informa de algunos contenidos a través de la letra pequeña. Por último, negativos, en este tipo de contenidos existe una promoción de actitudes nocivas frente a la preservación del medio ambiente (Camana, & Almeida, 2017; Mendoza, 2018).

Según Díez (1998), “si se analiza la publicidad, se demuestra que va dirigida en la mayor parte de los casos más a nuestras emociones que a proporcionarnos información”. La utilización de esta estrategia es clave dentro de la publicidad ya que tanto el recuerdo de la marca como del mensaje que se transmite se asocia, se recuerda y se identifica mejor a través de un apego emocional (Baraybar-Fernández *et al.*, 2017).

Por lo tanto, frente a este contexto presentado, es necesario trabajar y reforzar una alfabetización mediática, así como el desarrollo de una correcta actitud crítica. Esta toma un protagonismo esencial desde el año 2008 debido a la intervención del Parlamento Europeo, definiéndola como la aptitud para entender y evaluar las múltiples carac-

terísticas de los medios de comunicación (Sánchez, & Sandoval, 2012; López, & Aguaded, 2015).

Según Ruiz y Conde (2002), la publicidad no debe ser el espejo de una realidad irresponsable con nuestro entorno recogiéndose a través de leyes reguladores, que sigue sin llevarse a cabo.

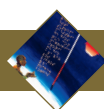
En la actualidad, el panorama mediático en temática medioambiental es desalentador, ya que existe una falta de profesionalización en el sector y además, una falta de interés por parte de las empresas anunciantes (Delmas, & Cuere Burbano, 2011). Concienciar a la población con el objetivo de disminuir el actual deterioro medioambiental debería ser el eje central de la publicidad ambiental. Sin embargo, sigue siendo una utopía, ya que aquella que se genera es escasa, está marginada, politizada y muestra tintes catastrofistas. Ante esto, es palpable que los temas de medio ambiente se quedan siempre fuera de todos los informativos, a excepción de los grandes desastres naturales. Sin embargo, existe contenido ambiental en la programación de carácter comercial de la televisión, que está cultivando actitudes de carácter medioambiental.

En definitiva, la publicidad medioambiental exige unas necesidades específicas relacionadas con la instauración de una alfabetización crítica sobre la materia, ayudar al ciudadano a conocer y conservar los valores naturales, así como la necesidad de conocer los mecanismos de actuación ante la publicidad (Sabre, 2017).

5. Material y métodos

El desarrollo de la competencia ambiental vislumbra múltiples enfoques y metodologías de enseñanza-aprendizaje. La posibilidad de utilizar la publicidad como una herramienta de aprendizaje y apoyo a la educación medioambiental puede representar la posibilidad de unificar la discontinuidad actual producida entre el entorno del alumnado y la educación escolar.

El objetivo de la presente investigación es arrojar luz sobre el uso de esta herramienta para la enseñanza de la educación ambiental en el con-



texto de la Educación Primaria. Se analizarán las competencias mediáticas del alumnado frente a la publicidad ambiental y su percepción sobre la vinculación con el entorno. Para ello, se ha contado con la participación de un educador ambiental especializado en comunicación, que actuó como mediador entre la información superficial presentada y los contenidos educativos.

El estudio presentado ha sido desarrollado con metodología cualitativa, para hacer un análisis profundo de la percepción subjetiva de la muestra frente al objeto de estudio. Las técnicas empleadas para el desarrollo de la misma, han sido la observación para la primera fase y el grupo focal y la entrevista semiestructurada (bajo consentimiento informado de los tutores legales), para la segunda fase, previa al análisis de la información.

La investigación se ha dividido en tres fases: selección de spots publicitarios, elaboración del guion de entrevista y puesta en marcha del grupo focal.

Fase I. Selección de spots: Se hizo una revisión exhaustiva de los anuncios emitidos en televisión durante 2007-2015, dando como resultado 27 spot seleccionados. La selección de este periodo de análisis responde a la posibilidad de que durante su vida hayan podido visualizarlo en diferentes medios. A través de la técnica de observación y aplicando los siguientes criterios de inclusión: temática medioambiental, familiaridad para los alumnos, duración (inferior a tres minutos para evita la pérdida de atención) y la relación de la empresa que se publicita con el medio ambiente; se seleccionaron finalmente 5 para llevar a cabo el grupo de discusión: Greenpeace 2010 y 2014, Coca-Cola 2011 y 2012, e Iberdrola 2014.

Es importante recalcar el papel que juega el medio ambiente en el spot, las acciones medioambientales positivas y negativas sustraídas del mensaje publicitario, y por último, el objetivo del spot o finalidad del mensaje a transmitir.

Fase II. Elaboración del guion de entrevista. En esta segunda fase se procedió a elaborar una batería de preguntas abiertas para dar respuesta a los objetivos del estudio. Tras varias cribas, los

investigadores consensuaron aquellas que corresponderían a las categorías de análisis de la información posterior, dejando abierta la posibilidad de incluir otras que surgieran durante el proceso de desarrollo de los grupos de discusión y que pudieran ser de interés para el estudio.

Fase III. Elección de la muestra y desarrollo del grupo focal. La elección de la muestra fue intencional, y estuvo compuesta por un total de 75 alumnos de Educación Primaria, que participaron en una estancia educativo-ambiental de las que oferta granja escuela Huerto-Alegre, en Granada. Las edades de los sujetos estuvieron comprendida entre los 8 y 12 años, y pertenecían a tres centros educativos diferentes de distintas provincias (Béjar-Almería, Granada y Alhaurín de la Torre-Málaga).

Se realizaron cinco grupos focales con 15 alumnos en cada uno, distribuidos por rangos de edad (8, 9, 10, 11, 12). En cada grupo estuvo presente un investigador y el mediador en educación ambiental.

La puesta en marcha de la actividad consistió en la visualización del Spot por parte de los alumnos y el desarrollo de la posterior discusión del mismo siguiendo el guion semiestructurado.

6. Análisis y resultados

La información extraída de los grupos de discusión se dividió por spots y se estructuró en cuatro categorías: el papel que juega el medio ambiente en el spot, las acciones medioambientales positivas sustraídas del mensaje publicitario, las acciones medioambientales negativas sustraídas del mensaje publicitario y, por último, el objetivo del spot o finalidad del mensaje a transmitir. El análisis fue realizado por dos investigadores de forma paralela a través del programa cualitativo Mxqda para garantizar la validez del estudio.

Greenpeace-Lego

Examinando el primer spot visualizado “Lego y la empresa petrolífera Shell”, se pueden



destacar los siguientes resultados. En torno al papel que juega el medio ambiente, los alumnos señalan “petróleo” como el concepto más afín con este tema de estudio. Además, insisten en la gran agresión que sufre el medio ambiente con la extracción de este tipo de combustible. Esta visión del contexto, por lo general, está focalizada en el medio natural. Sin embargo, algunos alumnos señalan que del mismo modo, el medio social es importante frente a esta problemática.

En relación a las acciones visionadas y que respetan el medio ambiente, los estudiantes no han sabido identificar las acciones proambientales existentes en el spot, ni relacionarlas con su vida cotidiana. Por otro lado, la mayoría de los alumnos han afirmado, sin embargo, que las acciones de los seres humanos pueden ayudar o perjudicar al medio ambiente.

En relación a la pregunta sobre qué acciones se han podido visibilizar qué hagan daño al medio ambiente, los estudiantes en su mayoría, han atendido a la extracción del petróleo como acción negativa. De este modo, resaltan que produce tanto daño en el medio natural como en el social. Sin duda, este matiz ofrecido por los sujetos, muestra un hecho importante ya que han mostrado que son las personas las encargadas de realizar estas acciones y responsable de ellas.

En la misma línea de estudio y atendiendo a la reflexión sobre el mensaje del spot, como objetivo principal, los alumnos han indicado que se espera que con este mensaje publicitario se ayude a cuidar el medio natural. Una pequeña parte de la muestra también ha atendido al medio social. Sin embargo, solo un alumno ha detectado el verdadero fin del spot: el boicot a la empresa LEGO debido a su relación con la empresa petrolífera Shell. De este modo, se evidencia que el alumnado no ha entendido el verdadero mensaje.

El segundo spot visualizado, ha sido el de “Greenpeace: Océanos”. Por lo tanto, frente al papel que juega el medio ambiente, se puede señalar que muchas de las respuestas han tendido a interpretar la inundación de ciertos espacios

como algo malo para el medio natural, cuando es algo totalmente natural. Con esta curiosidad, múltiples alumnos se han atrevido a proponer acciones para cuidar el medio. En este sentido, en primer lugar, en relación a las acciones proambientales han incidido en que se debe cuidar el medio natural con el fin de mejorar la salud de la sociedad. Por su parte, aquellas acciones negativas más recalcadas son las causas del aumento de las mareas, no constatando el hecho de que estas sean naturales. Además, hay que destacar la implicación y seguridad que muestran en relación a la calidad del agua y el descongelamiento de los polos.

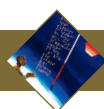
Para finalizar, en torno a la reflexión y mensaje transmitido por el spot, la totalidad del alumnado ha entendido como mensaje principal el cuidar el medio natural.

Coca-Cola

A continuación, atendiendo al tercer anuncio visualizado, se van a arrojar los resultados más destacados. En esta ocasión, se trata del spot de “Coca-Cola: Razones para crecer”. Por lo tanto, atendiendo al papel que juega el medio ambiente en el contenido, la muestra ha señalado que las imágenes mostraban un medio bien cuidado, aunque ha habido algunos que han apuntado por su deterioro. La visión que ha predominado ha sido la del medio natural, sin embargo para algunos alumnos, está ha estado relacionada con el medio social.

En referencia a las acciones planteadas y que respeten el medio ambiente, las actitudes proambientales ofrecidas por los estudiantes han estado relacionadas con las normas acordadas en la presentación de la jornada de los alumnos durante su estancia en la granja escuela y no con lo visionado en el spot. De este modo, se puede destacar que para este ítem, a la hora del análisis y obtención de respuestas, no se han encontrado relación entre la información superficial y la escolar.

Según las acciones relacionadas con el daño al medio ambiente, los sujetos de la mues-



tra han identificado la guerra y las acciones derivadas de ellas, como la creación de armas o lanzamiento de misiles. Asimismo, también se ha incidido en otros hábitos nocivos como por ejemplo, el de tirar la basura al suelo.

Por último, ante la pregunta relacionada con el mensaje del spot, los resultados han sido contundentes, ya que el propio alumnado ha detectado que el principal fin del spot es el consumo de Coca-Cola.

En cuarto lugar, se ha analizado el spot “Día de la Paz: Coca-Cola”. Por lo tanto, concerniente al papel que juega el medio ambiente, la muestra lo ha relacionado con el medio natural, relegando a un segundo plano al medio social y cultural. Asimismo, en el visionado también se pueden encontrar controversias en torno al cuidado del medio ambiente, ya que algunos señalan estar contaminado y otros no.

En referencias a las acciones desarrolladas para respetar el medio ambiente, preocupa el hecho de que la mayoría del alumnado no se haya percatado de ninguna acción. Además, algunos alumnos asocian las acciones proambientales a las normas impuestas en la granja escuela, como en el spot anterior. De igual forma, señalan que aquellas acciones nocivas son la circulación de vehículos, así como, las pintadas en los edificios. Estas respuestas son destacables, ya que son daños que se originan y afectan principalmente al medio social y cultural.

Por último, frente a la pregunta de reflexión sobre el fin del spot, los estudiantes han señalado que el objetivo del spot es el consumo de esta bebida aunque también se percatan de la posibilidad de ayudar y cuidar a los demás.

Iberdrola

Para finalizar con el quinto spot analizado, se ha visionado el anuncio de “Iberdrola Hoy”, consiguiendo los siguientes datos. Por un lado, concerniente al rol del medio ambiente, se debe señalar que este spot es uno de los más complejos para los estudiantes, tanto por temática

como por su discurso informativo. Por lo tanto, las respuestas obtenidas evidencian que el alumnado solamente ha tomado la interpretación del medio natural, aunque se hagan referencias al medio social a través de la aparición de ideas de construcciones.

En torno a las acciones que favorezcan y respeten el medio ambiente se puede destacar el uso de energías renovables. Asimismo, hacen énfasis de la política medioambiental de la empresa. Esta idea está recogida en el spot. Sin embargo, la muestra no llega a entender qué significa el concepto y qué consiste. Por su parte en las acciones desfavorables, las respuestas no han sido satisfactorias, ya que el alumnado no ha interpretado las acciones en contra del medio ambiente, sino que han mencionado todas aquellas que conocían de su vida cotidiana y, en algunos casos, han intentado relacionarlas con el spot.

Para finalizar, sobre la finalidad del spot, hay alumnos que han entendido que el mensaje es la contratación de los servicios de Iberdrola, mientras que otros, señalan que se trata de cuidar el medio ambiente cambiando nuestra forma de ser.

Para concluir con este apartado, se puede destacar como múltiples las apreciaciones e interpretaciones de los sujetos en relación al visionado de los spots. De este modo, se puede apreciar la necesidad de educar medioambientalmente y mediáticamente al alumnado, sobre todo, por la influencia de la ingente cantidad de información ofrecida a través de los medios de comunicación.

7. Discusión y conclusiones

Los medios de comunicación son una herramienta de influencia masiva en la actitud crítica de los espectadores. En este sentido, la publicidad se convierte en la mejor opción para mediar de forma positiva o negativa en la construcción de los idearios de la sociedad. A raíz de ello, surge la necesidad de educar mediáticamente a los más jóvenes, empoderándoles educativamente con el fin de ser capaces por ellos mismos, interpretar y reflexionar en relación a



la sobresaturación informativa. Frente a esto, las noticias y mensajes relacionados con el medio ambiente se han vuelto muy populares, así como, la Educación Ambiental. Por lo tanto, el presente estudio ha pretendido comprobar la validez de la publicidad, que se muestra a través de la televisión como recurso dentro de esta temática de Educación Ambiental.

Hay que destacar que tras realizar los análisis pertinentes, no se han alcanzado los resultados deseados, en el sentido que, los estudiantes no han sabido relacionar de forma correcta el concepto de medio ambiente en los spots visionados. Asimismo, se puede destacar la discontinuidad entre familia y escuela en el sentido que, la formación o conocimientos adquiridos en los diferentes contextos no se trabajan de forma paralela. De igual forma, no han conseguido relacionar los contenidos escolares, aun estando el mediador presente durante la prueba. De este modo, es necesario fomentar y trabajar este tipo de competencias en Educación Primaria. Del mismo modo, se parte de la urgencia de instaurar correctos modelos pedagógicos que ayuden a solventar estas carencias en el aula. También, para poder poner en marcha este tipo de recursos es necesario desarrollar una correcta alfabetización mediática entre los discentes a nivel publicitario con el fin de poder analizar correcta y críticamente un spot publicitario y descifrar los mensajes implícitos de este tipo de transmisión informativa.

Plantear esta alfabetización mediática y publicitaria supone un reto importante, ya que por desgracia no dispone de un espacio dentro de la educación formal. Por el contrario, los educadores deberán trabajar en un contexto de educación no formal, donde a la misma vez, se desarrollan y compiten múltiples temáticas a parte de la Educación Ambiental.

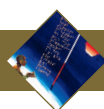
Sin duda, es importante educar para un consumo sostenible a través de la publicidad. Además, esta realidad se encuentra actualmente en una fase experimental. Sin embargo, hay que seguir apostando y trabajando por los conceptos y términos ligados al estudio para una mayor

comprensión. Por ejemplo, durante la investigación se ha podido constatar que los alumnos identifican el medio ambiente con el medio natural, excluyendo el medio social, el medio cultural y las múltiples relaciones existentes, así como, el rol del hombre y sus acciones. Si no se establece este tipo de visión, difícilmente se podrá prestar atención en cómo el ser humano debe cambiar su relación con el medio ambiente.

Por otro lado, en relación a los resultados obtenidos tras el visionado de los spots, se puede destacar que cuidar el medio ambiente es una de las respuestas más reiterativas. Además, en todos aquellos anuncios que se desarrollaba la actividad dentro de un entorno urbano, los estudiantes relacionaban las actitudes proambientales con la limpieza del lugar. También, se puede hacer hincapié en algunas actitudes proambientales relacionadas con la inexistencia de la guerra o cualquier tipo de violencia. Sin duda, los sujetos han señalado diferentes acciones positivas y negativas en torno al medio ambiente, dejando constancia la repercusión de las acciones cotidianas del ser humano. Este tipo de respuestas y datos, confirman que a pesar de la ineficacia actual de la publicidad como recurso en Educación Ambiental, esta experiencia les ha servido para reflexionar sobre el objeto de estudio.

Referencias bibliográficas

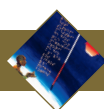
- Aznar-Minguet, P., & Ull-Solís, A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad [Education in basic competences for sustainable development. The role of University]. *Revista de Educación*, (1), 219-237. (<https://goo.gl/zU3Dbt>).
- Baraybar-Fernández, A., Baños-González, M., Barquero-Pérez, O., Goya-Esteban, R., & De-la-Morena-Gómez, A. (2017). Evaluación de las respuestas emocionales a la publicidad televisiva desde el Neuromarketing [Evaluation of emotional responses to television advertising through



- Neuromarketing]. *Comunicar*, 52, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-02>
- Beck, U. (2004). *Poder y contrapoder en la era global: la nueva economía política mundial*. Barcelona: Paidós.
- Camana, Á., & Almeida, J. (2017). Periodismo ambiental y los “ambientes posibles” [Environmental Journalism and possible “environments”]. *Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología*, 26(2), 27-40. (<https://goo.gl/JjGRui>).
- Castillo, R. M. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual [The importance of environmental education in the face of current problems]. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 97-111. (<https://goo.gl/12aoCW>).
- Castillo-González, M. (2018). Educación ambiental: un análisis crítico de su evolución hasta la actualidad [Environmental education: a critical analysis of its evolution to actuality]. *Santiago* (111) (<https://goo.gl/dzCfoP>).
- Collado Ruano, J. (2016). Educación emocional: retos para alcanzar un desarrollo sostenible [Emotional education: challenges to achieve a sustainable development]. *CIEG*, 26, 27-46. (<https://goo.gl/rcRzJc>).
- Delmas, M. A., & Cuerel-Burbano, V. (2011). The drivers of greenwashing. *California Management Review*, 54(1), 64-87. <https://doi.org/10.1525/cmr.2011.54.1.64>
- Departamento de Ciencias, Educación Técnica y Ambiental (1997). *Educación ambiental: principios de enseñanza aprendizaje*. Bilbao: Los libros de la Catarata
- Díez, M. (1998). *La retórica del mensaje publicitario*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Iniciativa Carta de la Tierra (2016). Carta de la Tierra. (<https://goo.gl/6GxKE6>).
- Flor, J. I. (2005). *Claves para la Educación Ambiental*. Santander: Centro de Estudios Montañeses. (<https://goo.gl/wXMWD7>).
- Geli, A. M^a., Junyent, M., & Sánchez, S. (Ed.) (2004). *Ambientalización curricular de los estudios superiores. Tomo III. Diagnóstico de la Ambientalización curricular de los estudios superiores*. Universidad de Girona: Publicaciones de la Red-ACES.
- Giordan, A., & Souchon, C. (1999). *La educación ambiental: guía práctica*. Madrid: Diada.
- Jiménez, M. J., Yebra, A., & Guerrero, F. (2015). Las bases de la educación ambiental [The bases of environmental education]. *Iniciación a la investigación*, (1). (<https://goo.gl/MBMFei>).
- López, L., & Aguaded, M.I. (2015). Teaching Media Literacy in Colleges of Education and Communication. [La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación]. *Comunicar*, 44, 187-195. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-20>
- Marcote, P. V., & Suárez, P. A. (2005). Planteamiento de un marco teórico de la Educación Ambiental para un desarrollo sostenible [Proposing a theoretical frame of Environmental Education for sustainable development]. *REEC: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4(1). (<https://goo.gl/nJf4Hv>).
- Mendoza, M. E. B. (2018). Comunicación, educación y medio ambiente: escenarios históricos de relación [Communication, education and environment: historical scenarios of relationship]. *Criterio Libre Jurídico*, 9(1). 73-96. (<https://goo.gl/JkBZNe>).
- Morales-Hernández, A. J., Caurín-Alonso, C., & Souto-González, X. M. (2015). Percepción del mundo: mapas mentales y problemas socioambientales [Perception of the world: mental maps and socio-environmental problems]. *Didáctica geográfica*, (14), 91-108. (<https://goo.gl/iGxx3U>).
- NAAEE (2000). *Environmental Education Materials: Guidelines for Excellence. Workbook. Bridging Theory & Practice*. Rock Spring: North American Association for Environmental Education. (<https://goo.gl/ujwRX9>).
- Novo, M. (2010). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible [Environmental Education, a genuine education for sustainable development]. *Revista de Educación*, (1), 195-217. (<https://goo.gl/h1on76>).
- Orden-Hoz, A. D. L. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo [Reflections on Competency Based Assessment in Education]. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(2), 1-21. (<https://goo.gl/SfRqGg>).



- Páramo, P. (2017). Reglas proambientales: una alternativa para disminuir la brecha entre el decir-hacer en la educación ambiental [Pro-environmental rules: An alternative for reducing the "say-do" gap in environmental education]. *Suma psicológica*, 24(1), 42-58. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.11.001>.
- Pérez, F. G., & Rojas, C. P. (2016). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Madrid: De La Salle Ediciones.
- Pooley, J. M., & O'Connor, M. (2000). Environmental Education and Attitudes. Emotions and Beliefs are what is needed. *Environment and behavior*, 32(5), 711-723. <https://doi.org/10.1177/0013916500325007>
- Riera, L., Sansevero, I., & Lúquez, P. (2017). La educación ambiental: un reto pedagógico y científico del docente en la educación básica [Environmental Education: a pedagogical and scientific challenge of teachers in basic education]. *Laurus* 15(30), 392-406. (<https://goo.gl/WLsAFj>).
- Ruiz, C. & Conde, E. (2002). El uso del medio ambiente en la publicidad [The use of the Environment in Advertising]. *Medio ambiente y comportamiento humano*, 3(1), 89-101. (<https://goo.gl/dXyvQG>).
- Sabre, M. E. (2017). Buenas prácticas para el uso del medioambiente en la publicidad. En *Del verbo al bit* (pp. 643-656). Sociedad Latina de Comunicación Social. (<https://goo.gl/MYalCk>).
- Sánchez, J. & Sandoval, Y. (2012). Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño [Keys to recognizing the levels of critical audiovisual reading in Children]. *Comunicar*, 38, 113-120. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-02>
- Scolari, C. A. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. (<https://goo.gl/PSqXf1>).
- Stapp, W. (1978). Un modèle d'enseignement pour l'éducation environnementale. *Perspectives*, VIII(4). París: UNESCO. (<https://goo.gl/38BpRH>).
- Torres-Rivera, L. B., Mesina-Calderón, N., Salamanca-Salazar, B., & Sepúlveda-Sepúlveda, C. (2016). Efectos de la enseñanza interdisciplinaria en la educación ambiental sobre los conocimientos, valores y actitudes ambientales de estudiantes de segundo ciclo básico (Los Ángeles, Región del Biobío, Chile) [Effect of interdisciplinary teaching of environmental education on knowledge, values and attitude of junior high school students (Los Ángeles City, Biobio Region, Chile)]. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1139-1155. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47551



Educación ambiental en el bachillerato: De la escuela a la familia

Environmental education in the baccalaureate: From school to family

Adelina Espejel Rodríguez es profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (México) (adelinaer@hotmail.com)  (<https://orcid.org/0000-0003-0299-796X>)

Isabel Castillo Ramos es profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (México) (icastillor@hotmail.com)  (<https://orcid.org/0000-0001-7761-3225>)

Recibido: 2019-02-08 / **Revisado:** 2019-04-01 / **Aceptado:** 2019-05-20 / **Publicado:** 2019-07-01

Resumen

El documento tiene como objetivo mostrar cómo los estudiantes del nivel medio superior (NMS) involucran y concientizan a su familia, a través de acciones prácticas y viables para conservar y cuidar el entorno escolar y comunitario. La investigación se desarrolla en el marco de la metodología cualitativa. La información se recolectó utilizando el método de observación directa o participante; tareas, bitácoras, asimismo se les aplicó un cuestionario con preguntas para respuestas en forma abierta y cerrada. Esta investigación fue realizada en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y Servicios 212 (CBTis) de Tetla de la Solidaridad, Tlaxcala, México, en el año 2017. Los sujetos de estudio fueron 85 estudiantes y 282 familiares, vinculados para operar su Programa Ambiental Familiar (PAF) como estrategia operativa. Los datos resultantes del trabajo de campo se sistematizaron y procesaron para facilitar su análisis e interpretación. Los estudiantes aplicaron el PAF, con sus familias, así como enseñar a cada uno de sus integrantes para

preservar el medio ambiente. Se concluye que la educación ambiental debe ser de padres a hijos y de hijos a padres, esto permite reforzar su propia conciencia, desarrollar, fomentar valores y conductas amigables con el medio ambiente, para el cuidado y conservación de los recursos naturales. La población mexicana necesita fomentar la cultura ambiental.

Descriptores: Ambiental, jóvenes, bachillerato, comunidad, conciencia, valores.

Abstract

This paper has as objective to show how baccalaureate students involve and raise awareness within their families through practical and feasible actions to preserve and care for the school and the community environment. Research is developed in the framework of qualitative methodology. The information was collected using participant or direct observation method; home-works, daily notebooks, it also was applied a questionnaire with questions to answer in open and close form. This research was practiced into Centro de Bachillerato

Tecnológico Industrial y Servicios 212 (CBTIs), of Tetla de la Solidaridad, Tlaxcala, México in 2017 year. As study subjects were 85 students and their family were 282, linked to applied Family Environmental Program (PAF) as operative strategy. The data resulting from field work were systematized and processed in order to do easy its analysis and interpretation. Students applied the PAF with their families, also teach to each one to preserve the envi-

ronment. It is concluded that environmental education should be from parents to sons and from sons to parents; its permit reinforce their own conscience, develop and promote environmentally friendly values and behaviors, for care, conservation of natural resources. The Mexican population needs to promote the environmental culture.

Keywords: Environmental, young, baccalaureate, community, awareness, value.

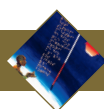
1. Introducción

Ante los problemas ambientales (PA) globales y locales, es necesario implementar en las instituciones educativas modelos o estrategias de educación ambiental (EA) donde se involucren tanto a los estudiantes como a sus familiares para aminorar los PA de México. Por lo tanto, el trabajo tiene como objetivo mostrar cómo los jóvenes del nivel medio superior involucraron a su familia en actividades o acciones ambientales, con la finalidad de crear conjuntamente una conciencia ambiental para mitigar PA de su entorno. En las últimas décadas, a nivel mundial se observa una mayor preocupación por los PA que se muestran en diferentes partes del planeta tierra, razón por la cual cada día se establecen, indagán o innovan estrategias o modelos de EA para las instituciones educativas. La EA debe ser un proceso permanente y transversal en el sistema educativo formal, donde los estudiantes adquieran y fomenten su conciencia, conocimientos, actitudes, conductas, valores, competencias y experiencias prácticas para actuar de forma individual, grupal o colectiva en la resolución o mitigación de los problemas ambientales. No obstante, la EA no sólo debe ser una estrategia de transmisión de información en la educación formal, sino una forma de enseñanza enfocada hacia la labor praxis. Por tanto, “sus resultados deben plasmarse en la vida cotidiana de las familias y de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, además debe llevar un factor de cambio social, apuntando al desarrollo de valores y actitudes ambientales” (Rivas citado en Salinas, 2016, p. 11).

La EA, por la forma en que la conciben y la llevan a la práctica en la acción educativa, puede ser expuesta por diferentes corrientes: la naturalista, relacionada con el ecosistema o biósfera, que aprende sobre la naturaleza o experiencial; la conservacionista, que agrupa las propuestas en la conservación de los recursos naturales; la resolutive, con la cual se trata de informar o de conducir a la gente en el desarrollo de habilidades para resolver PA o mitigarlos; y la acción se acentúa en labores dinámicas (Sauve, 2004). Además, la corriente moral o conducta, se establece en un conjunto de valores y actitudes, conscientes y coherentes entre ellos; mientras que en la sustentabilidad se trata de aprender a utilizar racionalmente los recursos del presente, para asegurar las necesidades básicas del futuro (Sauve citada en Paz, Avendaño, William, & Parada, 2014).

García Díaz (citado en Morón, & Morón, 2017, p. 251) indica que existen tres modelos en relación con la EA: a) De corte naturalista, ajustado en la comprensión y conocimiento en los contenidos de las asignaturas relacionadas con el medio ambiente (MA) y en la investigación ambiental; b) De corte ambientalista, donde se busca favorecer, ayudar, respetar, conservar y preservar el medio a través de la sensibilización, motivación, concienciación, conocimiento y capacitación a la población, buscando la mitigación de los PA; y c) Un tercer modelo denominado desarrollo sustentable con la finalidad de utilizar los recursos de forma racional y sostenible para buscar un cambio en la estructura económica, social y ambiental.

En este trabajo, por la forma en que se concibe y se practica, la EA es vista desde las



corrientes: Resolutiva, porque a los escolares se les informa sobre los PA y ellos mismos, conjuntamente con sus familiares, desarrollan destrezas y estrategias para aminorarlos; práxica, los estudiantes y los integrantes de la familia se sitúan en una visión de labor, de instruirse, y reflexión; también se explica desde la corriente moralista-ética, se funda en un conjunto de compromisos y valores ambientales que ellos y los familiares van adquiriendo a través del curso. Asimismo, la EA es vista desde el modelo ambientalista, en el que se trata de beneficiar, ayudar, respetar y conservar el ambiente a través de la sensibilización, concienciación, información y capacitación a la población, para la mitigación de los PA.

En cada una de las corrientes y modelos se busca que la EA sea un instrumento para activar, fomentar y desarrollar la conciencia ambiental, enfocada a originar la participación amigable

de la enseñanza, en la conservación, aprovechamiento y mejoramiento del MA, además se acentúa en el logro de actitudes positivas y conductas comprometidas en los sujetos (Morachimo, 1999). También que le permita al individuo evaluar analítica y reflexivamente su posición, conducta y conciencia respecto al medio ambiente (Paz, Avendaño, William, & Parada, 2014, p. 260).

La conciencia ambiental, cuando se vincula con la EA, es explicada como la cognición, las emociones, la responsabilidad, las prácticas y estilos de vida que el individuo moldea de forma dinámica y activa con su naturaleza (Febles citada en Alea, 2006). Se habla de un conocimiento multidimensional, con diferentes dimensiones (Chuliá, citado en Moyano, & Jiménez, 2005). Al respecto, de acuerdo con Gomera (citada en Espejel, & Flores, 2017), podemos distinguir cuatro (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones de la conciencia ambiental

Afectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación del deterioro ambiental, afirmaciones y emociones en cuestiones ambientales. • Actitud amigable con el entorno, se logra motivar y estimular sentimientos con el fin de sensibilizarse.
Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Para obtener información, conocimiento y comprensión sobre el deterioro ambiental. • Desarrolla habilidades y valores ambientales para la conservación y cuidado del medio ambiente
Conativa	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad para favorecer actitudes, conductas y valores ambientales para aminorar PA.
Dinámica	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de labores responsables, tanto particulares como sociales.

Fuente. Elaboración propia con base en Gomera (2008) y Morachimo en Avendaño (2012).

2. Educación y familia

La familia, se ha conceptualizado como la base principal de la especie humana, la cual está constantemente inmersa y relacionada con su naturaleza.

La familia constituye un espacio de relaciones vivenciales y de convivencia donde se expresan sentimientos, emociones, conductas, valores y actitudes diversas asociadas al comportamiento de los seres vivos” (Rojas, 2002, p. 190).

Las familias son la base para inculcar valores de responsabilidad, respeto y disciplina para cuidar de forma amigable su entorno ambiental. La EA debe ser direccionada de la casa a la escuela y a la inversa. La educación escolar debe fortalecer los conocimientos y valores de los jóvenes para cimentarlos de forma congruente con su entorno escolar-familiar. Estos pueden ser de tipo proactivo, por ejemplo, “el amor, honestidad, responsabilidad, tolerancia, humildad, respeto a la dignidad humana, respeto y cuidado al MA, atención a la satisfacción de las necesidades, calidad de la vida, cuidado de la salud y atención



en la educación” (Rojas, 2002, p. 190). La familia es un espacio donde se transfieren y enseñan valores, nociones e ideales para el progreso de las personas y el cuidado de su entorno.

La EA debe partir de la enseñanza de los padres a los hijos para que la familia sea transmisora de valores y conductas que sirvan para cuidar y conservar el MA escolar y comunitario. En la actualidad se busca que la enseñanza ambiental sea transversal con las diferentes disciplinas para unificar conocimientos y aprendizajes de una realidad cotidiana y empírica.

En el presente trabajo se argumenta a la familia como transmisor y receptor de valores ambientales, siguiendo a Bronfenbrenner (citada en Mathiesen *et al.*, 2002), se le considera como un sistema abierto de gran relevancia para el desarrollo de los sujetos. Pero también

Su función educadora fundamental, responsable de transmitir las normas y valores sociales a sus descendientes y prepararlos para funcionar en el mundo social, ha sido reconocida en todas las culturas a través de la historia (Levy citada en Mathiesen *et al.*, 2002, p. 56).

La familia, junto con la institución educativa, las amistades y las redes de información social, son los principales transmisores de los conocimientos, valores, conductas, actitudes, roles y hábitos que les sirven para desarrollarse como personas racionales dentro de una sociedad (Papalia citada en Mathiesen *et al.*, 2002). En esta investigación, se busca que los jóvenes transfieran los conocimientos ambientales de forma responsable y puntual a los integrantes de la familia, para favorecer la acción ambiental en los hogares y comunidades.

La sociedad forma sus valores a través de la socialización familiar y escolar. El niño o los jóvenes visualizan su entorno de acuerdo a la forma de vivir que ofrece la familia (Loera citado en Fragoso, & Canales, 2009) los progenitores deben intervenir de forma consciente para formar valores, conocimiento y actitudes que permitan a sus hijos una aproximación con el mundo real. Sin

embargo, las instituciones educativas se modelan como un espacio de relaciones con diferentes individuos, que tienen una cultura y saberes distintos a los que se aprenden en casa.

La escuela, se convierte en un lugar privilegiado donde se relacionan con diversos grupos con culturas propias, con formas particulares de valorar el mundo que les rodea y lo complementan con la forma particular que desarrolla en sus aulas para ampliar sus horizontes (Fragoso, & Canales, 2009, p. 178).

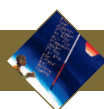
La educación de los jóvenes la van adquiriendo de la experiencia y convivencia familiar, escolar y comunitaria, lo que hace que cada individuo tenga su propia cultura con valores y actitudes diferentes de su entorno. Aunque los lazos más apegados y afectivos para la adquisición de valores es la familia (Fragoso, & Canales 2009). Por tanto, en este trabajo se analizan los valores ambientales que transmiten los padres a los hijos o a la inversa, de los jóvenes a los padres, debido a la educación actualizada que adquieren en el transcurso de su educación continua.

Ante esto, los jóvenes participan en un intercambio de comunicación y formación de conocimientos, actitudes y valores ambientales, obtenidos en las instituciones educativas. Buscan involucrarse de forma participativa con cada uno de los integrantes de la familia para coadyuvar, fomentar y desarrollar valores ambientales conjuntamente. Jacometo y Rossato (2017, p. 58) alude que “Los lazos afectivos proporcionan apoyo psicológico y social en la familia, ayudando a hacer frente a los problemas cotidianos”. En este artículo se describe la forma en que los jóvenes involucran a sus padres, familiares y amigos, para desarrollar y fomentar valores adquiridos en la escuela, con la finalidad de mitigar PA.

3. Estrategia metodológica

3.1 Tipo de investigación

La investigación se desarrolla en un contexto cualitativo para exponer y deducir las interacciones y las subjetividades (Dieterich, 2003; Gayou,



2012) de los estudiantes. Esta metodología conceptualizada por Taylor y Bogdan (2000) y Hernández, Fernández y Baptista (2014) como: La que describe la información de forma textual de los individuos ya sea de forma escrita o dialogada. Asimismo, la observación perceptible. Nociones metodológicas que permiten lograr el objetivo planteado en la presente investigación. Para ejecutar la investigación, en primer lugar, el docente de forma didáctica y práctica, aplicó las fases del modelo de EA (Espejel, 2015) a los estudiantes, para motivarlos, proporcionarles información ambiental, aprender a desarrollar habilidades, tener valores y compromisos con su entorno, con la finalidad de que los estudiantes fomentaran y acrecentaran su conciencia ambiental, además que sean capaces de transmitir, establecer y organizar actividades con los integrantes de su familia. Dentro de las acciones del modelo de EA, se plantea un PAF que se considera como una herramienta que contiene una serie de acciones específicas y prácticas (planeadas y propuestas por los estudiantes, de acuerdo a los problemas ambientales de su comunidad), proyectadas para ejecutarse en un periodo determinado, con el propósito fundamental de identificar y mitigar los PA de las instituciones educativas y localidades (Espejel, & Flores, 2017). Después, los jóvenes llevaron la información y los conocimientos a sus hogares para que sus familiares participaran en la elaboración y ejecución de sus PAF.

3.2. Muestra y técnicas

Para llevar a cabo el trabajo de investigación se seleccionó al CBTis 212, que se localiza en el municipio de Tetla de la Solidaridad, Tlaxcala, México; principalmente, porque la institución está aledaña a la zona industrial más importante del Estado y porque el municipio presenta grandes problemas ambientales, tales como: la erosión, deforestación, contaminación por residuos sólidos, contaminación de aire y agua (Espejel, 2009). Asimismo, porque en el CBTis 212 se acredita la asignatura de Ecología, que se imparte en el cuarto semestre del tronco común, sus contenidos

están relacionados con la educación ambiental y el desarrollo sustentable. En el estudio participaron 85 estudiantes del cuarto semestre del bachillerato del CBTis 212, que estaban cursando Ecología, del turno vespertino de las especialidades de Logística, Mecatrónica, Programación (A) y Programación (B). Cada estudiante elaboró su PAF con actividades que la misma familia propuso. El total de participantes fue de 367.

Para la recolección de la información se retomó a la observación directa participante “consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes” (Patricia y Adler, citados por Gayou, 2012, p. 104). Esta técnica necesita tener una relación estrecha con los individuos.

Para hacer una indagación y valoración más completa y metódica, se solicitó a los estudiantes que contestaran un cuestionario y entregaran las bitácoras donde plasmaron las actividades del PAF. El cuestionario se organizó en tres partes: a) Aspectos generales, b) Acciones ejecutadas, c) Organización de equipos, d) Satisfacción de acciones realizadas.

3.3. Sistematización y análisis de la información

Las observaciones, narraciones de sus bitácoras, proyectos y el cuestionario, nos permitió describir, sistematizar y analizar la información. “El método de análisis descriptivo es el que se utilizó para mostrar los resultados acertados del presente trabajo de investigación” (Espejel, & Flores, 2017, p. 299). De acuerdo a los objetivos planteados en el proyecto, se retomaron las categorías de análisis de forma lógica y coherente. Para la sistematización se utilizó el programa Excel que permitió organizar, clasificar y categorizar la información. Se consideró que:

El análisis de los datos cualitativos, responden no a la cuantificación de la información sino al proceso de interpretación con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos



brutos, para luego organizarlos en esquemas explicativos. (Strauss, & Corbin, 2002, p. 20)

4. Análisis y resultados

4.1. Aspectos generales de los participantes

En la investigación participaron 85 jóvenes del CBTis 212, entre 16 y 17 años, del sexo masculino (35) y del femenino (50), de cuatro especialidades del turno vespertino. Cada estudiante conjuntamente con su familia elaboró su PAF con actividades que entre ellos propusieron.

Los padres (mamá, papá) de los estudiantes que participaron son adultos entre 38 y 44 años en promedio. Los hermanos y hermanas que colaboraron tienen una edad entre 11 y 17 años. Los que más participaron fueron las mamás, posteriormente los hermanos, papás y hermanas, entre otros.

El total de participantes en los PAF fue de 367 sujetos, de los cuales colaboraron principalmente el padre, la madre, el hermano y la hermana; sin embargo, los estudiantes integraron a otros, como amigos, amigas, novia o novio, debido a que sus progenitores por su trabajo no podían participar en todas las actividades (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Participantes en los PAF de los estudiantes del NMS

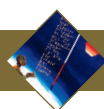
	Total		Total		Total		Total
Alumnos	85	Padres	49	Madres	76	Hermanos	51
Hermanas	42	Tíos	8	Tías	9	Abuela	7
Abuelo	3	Primas	4	Primos	7	Amigos	4
Amigas	1	Novio	2	Sobrinas	3	Sobrinos	6
Cuñada	3	Esposo	1	Vecina	1	Vecino	2
Otros	3	Total final					367

Fuente: Elaboración de las autoras.

En cuanto a las actividades laborales y escolares de la familia, se halló que la mayoría de los papás de los estudiantes son empleados, obreros y comerciantes, sólo 9% son profesionistas. Mientras que 18% de las mamás son empleadas, 37% amas de casa y sólo 3% son profesionistas. Este último dato es relevante porque sugiere la razón por la que participaron más con los hijos para realizar el PAF. La mayor parte de los hermanos y hermanas que colaboraron son estudiantes.

4.2. Sensibilización-motivación y conocimiento ambiental a los integrantes de la familia

Para llevar a cabo su PAF, los estudiantes tuvieron que informar a sus papás de las actividades ambientales que debían consumir en familia. En un principio, a los escolares se les dificultó convencerlos, sin embargo, cuando explicaron los objetivos y la importancia de cuidar el



MA, los padres accedieron a apoyar y participar en el trabajo de ecología. Cabe mencionar que las familias se fundamentan en sentimientos de amor y solidaridad, para preservar lazos afectivos y realizar proyectos de manera compartida (Jacometo, & Rossato, 2017).

Se muestran algunos testimonios:

En primer lugar, llegué a casa y les comenté que la profe nos había dicho en clase acerca del cuidado del medio ambiente y lo que puede pasar en unos años si seguimos sin tener conciencia, así que les dije que la profesora nos había dejado de tarea realizar un proyecto ecológico en el que hagamos algunas actividades que beneficien al medio ambiente. Al explicarles me notaron emocionado y con ganas de comenzar a trabajar lo que motivó a mi familia a seguir mis pasos y a integrarse para hacer conciencia y ayudar al medio ambiente. (Pablo, Mecatrónica)

Posteriormente, los jóvenes sensibilizaron-motivaron a los integrantes de la familia, a través de los conocimientos adquiridos en el aula, sobre el deterioro ambiental para que comprendieran la importancia de implementar acciones ambientales. Los estudiantes mostraron el documento de “Carta 2070”, imágenes de los PA de su comunidad y les platicaron el argumento de la película “La verdad incómoda” de Al Gore. Esta información, como afirma Rivas (citado en Salinas, 2016), impactó y sensibilizó a la familia. Las generaciones futuras y actuales requieren valores y sentimientos amigables con el MA para el cuidado y conservación de los recursos naturales. Así como estar familiarizados con el medio ambiente, para lograr actitudes amigables con la naturaleza (Kollmuss, & Agyeman, 2002).

Los estudiantes mostraron que habían fomentado, desarrollado e incrementado una conciencia ambiental a sus familiares, ya que decidieron apoyar con las actividades proyectadas en sus PAF. Asimismo, comprendieron y reflexionaron que también tendrían beneficios al cuidar su ambiente. Molano y Herrera (2014)

argumentan que además de lograr actitudes y conductas favorables con el MA se busca pasar del discurso a la práctica.

Yo le comenté a mis padres que este proyecto familiar es para cuidar nuestro MA, para poder mantener saludable a nuestro planeta y poder vivir unos cuantos años más, al respecto mi familia entendió, reflexionó, concientizó y me empezaron ayudar (juntar botellas, focos ahorradores, pilas, carteles, ahorro de agua, etc.). (Mauricio, Logística)

4.3. Organización y planeación para llevar a cabo el PAF

Cada estudiante se organizó de diferente manera para plasmar y diseñar su PAF, algunos analizaron todos los PA que hay en la comunidad y a partir de éstos establecieron las metas y las acciones para mitigarlos. El estudiantado en el curso de ecología aprendió que primero se debe elaborar un diagnóstico ambiental para tener conocimiento de lo local a lo global:

Primero, nos sentamos para platicar y discutir sobre los PA que hay en la comunidad y cuáles podíamos disminuir con actividades viables, posteriormente planeamos las acciones que íbamos a realizar durante todos los meses, para combatir la contaminación que hay en la comunidad, nos organizamos conforme a lo que cada uno quería hacer, para mejorar el MA y el entorno de la comunidad. (Alberto, Programación-B)

Otros jóvenes, de forma individual, planearon las actividades ambientales de su PAF y después invitaron a su familia a participar. Cada integrante de la familia seleccionó la actividad ambiental que más les agradaba. Los estudiantes planearon sus actividades de su PAF con acciones fáciles y factibles que pudieran realizarse en poco tiempo, ya que algunos familiares trabajaban y no estaban disponibles para llevar a cabo labores complejas. Cada vez que a alguien se le ocurría una idea, la comentaban y la ampliaban para ver



cuál era la más acertada y que tuviera un impacto mayor en la naturaleza.

Las actividades se proyectaron y realizaron de acuerdo a los tiempos de los integrantes de la familia, unas veces en la mañana, otras en la tarde. Algunos decidieron hacer las más difíciles el sábado, ya que apoyaba el papá con las acciones donde se necesitaba mayor fuerza. Asimismo, el fin de semana trabajaban en la comunidad.

Algunas veces no se lograban ejecutar todas las actividades planeadas, pues se presentaron problemas, tales como: falta de tiempo, poco interés, decepción, ya que recogían la basura y al otro día ya estaba sucio; por falta de salud y fatiga de los abuelos, por los horarios que tenían que cumplir, falta de creatividad y conocimientos, por mal tiempo, mala comunicación, falta de herramientas y por impuntualidad.

4.4. Acciones ejecutadas por los integrantes de la familia

Los jóvenes elaboraron su PAF con la finalidad de concientizar y enseñar a los integrantes de su familia a cuidar el MA, para que sus hijos puedan gozar y tener una mejor calidad de vida. Los PAF han fomentado una conciencia ambiental y una colaboración dinámica, favoreciendo la conjunción escuela-comunidad (Acosta, Fuenmayor, León, & Sayago, 2006). En la estructura del PAF se contempla un objetivo, nombre de la familia o nombre del equipo, comunidad donde se aplica, PA a mitigar, acciones viables, fecha e integrantes de la familia que lo ejecutan.

La mayor parte de los estudiantes llevaron a cabo su PAF con el propósito de impulsar la conciencia ambiental en los integrantes de su familia sobre el daño que se está ocasionando al MA, así como recomendar ser más cuidadosos con las actividades cotidianas y laborales que

contaminan su entorno. La EA es una motivadora de la conciencia ambiental, enfocada a causar la intervención dinámica de la enseñanza-aprendizaje para la conservación y preservación del MA (Morachimo, 1999). Ejemplos de esta labor es el siguiente testimonio:

Debemos crear conciencia en cada uno de los integrantes de la familia, con la finalidad de que participemos unidos en la ejecución de actividades ambientales, para lograr un medio ambiente más limpio y por lo tanto tener un mejor futuro para nuestros hijos. (Verónica, Logística)

Los estudiantes también se plantearon en sus objetivos, prevenir, evitar, controlar y mitigar los problemas ambientales para tener un planeta más limpio y puedan disfrutarlo con la familia. Asimismo, ser voces ecológicas para informar a la familia, vecinos y demás personas del grave problema de contaminación que se está causando, el cual se debe disminuir con diferentes propuestas y soluciones prácticas.

Los principales PA que combatió la familia fueron la contaminación de residuos sólidos y la de áreas verdes maltratadas, donde se organizaron el mayor número de acciones para mitigarlos. La mamá y el estudiante fueron los que más participaron; para la contaminación del suelo se realizaron menos labores ambientales.

En la tabla 3 podemos ver los integrantes de la familia, así como su participación en número de faenas para mitigar los PA de su escuela o comunidad. Las acciones ambientales que más realizaron fueron: recoger basura, separar y reciclar, no desperdiciar y reutilizar el agua, limpieza de áreas verdes, conferencias, pláticas, hacer compostas, limpiar lagunas, ríos y calles, recolectar agua pluvial, plantar árboles y plantas, así como regarlos, poner botes para basura y carteles.

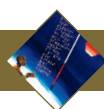


Tabla 3. Participación de la familia en actividades ambientales

Problemas ambientales que mitigaron	Papá	Mamá	Hermano	Hermana	Alumno
Contaminación de residuos sólidos	25	51	33	17	62
Áreas verdes maltratadas	30	56	24	20	61
Deforestación	23	42	19	18	49
Desperdicio y contaminación de agua	23	47	19	20	54
Contaminación visual	15	20	11	13	27
Falta de valores ambientales	26	42	11	17	47
Contaminación del suelo	7	9	7	5	9

Fuente: Elaboración de las autoras.

Los estudiantes, junto con su familia, se propusieron acciones ambientales para mitigar el problema de los residuos sólidos, principalmente quieren contribuir para tener un ambiente sano, limpio y saludable, además ayudar a la economía familiar, vendiendo material reciclable y de esta manera valorar más su entorno. Alfie (citado en Molano, & Herrera, 2014, p. 193) aluden a que “la formación ambiental busca la toma de conciencia y la responsabilidad para lograr la solución al deterioro ambiental”.

Al llevar a cabo este proyecto, nos dimos cuenta de muchos lugares contaminados, con mucha basura que las personas tiran. Entonces, decidimos contribuir con nuestra comunidad recogiendo para que las personas se den cuenta de que lo que hacen está muy mal. (Carolina, Mecatrónica)

El estudiantado y su familia planearon actividades para dar solución al problema ambiental de las áreas verdes maltratadas y la deforestación, principalmente para apoyar al MA, tener áreas con sombra, un clima agradable, una buena calidad de vida, mayor fauna, ubicar árboles en lugares apropiados, rehabilitar áreas áridas, mayor oxígeno, cuidar el planeta para que los árboles y las plantas estén en óptimas condiciones, mejorar la apariencia de la comunidad para hacer conciencia en los niños y los adultos, y evitar enfermedades.

Mi mamá y yo decimos hacerlo porque es muy importante mantener nuestros parques

limpios y que tengan un buen aspecto, porque es donde más juegan los niños pequeños. Y se ve muy mal que los lugares donde juegan estén maltratados y sucios de basura, ya que debido a ello pueden contraer enfermedades. (Martha, Programación-B)

La familia decide hacer acciones para no desperdiciar y contaminar el agua porque considera que es necesario tener conciencia ambiental, ya que algún día se puede acabar o escasear. Además, no quieren quedarse sin este líquido vital, ya que no les agrada la idea de que sus hijos y nietos a futuro no la puedan disfrutar o simplemente no puedan satisfacer sus necesidades de la vida cotidiana. Los integrantes de la familia valoran el agua porque saben que es muy importante para la existencia de la tierra y sin ésta la vida sería un desastre, por ejemplo, ya no habría producción agrícola, los lagos y ríos quedarían secos y esto implicaría ya no trabajar por dinero, sino por el recurso hídrico.

El agua es algo vital para nuestra vida en la tierra y si se acaba sería un desastre, por eso debemos cuidarla ya que este líquido es muy importante para nuestra existencia en la tierra. Pues sin ella no podríamos vivir, porque es muy importante para nuestra hidratación como para las cosechas y animales que existen en el planeta tierra. (Magdalena, Programación-A)

La falta de valores ambientales es otro problema que combatió el estudiantado con la familia, principalmente porque observaron que



la gente no tiene el hábito de cuidar su MA. Los estudiantes quieren cambiar su forma de pensar y de educar a las nuevas generaciones en el ámbito ambiental, con la finalidad de que tengan un mejor o igual entorno en el futuro. La principal idea fue la de concientizar a la población para cuidar y preservar los recursos naturales:

Porque la contaminación en todos los aspectos, es algo que afecta la vida del ser humano, pero a veces algunas personas no hacen nada para cuidar el ambiente, ya que nos saben cómo hacerlo, lo mejor es orientarlos para que ya no siga creciendo esta problemática en las comunidades. (Irma, Logística)

A los diferentes integrantes de la familia les gustó participar en el PAF, principalmente para contribuir y cuidar su entorno e interactuar con la naturaleza y por la convivencia que se establece entre ellos, asimismo para fomentar e incrementar la conciencia ambiental. Sólo el papá y el estudiante mencionan que para dar ejemplo a los hijos. La hermana y el hermano son los únicos que aluden que hacer acciones ambientales es una experiencia agradable. Levy (citado en Mathiesen *et al.*, 2002) menciona que una de las funciones de la familia es transmitir valores de toda índole, para funcionar y actuar en el mundo social y ambiental (Ver Tabla 4)

Tabla 4. Por qué les gustó realizar el PAF a los integrantes de la familia

	Papá %	Mamá %	Hermana %	Hermano %	Estudiante %
Para dar ejemplo a los hijos y familia	30				5
Para contribuir y cuidar al MA	60	41	57	25	50
Tener interacción con la naturaleza y por la convivencia de la familia	10	18			20
Satisfacción de cuidar el MA				25	15
Para tener y fomentar la conciencia		35	14	12	10
Experiencia agradable			29	38	
Otros		6			

Fuente: Elaboración de las autoras.

Algunos de los testimonios:

Es un ejemplo que le damos a nuestros hijos y que nuestros hijos les darán a nuestros nietos, de esta manera hacemos conciencia sobre cómo cuidar el medio ambiente para tener un futuro. Me gustó mucho al hacer las actividades, me divertí cuando plantamos los árboles y juntamos toda la basura de las calles. (Papá y hermana)

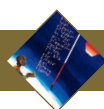
5. Discusión y conclusiones

La familia es la base para transmitir valores y conductas amigables con el MA, para el cuidado, conservación y preservación de la naturaleza; sin embargo, es ineludible incrementar el conocimiento, fomentar y desarrollar la conciencia

ambiental para involucrarse en acciones prácticas y viables del contexto familiar, escolar y comunitario. Jiménez citado en Apaza (2014) afirma que la conciencia ecológica se fomenta en la familia y se refuerzan valores aprendidos en el hogar, manifestándose en acciones cotidianas ambientales que optimicen los entornos de vida en la comunidad.

Cabe mencionar que la población mexicana necesita fomentar la cultura ambiental, por tal motivo la EA familiar debe ser retroalimentada con los conocimientos y experiencias que adquieran los educandos en los diversos niveles educativos, con la finalidad de que converjan en la actualización de la información para la actuación práctica y factible de los PA globales y locales.

La institución educativa del NMS tiene la tarea de formar jóvenes competentes que



contribuyan al desarrollo sustentable de manera crítica, reflexiva y argumentativa para favorecer la solución y mitigación de los PA en los ámbitos de su entorno. Esta es una de las competencias genéricas que marca la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) la cual deben desarrollar los estudiantes del NMS “contribuir al desarrollo sustentable de manera crítica con acciones responsables y asumiendo una actitud que favorezca la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional” (Diario Oficial, 2008, p. 5).

La forma de llevar y aplicar proyectos ambientales en las instituciones del bachillerato permite que los estudiantes y su familia adquieran las siguientes ventajas: incrementar la convivencia y tiempo con la familia, desarrollar la habilidad de comunicación y convencimiento, incrementar la conciencia ambiental, aprender a disminuir costos de luz, agua y aprender a planificar y ejecutar actividades ambientales. Remacha y Belletich (2015) y Rodríguez Vargas y Luna (2010) señalan que los proyectos amplían habilidades creativas en los estudiantes principalmente cuando se conforman en equipos para la realización de labores compartidas. Además, el aplicar este tipo de proyectos de EA, genera emociones de bienestar, agrado, estimulación, desolación y afecto al involucrarse en el cuidado y conservación del entorno, ya que permite que se incluyan integrantes de la familia desde niños hasta adultos y amistades, lo que hace que la convivencia entre familia-naturaleza, sea más agradable.

Los jóvenes instruidos y capacitados del CBTis 212 son entes activos en habilidades y conocimientos ambientales, para ejecutar programas o proyectos viables para concientizar a los integrantes de la familia y para proponer acciones encaminadas a aminorar el deterioro ambiental de su localidad.

En suma, la EA debe ser orientada de la familia a la escuela y viceversa para fortalecer los conocimientos, habilidades, valores, actitudes y conductas de los jóvenes y de los integrantes del grupo familiar para lograr un entorno congruente

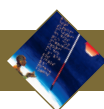
con su realidad. “La educación es un proceso de toma de conciencia, cambio de actitudes y valores, adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades, dirigido a la protección y cuidado del ambiente” (Tovar-Gálvez, 2017 p. 523).

Referencias bibliográficas

- Acosta, C., Fuenmayor, B., León, E., & Sayago, A. (2006). Programa innovador de educación ambiental para la población indígena añú en la Laguna de Sinamaica. *Omnia*. 12(3), 123-150.
- Avendaño C., W. (2012). La educación ambiental (EA) como herramienta de la responsabilidad social (RS). *Revista Luna Azul*, (35), 94-115.
- Apaza Quispe, J. A. (2014). La conciencia ecológica en el consume de productos en la ciudad de Puno-Perú. *Revista de Investigación en Comunicación y desarrollo* 5(2), 5-12.
- Alea, A. (2006). Diagnóstico y potenciación de la educación ambiental en jóvenes universitarios. *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía*, 3(6), 1-29.
- Diario Oficial (2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del sistema nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación, 21 de octubre.
- Dieterich, H. (2003). *Nueva guía para la investigación científica*. México: Ariel.
- Espejel, A. (2009). *Problemas ambientales procedimiento metodológico y acciones de mitigación en el estado de Tlaxcala*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala/Universidad de Camagüey.
- Espejel, A. (2015). *Educación ambiental, enseñanzas prácticas para el nivel medio superior*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Espejel, A., & Flores, A. (2017). Experiencias exitosas de educación ambiental en los jóvenes del bachillerato de Tlaxcala, México. *Revista Luna Azul*, (44), 294-315. DOI: 10.17151/luaz.2017.44.18
- Fragoso, E., & Canales, E. (2009). Estrategias educativas para la formación en valores desde la



- educación informal de la familia. *Educere*, 13(14), 177-185.
- Gayou, J.L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Gomera, A. (2008). *La conciencia ambiental como herramienta para la educación ambiental: conclusiones y reflexiones de un estudio en el ámbito universitario*. Universidad de Córdoba, España. (<https://bit.ly/2QcWFNK>) (2018/02/10).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jacometo, M., & Rossato, A. (2017). Relaciones familiares versus aprendizaje: un análisis con niños de 5 y 6 años. *Alteridad*, 12(1), 55-66.
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the Gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior. *Environmental Education Research*, 8(3), 239-260, <https://doi.org/10.1080/13504620220145401>.
- Mathiesen, M.E., Mora, I., Chamblas, G., Navarro, M., & Castro, M. (2002). Valores y familia en estudiantes de enseñanza media de la Provincia de Concepción. *Revista de Psicología*, 9(2), 55-74.
- Morón, H., & Morón, C. (2017). ¿Educación Patrimonial o Educación Ambiental?: perspectivas que convergen para la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(1), 244-257.
- Molano, A., & Herrera, J. (2014). La formación ambiental en la educación superior: una revisión necesaria. *Revista Luna azul*, (39), 186-206.
- Morachimo, L. (1999). *La educación ambiental: tema transversal del currículo. Módulo Ontológico*, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos - Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Moyano, E., & Jiménez, M. (2005). *Los andaluces y el medio ambiente*. Andalucía: Consejería de Medio Ambiente, Junta de Andalucía.
- Paz, M., Avendaño C., William, R., & Parada, A. (2014). Desarrollo conceptual de la educación ambiental en el contexto colombiano. *Luna Azul*, (39), 250-270.
- Remacha, A., & Belletich, O. (2015). El método de aprendizaje basado en proyectos (ABP) en contextos educativos rurales y socialmente desfavorecidos de la educación infantil. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 54, 90-109.
- Rojas, M. (2002). Aprendizaje transformacional en la familia y en la educación. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 8(1), 189-200.
- Rodríguez, E., Vargas, E., & Luna, J. (2010). Evaluación de la estrategia 'aprendizaje basado en proyectos'. *Educación y Educadores*, 13, 13-25.
- Salinas, D. (2016). Educación ambiental para el desarrollo y consumo sustentable en Chile. Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-15.
- Sauvé, L. (2004). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. En Michèle Sato e Isabel Carvalho (Orgs.), *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação*. Porto Alegre. (<https://bit.ly/2Jylu6m>) (2018/10/01).
- Strasuss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tovar-Gálvez, J. (2017). Pedagogía ambiental y didáctica ambiental: tendencias en la educación superior. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 519-538.




Medios escolares, escenarios para formar sujetos políticos en la escuela

School media, scenarios to form political subjects in school

Juan Carlos Ceballos Sepúlveda es Profesor Titular de la Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia)
(juan.cebillos@upb.edu.co)  (<http://orcid.org/0000-0002-1627-137X>)

Julián Darío Forero Sandoval es Profesor Titular, Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia)
(julian.forero@upb.edu.co)  (<https://orcid.org/0000-0002-5283-8425>)

Alfredo Álvarez Orozco es Profesor Asociado de la Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia)
(alfredo.alvarez@upb.edu.co)  (<https://orcid.org/0000-0003-0271-0199>)

Recibido: 2019-01-29 / **Revisado:** 2019-04-28 / **Aceptado:** 2019-05-17 / **Publicado:** 2019-07-01

Resumen

La investigación busca aportar a la formación de sujetos políticos desde la condición de estudiantes y participantes activos en la producción de medios de comunicación escolar. Se trata de un estudio cualitativo que indaga sobre alternativas de educación ciudadana, con jóvenes de educación secundaria que asumen el rol de productores de medios escolares. Toda la propuesta se fundamentó epistemológicamente en los conceptos: comunicación/educación, medios escolares y sujeto político. Desde esta perspectiva, el proyecto se materializó en tres ciudades de Colombia (Medellín, Montería y Bucaramanga) y seis instituciones educativas de carácter oficial y privado, con una ruta metodológica orientada por un estudio etnográfico que facilitó observar cómo se producen los medios escolares a partir de la triangulación de información recolectada en entrevistas y grupos focales, y sistematizada en el programa NVivo. Esta

metodología permitió comprender, desde los estudiantes como sujetos de estudio, los procesos de formación política con el manejo de la información y los contenidos de los medios escolares de las instituciones públicas y privadas. No obstante, se evidenció una concepción común de lo político que supera la idea de representatividad para ser dimensionada como el trabajar por el bienestar de todos y la construcción de sociedad.

Descriptores: Medios escolares, sujeto político, ciudadanía, política, colegios, educación.

Abstract

This research intends to contribute to the formation of political subject as students and active participants in the production of school communication media. It refers to a qualitative study which inquiries about the alternatives for the citizen education, with high school students who assume the roles of produc-

ers of scholar media. The entirety of the proposal is epistemologically based on the concepts: communication/education, school media and political subject. In this perspective, the project materialized in three cities of Colombia (Medellín, Montería and Bucaramanga) and six public and private educative institutions, with a methodological route guided by an ethnographic study that facilitated observing how school media are produced drawn from the triangulation of collected information from focus groups and interviews, and then digitalized in the NVivo software. This methodol-

ogy allowed furthermore, comprehending from the students, as subjects of study, the processes of political formation with the management of information and the content of the school media in public and private institutions. Nonetheless, a common conception of the political was evidenced, and it overcomes the idea of representativeness to become dimensioned as the construction of society and the work in aims of everyone's wellbeing.

Keywords: School media, political subjects, citizenship, politics, schools, education.

1. Introducción y estado de la cuestión

Los medios de comunicación escolar generan diversas tensiones en la escuela. Freinet (1977) introdujo la imprenta en el aula, con el fin de favorecer el relato basado en la propia vida de los estudiantes. Luego, en América Latina, la mayoría de estos proyectos siguen enfoques instrumentales, divulgativos y centrados en los adultos (maestros) (Huergo, & Fernández, 2000), (Kaplún, 2010) o desarticulados de proyectos institucionales como lo plantean (Rodríguez, 2004) y (Valderrama, 2007) que distan de lo planteado por el educador francés en la segunda década del siglo XX.

Con la incorporación de las tecnologías, las discusiones se centran en la apropiación o negación de la cultura digital, ya sea para ampliar el ejercicio del Derecho a la comunicación (Bacher, 2009) o seguir con prácticas tradicionales de escritura. El reto para la escuela está en favorecer que los estudiantes apropien otros lenguajes, además de la escritura, para producir contenidos, memorias y realidades y generar procesos de intercambio simbólico y cultural (Romero, 2011).

Tres grupos de investigación de la Universidad Pontificia Bolivariana de Colombia,¹ UPB, ejecutaron el proyecto “Medios escolares como espacios de formación del sujeto político en instituciones educativas de Medellín, Montería y Bucaramanga”, con el propósito de

indagar si los medios escolares sirven de espacio para la formación del sujeto político, en los que expresan las maneras de ver sus mundos (Valderrama, 2010), atravesada por la cultura experiencial (Pérez, 1998), la apropiación de la palabra para narrar esos mundos (Freire, 1985) y en donde pueda desarrollar la consciencia crítica, la capacidad de disenso, la autonomía, el liderazgo y el empoderamiento (Rojas, & Arboleda, 2014), algunas de las características que identifican al sujeto político.

Se aplicó una metodología cualitativa de tipo etnográfico, para observar el proceso de producción de los medios escolares en instituciones educativas, apoyadas con entrevistas y grupos focales a estudiantes y profesores.

La investigación está centrada en el proceso de producción del medio escolar y el cambio de rol del estudiante, quien pasa de ser un “mero receptor” a productor de sentidos (Martín Barbero, 1998); la participación en estas experiencias permite otras opciones culturales: “brindarles la posibilidad de conocer, ver, sentir, experimentar con el objetivo de intervenir y transformar” (Gamarnik, 2011, p. 13); esto es, pasar del receptor al actor social y productor de sentidos.

El estudio está soportado en tres conceptos: la comunicación/educación, los medios de comunicación escolar y el sujeto político. La base inicial de esta relación es la educación problematizadora (Freire, 1985) por su carácter reflexivo y como acto permanente de descubrimiento de



la realidad (p. 88); una educación que supera la transmisión y acumulación de información, y desarrolla en los estudiantes el pensamiento crítico, una lectura de su experiencia de vida relacionada con el contexto educativo y social, y que luego narra apropiando diferentes lenguajes de la comunicación (Perceval, & Tejedor, 2008) que la constituye en un aprendizaje significativo (Aparici, & García, 2017), similares a los rasgos que identifican el sujeto político.

La relación comunicación y educación está marcada por dos perspectivas: para Barbas (2012), la educomunicación es “proceso, movimiento, flujo de significados, acción creativa y re-creativa, construcción-deconstrucción-reconstrucción permanente de la realidad” (pp. 166-167) y Huergo (2001) quien sostiene que esa relación comunicación/educación (con la barra) es una articulación basada en la “formación de sujetos (objeto de la educación) y producción de sentidos (objeto de la comunicación)” (p. 28).

El medio escolar se asume desde dos conceptos: el primero, como dispositivos para visibilizar experiencias de aula y para que los integrantes de la comunidad educativa produzcan “contenidos, memorias y realidades que son compartidas con su entorno en un proceso de intercambio simbólico y cultural” (Romero, 2011, p. 48); y como espacios para contar “las historias de su vida, en un acto legítimo de comunicación, no sólo a sus compañeros, sino a los habitantes de su contexto” (p. 50); el segundo, Ceballos y Marín (2017) indican que los medios escolares son espacios de comunicación, educación y cultura, producidos de forma colectiva por la comunidad educativa, para

Generar reflexiones y conversaciones a partir de los temas publicados, de manera que favorezca procesos de diálogo y discusión entre los destinatarios de estos contenidos y (...) llevarlos a que compartan estos mensajes con otros destinatarios (p. 58).

El concepto de sujeto político se basa en Fernández quien comparte algunas de sus características: “democrático, con sentido de comunidad, en capacidad de desarrollar una opinión personal y establecerse como receptor activo, generador y transmisor de conocimiento en su cotidianidad” (2015, p. 89). A lo que Rojas y Arboleda (2014) complementan: respeto a la diferencia, aceptación de otras formas de pensar, actuar y accionar en mundo simbólico y real. A esto se suma lo que Ruiz y Prada (2012) indican que el hecho de contar su vida, construir relatos, describir los propios contextos, permite al sujeto comprometerse con la acción y con los procesos de transformación, ahí reside el sentido de la subjetividad política y el ejercicio de la crítica (p. 51), por eso, como señala Kriger (2010) se llega a ser sujeto político cuando existe la intención de cambiar el mundo del que hace parte. Estos aspectos aparecen en los medios escolares, cuando son entendidos como un espacio o proceso de producción de unos contenidos, donde los estudiantes pueden reconocerse en la diferencia, debatir sus puntos de vista, mostrar su liderazgo, su capacidad de llegar a acuerdo y de comunicar sus ideas que den cuenta de lo que viven en la escuela y en su contexto social.

2. Material y métodos

La investigación desarrollada fue cualitativa. Tuvo un interés por preguntar, interpretar y relacionar lo observado: “enfatisa en la comprensión y la interpretación desde los sujetos y su proceso de significación en contextos educativos concretos, con sus creencias, intenciones y motivaciones” (Reynaga, 1998, p. 126).

Para captar los conocimientos propios de estudiantes y profesores que integran los medios escolares, se trabajó la entrevista etnográfica (Guber, 2001), como ejercicio reflexivo entre investigador, estudiantes y maestros: “es una relación social de manera que los datos que provee



el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistado en el encuentro” (p. 77).

Los grupos focales, según Reguillo (1998), aportan el carácter reflexivo del instrumento:

Al ponerse en evidencia lo que de colectivo tiene la experiencia individual, los sujetos entran en una dinámica de negociación de significados tanto con los otros sujetos como consigo mismos (p. 35).

El proceso de selección de las instituciones educativas en cada ciudad (Medellín, Bucaramanga, Montería), se hizo con los siguientes criterios: cinco o más años de publicación del medio escolar; equipo de trabajo conformado por estudiantes y orientado por un docente; reuniones periódicas (semanales o quincenales), dentro de una institución educativa pública y una privada, para tener diferentes puntos de referencia. En total fueron 6 instituciones educativas, dos por cada ciudad. El trabajo de campo se adelantó en segundo semestre de 2017, entre agosto y noviembre, el segundo periodo de programación académicas en colegios de educación secundaria en Colombia.

3. Análisis de resultados

Los datos obtenidos son cualitativos: conceptos e ideas que surgen a partir de las entrevistas o los grupos focales. Para este artículo se retoman las preguntas planteadas a los actores sobre dos conceptos: medio escolar y el sujeto político. Siguiendo a Angrosino (2012), las categorías éticas, resultado de un levantamiento teórico (ya expuesto), adquieren otras significaciones a par-

tir los comentarios que hacen los estudiantes y maestros consultados, pasando así a una dimensión “émica” (pp. 99-100). A partir del registro de las entrevistas y grupos focales, se concretaron los conceptos, aplicando el software Nvivo.

A continuación, se hará una breve reseña de las Instituciones Educativas (I.E) y se expondrán los resultados obtenidos con su respectivo análisis, teniendo presente la pregunta de investigación: ¿Qué aporta a la formación del estudiante, como sujeto político, la participación en la producción de medios escolares de instituciones educativas públicas y privadas?

3.1. Medellín

Institución Educativa Pública (I.E. Pública): fundada en 1970, cuenta con cinco mil estudiantes en los niveles Primaria, Secundaria, Media Técnica y Media Académica. El medio escolar es un periódico fundado en 1979, tiene periodicidad anual, con 61 ediciones publicadas hasta 2017. Es coordinado por un comunicador y profesor que hace parte del Departamento de Lengua Castellana. El equipo de redacción estaba integrado por diez estudiantes.

Institución Educativa Privada (I.E. Privada): fundada en 1957 y su modalidad es académica, impartida a hombres y mujeres desde el pre-escolar hasta la básica secundaria y media. Las experiencias de los medios escolares en la I.E. datan de hace más de diez años, con periódicos, programas de TV o emisoras escolares. Para este caso se tuvo en cuenta la emisora escolar, coordinada por un profesor del área de Lengua Castellana y tenía como apoyo un grupo de seis estudiantes que emitían un programa semanal.



Tabla 1. Resultados entrevistas estudiantes y profesores de Medellín sobre medios escolares

Pregunta	Actor	Concepto	Idea
¿Qué es un medio escolar?	Estudiante I.E. Pública	Un medio escolar es como, en este caso el periódico, que viene siendo parte de toda la comunidad educativa y que los incluye a todas las personas del colegio para transmitir información, transmitir pensamientos, ideas, pues una nueva forma como de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Periódico • Comunidad educativa • Trasmisión • Pensamientos • Aprendizajes
	Estudiante I.E. Pública	Un medio escolar es un proceso, una organización de unas ideas, unos conocimientos, unos conceptos que son organizados para transmitirlos a los estudiantes del colegio, a los docentes, a los directivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso • Reunión de ideas • Conocimientos • Conceptos • Transmisión • Comunidad educativa
	Estudiante I.E. Privada	Método que estudiantes y profesores utilizan para informarse sobre las cosas nuevas que pasan en el colegio.	<ul style="list-style-type: none"> • Método para informar • Información de actualidad
	Estudiante I.E. Privada	El medio estudiantil lo que hace es dar información neutra, o sea, aunque seamos estudiantes y nos duela decir que el profesor tenía razón, tenemos que estar del lado del profesor.	<ul style="list-style-type: none"> • Información neutra • Profesor
	Profesor I.E. Pública	Es un canal de comunicación y discusión de ciertas problemáticas que se ven en el colegio, es (...) como ese espacio donde ellos pueden dar sus propias opiniones sin que sean coartados o presionados (...) es un espacio para discutir y debatir ciertas problemáticas, no solamente de la institución, sino también de la ciudad (...) los muchachos son los que escriben en gran mayoría.	<ul style="list-style-type: none"> • Canal de comunicación y discusión • Espacio para opinar sin censura • Debatir temas de la institución y la ciudad
	Profesor I.E. Privada	El medio escolar lleva información institucional y de interés de los estudiantes. Es un vehículo para expresar (...) en principio es para la libre expresión, pero debe haber una leve censura, porque podrían publicar cosas que no se acepten.	<ul style="list-style-type: none"> • Información institucional • Vehículo de expresión • Libre expresión • Censura leve • Conservar línea institucional

A partir de estos comentarios, se aprecian algunas diferencias en las ideas de un medio escolar, en un contexto público y uno privado. En el primero, se trata de un medio con un enfoque escolar (producido por estudiantes); en el que circulan además de información, conocimientos, pensamientos e ideas lo que da un carácter diferente a los contenidos, para ser compartidos en la comunidad educativa. Un aporte

clave es asociar el medio como un proceso y no como resultado o producto final (Mujica, 2001), un estímulo a la expresión de los alumnos. Se destaca que el medio escolar permite expresar pensamientos e ideas que son conocidos por los otros al momento de publicarse los contenidos; es una construcción colectiva y producto social como lo señala Kaplún (1998). Diferente a los conceptos en la I.E. privada, porque en esta sur-



gen algunas expresiones asociadas a los canales (parlantes, por ejemplo), a la divulgación de información institucional de aquello “que pasa en el colegio” y, sobre todo, la idea de transmitir información por “tecnologías neutras” (Saintout, 2003), por tanto, sin comprometer unas ideas o pensamientos críticos, supeditada a la aprobación del profesor.

Desde las perspectivas de los docentes, en la I.E. pública se percibe una idea de posicionar al estudiante como autor de sus escritos, con posibilidad de expresar sus opiniones ya sea de la institución o de la ciudad, sin ánimo de ser coartados: “las ideas circulan, se intercambian y confrontan”

(Henao, 2012, p. 133). En la I.E. privada es contradictoria: por un lado, reconoce que es un vehículo de libre expresión, pero al mismo tiempo señala que debe tener cierto nivel de censura.

En un ambiente de confianza y compromiso para expresar ideas, opiniones y elaborar contenidos propios, puede existir la consciencia de publicar contenidos con un carácter público, para impactar a la comunidad educativa, “escribir para ser leídos” (Freinet, 1983). Contrario, si los estudiantes están supeditados a una censura, así sea leve, para expresar sus ideas, sus temas u opiniones, se limita su campo de participación y de incidencia en estos espacios.

Tabla 2. Resultados entrevistas estudiantes y profesores Medellín sobre el ser político

Pregunta	Actor	Concepto	Idea
¿Qué es el ser político?	Estudiante I.E. Pública	El ser político es la capacidad de una persona de crear consciencia de su medio, y aportar ideas para transformar (...) es tener sentido de pertenencia, esa capacidad para transmitir buenas ideas.	<ul style="list-style-type: none"> • Crear consciencia • Ideas para transformar • Sentido de pertenencia • Capacidad de transmitir buenas ideas
	Estudiante I.E. Pública	Un ser político tiene que ser alguien responsable, que sea crítico y que tenga como unas capacidades de liderar, de saber resolver situaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Responsable • Crítico • Liderazgo • Resolver situaciones
	Estudiante I.E. Privada	Es una persona que expresa y siente lo que quiere, (...) quiere sacar adelante a su país, a su ciudad, a su municipio, a su idea y a su pensamiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de expresión • Compromiso con la sociedad
	Estudiante I.E. Privada	Es ser una persona íntegra que sabe de muchas cosas, de muchas opiniones que puede no compartir, pero que respeta, no debería ser un corrupto como cuando pensamos en la política colombiana, (...) implementa su opiniones de una forma respetuosa con todos.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos • Opinión • Persona íntegra • Respeto
	Profesor I.E. Pública	Una persona que participa en los diversos escenarios de la ciudad y del país (...) una persona que aporta con un espíritu crítico a que su barrio sea mejor.	<ul style="list-style-type: none"> • Participa • Aporta • Espíritu crítico
	Profesor I.E. Privada	Ser político me parece que no está divorciado con una línea de pensamiento (...) es estar metido en la discusión política del país.	<ul style="list-style-type: none"> • Línea de pensamiento (política) • Afiliación política • Participante en discusión política



Entre los estudiantes de ambas instituciones emergen algunas características, relacionadas con el “ser político”, asociadas a quienes trabajan por el bien común: aquellas que crean consciencia, son responsables, tienen sentido de pertenencia y aportan sus conocimientos a una sociedad, tienen capacidad de liderazgo y de escucha, buscan hacer el bien y plantean soluciones. Algunos lo relacionan con la corrupción. Las respuestas indican que los estudiantes consideran importante tener consciencia del ser político, conducente a la construcción de una sociedad y sentirse parte de un “nosotros” (Nussbaum, 2014).

Los profesores tienen ideas más básicas del ser político. Para el de la institución es quien participa en espacios cercanos donde pueda tener injerencia directa, como el barrio y no solo ejerciendo el derecho al voto. El de la institución privada considera que es aquel que tiene una ideología o una filiación a un partido político y su participación está enmarcada en la discusión política, relacionada con la política tradicional.

Según lo anterior, vale la pena considerar algunas ideas compartidas acerca de sí el hecho de integrar y participar en medios escolares aportan a la formación del sujeto político. Para ello, se preguntó a estudiantes y profesores: La participación en el medio escolar ¿Qué aporta a la formación del ser político?

Al respecto, los estudiantes de la institución educativa pública respondieron:

La capacidad de liderazgo, aprender a aceptar las ideas de las otras personas (...) como ser humano me debo de considerar dentro de una sociedad; mis ideas no pueden ser únicas, debo aprender a trabajar en comunidad. (Estudiante 1)

... desde los temas tratados se puede aprender bastante de ellos y tener un criterio propio y proponer una solución y querer un bien para la sociedad. (Estudiante 2).

Por su parte, en la Institución Educativa privada, compartieron:

Más que todo habilidades sociales, nosotros estudiamos en un colegio mixto que nos da grandes ventajas en el campo social; la radio nos ha formado como ciudadanos, que yo siento muy positivos, porque, aunque escuchamos y tenemos nuestras opiniones claras, estamos informados. (Estudiante 1).

Aporta a mi personalidad (...) es aceptar que el otro también tiene personalidad, y también va hacer otras cosas. (Estudiante 2)

Los estudiantes valoran que participar en un medio escolar, como espacio y proceso no como producto, les da capacidad de palabra y reflexión crítica, a lo largo del proceso de producción, materializado en las reuniones y en el encuentro entre los pares (estudiantes y con los maestros), lugar donde aprende a valorar el respeto por la diferencia. Además, potencia el liderazgo, adquirir criterio propio, aprender de los temas y plantear soluciones a los problemas. Los jóvenes necesitan voz, ser vistos y tenidos en cuenta “es el derecho a existir socialmente” (Martínez, 2014).

Los profesores indicaron:

El periódico es el medio institucional del colegio (...) a medida que vamos haciendo las discusiones y, entre ellos mismos se van dando cuenta (...) de que hay unas normas, unos parámetros, una responsabilidad social, de que hay una ética como comunicadores (...) como todos ellos son distintos, les toca también escuchar otras voces y tienen que escuchar también qué piensa el otro. (Profesor, Institución Educativa pública)

He procurado que ellos sean objetivos, (...) en el sentido de que al que entrevistan, si no están de acuerdo con él, no lo van a deslegitimar. Si están desacuerdos, ese desacuerdo inicial que tienen lo que he procurado es que no vicié el artículo. (Profesor Institución Educativa privada)

De acuerdo con lo expuesto por los profesores, la participación en un medio escolar implica hacer el reconocimiento de unas normas



y, ante todo, el reconocimiento de la voz del otro como diferente. Por eso, requiere que el medio escolar sea considerado como un proceso, más que un producto que sirve de canal o instrumento restringido a divulgar información institucional; en términos de Freire (2008) es “una experiencia gnoseológica” (p. 50), en este caso, experiencia de construcción de conocimiento y formación del sujeto político.

3.2. Montería

Institución Educativa Pública (I.E. Pública): fundada en 1970, tiene una cobertura de 2000 estudiantes para todos los niveles de la educación básica primaria y secundaria. Cuenta con 82 docentes,

cuatro directivos y seis administrativos. El medio escolar es un programa de televisión que tiene una periodicidad mensual, años años de trabajo e integrado por un grupo de trece estudiantes que se distribuyen las funciones de preproducción y producción audiovisual, coordinados por el profesor del área de Ciencias Sociales.

Institución Educativa Privada (I.E. Privada): fundada en 1958, es un colegio administrado por una comunidad cristiana que también ofrece todos los grados de formación básica, desde el preescolar hasta el bachillerato. El medio escolar es una revista impresa que se publica anualmente, con una trayectoria de seis años y es coordinada por un comunicador social con el apoyo de catorce estudiantes.

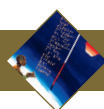
Tabla 3. Resultados entrevistas estudiantes y profesores Montería sobre el medio escolar

Pregunta	Actor	Concepto	Idea
¿Qué es un medio escolar?	Estudiante I.E. Pública	Se define como un sistema diseñado para la comunicación y la información de la población escolar; espacio en donde se usan diferentes métodos que logren atraer al receptor, en este caso, a los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> Sistema para la comunicación y la información Población escolar Receptor
	Estudiante I.E. Privada	Espacio que brinda una institución para informar sobre distintos hechos, novedades y actividades relacionadas con ella.	<ul style="list-style-type: none"> Espacio para informar
	Profesor I.E. Pública	Es un medio que visibiliza mucho a la comunidad y empodera a los chicos que lo hacen y los motiva a lograr cosas más lejanas.	<ul style="list-style-type: none"> Medios para visibilizar. Empoderar
	Profesor I.E. Privada	Es un medio que sirve para poner en contexto la realidad institucional ante los públicos objetivos que tiene la organización y para generar interés en el medio externo. También para facilitar los procesos de comunicación interna y para aportar conocimiento a los estudiantes sobre redacción, investigación, ortografía, entre otros.	<ul style="list-style-type: none"> Poner en contexto Públicos objetivos Procesos de comunicación interna Aportar conocimiento

Se observa una divergencia en la concepción de lo que es y significa un medio escolar para los entrevistados de las instituciones educativas pública y privada. En la primera, la definición del concepto es más amplia: responde a los intereses de lo institucional e involucra a las comunidades de la ciudad que tienen acceso al programa de televisión. Por su parte, en el colegio privado, la prioridad está en informar sobre los temas de interés institucional, enfocados en

los destinatarios internos y externos de la revista impresa. También, el medio escolar es una estrategia curricular que apoya y fomenta habilidades y competencias de escritura e investigación.

En general, en las dos instituciones se aprecia a los medios masivos, como un referente a tener en cuenta, no tanto por los contenidos donde hay un distanciamiento de la agenda informativa, sino en la forma de presentar los temas. Así, los estudiantes de ambas institucio-



nes asumen como propio el medio escolar y lo definen como una manera particular de dar a conocer la vida cotidiana.

Las posturas de los responsables de los medios de ambas instituciones mantienen cierta coherencia con lo expresado por los estudiantes,

porque permite la iniciativa para proponer los temas, principio formativo que, para Ruiz (2008) orienta hacia la educación “de sujetos políticos, ciudadanos participativos y propositivos” (p. 124).

Sobre el sujeto político:

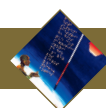
Tabla 4. Resultados entrevistas estudiantes y profesores de Montería sobre el ser político

Pregunta	Actor	Concepto	Idea
¿Usted se considera un ser político?	Estudiante Pública I.E.	Yo si... porque, digamos en el caso de mi salón, yo soy la monitora, entonces yo soy la encargada de velar por lo que ellos me piden y cuando tenemos alguna necesidad yo soy la que velo por ellos y pues esa es como una forma política de estar mejor con lo que queremos.	<ul style="list-style-type: none"> • Velar por los demás • Estar mejor
	Estudiante Pública I.E.	Pero no es solo que, si la persona te pide a ti que tú eres un representante, alguien que se ve mayor ante ellos, no es que, si te piden algo, entonces tú enseguida lo vas a hacer. Primero tienes que analizar y ver si eso que ellos piden va a ser para beneficio o para un mal de la sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> • Representar a alguien • El beneficio social
	Estudiante Privada I.E.	Si soy política cuando sé dar mi opinión, y entiendo la opinión de los demás... soy político cuando entiendo que el mundo no solo piensa como uno, sino que cada uno tiene una opinión diferente; si hay 40 personas hay 40 mundos diferentes. Ser político es saber llevar esas 40 opiniones bajo un mismo camino a pesar de que no todas piensen igual, eso es ser política.	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad de opiniones • Diferentes perspectivas
	Estudiante Privada I.E.	Saber que en una sociedad siempre van a existir unos choques, unos contrastes y uno va a saber entender esas cosas, porque somos seres sociales que podemos relacionarnos con los otros y podemos entendernos a sí mismos.	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencia • Seres sociales • Entendimiento mutuo.
¿De qué manera los contenidos publicados en el medio escolar aportan a la formación política de la comunidad educativa?	Profesor Pública I.E.	Desde todo punto, de alguna manera, lo que muestran es su sentir político, pero ellos han aprendido a que no debemos imponer: debemos compartir, para bien. Es indudable que se forman seres con pensamiento político, la dinámica les hace comprender que, como actores sociales, somos políticos (a diferencia de la politiquería), que eso es determinante para construir sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> • El Sentir político • Pensamiento político • Construir sociedad
	Profesor Privada I.E.	Fortalece bases, les ayuda a reflexionar sobre creencias o posiciones frente a situaciones. Les permite abrirse al mundo; comparar y analizar	<ul style="list-style-type: none"> • La reflexión y el análisis • Abrirse al mundo

Se destaca en los estudiantes la apropiación conceptual y práctica del ser político: en la institución pública existe la tendencia de comprender lo político como el ejercicio de trabajar por el bien de todos, desde el rol que se desempeña en el contexto educativo como “estratega que sabe articular

coherentemente lo público y lo privado” (Arias, & Villota, 2007, p.47). En la institución privada, los jóvenes develan la concepción de política más desde el respeto por el otro y por las diferencias.

Los estudiantes que participan en la producción de los medios escolares comprenden



el ser político como la manera de hacer el bien, construir sociedad de una manera intersubjetiva que permite a los estudiantes “conocer y pensar críticamente [...] para expresar sus emociones y sentimientos, para involucrarse en el destino de los otros” (Alvarado, Patiño, & Loaiza, 2012, p. 859). El docente de la institución pública y el comunicador social de la privada, coinciden con la postura de los estudiantes de ambos colegios: consideran que el ser político se vive cotidianamente, desde la forma en que se comparte con los demás hasta la compleja tarea de construir sociedad y que la formación política es un asunto que emerge desde el pensamiento: principio para la construcción del ser político como sujeto que se sitúa “en el centro del mundo, tanto para conocer como para actuar” (Morín, 2006, p. 91). Por lo anterior se deduce: el medio escolar, al estar inserto en la escuela, sirve de escenario para hacer lectura crítica del mundo que viven y

comunicar sus propias ideas; así se desarrolla un sujeto político con capacidad de palabra.

3.3. Bucaramanga

Institución Educativa Pública (I.E. Pública): fundada en 1976, tiene una cobertura de 1500 estudiantes para todos los niveles de la educación básica primaria y secundaria. Tienen una emisora escolar con emisiones diarias; participan 16 estudiantes y dos profesores en el colectivo de productores.

Institución Educativa Privada (I.E. Privada): fundada en 1891, colegio administrado por una comunidad de religiosas católicas que también ofrece todos los grados de formación básica, desde el preescolar hasta el bachillerato. Tienen un programa de televisión con emisiones quincenales y una trayectoria de 26 años. Es coordinada por tres docentes con el apoyo de doce estudiantes.

Tabla 5. Resultados entrevistas estudiantes y profesores Bucaramanga sobre el medio escolar

Pregunta	Actor	Concepto	Idea
¿Qué es un medio escolar?	Estudiante I.E. Pública	Es un medio en donde participan los estudiantes con la orientación de los profesores para expresarse y hablar con el lenguaje de los jóvenes.	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio de participación y expresión • Lenguaje y cosmovisión de los jóvenes
	Estudiante I.E. Privada	Espacio para representar los valores del Colegio.	<ul style="list-style-type: none"> • Medio para informar • Espacio para fortalecer la identidad institucional
	Profesor I.E. Pública	Medio efectivo para fortalecer la comunicación interna y la relación entre docentes y estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Medio de comunicación • Espacio de expresión de los estudiantes
	Profesor I.E. Privada	Canal que ofrecen algunos colegios para motivar a los estudiantes en el interés de comunicar.	<ul style="list-style-type: none"> • Canal de comunicación • Espacio para la motivación y el sentido de pertenencia institucional

En la I.E. privada el medio escolar se asume como un canal de comunicación institucional, validado con la participación de estudiantes y profesores; en la I.E. pública este se reconoce como un espacio autónomo, que promueve la

opinión y expresión de los estudiantes, desde sus imaginarios y cosmovisiones.

Sobre el sujeto político, indican lo siguiente:



Tabla 6. Resultados entrevistas estudiantes y profesores Bucaramanga sobre el sujeto político

Pregunta	Actor	Concepto	Idea
¿Usted se considera un sujeto político?	Estudiante I.E. Pública	El sujeto político es un buen ciudadano. Aquél que cumple y respeta las leyes.	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto las normas • Respeto las opiniones de los otros
	Estudiante I.E. Privada	Sí, en tanto busco siempre presentar la verdad y respetar las opiniones de los demás.	<ul style="list-style-type: none"> • Verdad • Pluralidad
¿De qué manera los contenidos publicados en el medio escolar aportan a la formación política de la comunidad educativa?	Profesor I.E. Pública	La emisora les ayuda a hacer una lectura crítica y comprensiva de la realidad y en ese sentido se constituye en un espacio para la formación política de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura crítica • Formación ideológica y política
	Profesor I.E. Privada	Fortalece aspectos como el liderazgo y la autonomía y hace una apuesta al tema de la cátedra de la paz.	<ul style="list-style-type: none"> • Se abordan temas relacionados con ciudadanía, deberes y derechos

Considerar el medio escolar como un espacio de formación del sujeto político, es la apuesta ambas instituciones. Por eso, los docentes reconocen que la participación de los estudiantes en los medios escolares fortalece aspectos como la lectura crítica de la realidad, el liderazgo y la autonomía, aspectos claves en la constitución del sujeto político, los cuales emergen en el proceso de producción de los contenidos comunicativos. De esta manera, los hallazgos permitieron identificar la presencia de lo que Pérez caracterizó como esa nueva escuela paralela que son los medios (2007, p. 7), una escuela que posibilita el desarrollo de capacidades propias del sujeto político.

4. Conclusiones

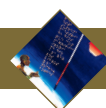
El proceso de producción del medio escolar favorece la formación de los estudiantes como sujetos políticos, cuando brinda la capacidad de lectura crítica de sus contextos educativos y sociales, de producir relatos conducentes a generar diálogos en la comunidad educativa y en el entorno que rodea la escuela: “dialogar es descubrir en la trama de nuestro propio ser la presencia de los lazos sociales que nos sostienen” (Martín Barbero, 2002, p. 35).

Los medios escolares ofrecen la posibilidad de conectar a los estudiantes con sus reali-

dades, para ser narradas y ejercer el derecho a la comunicación, base fundamental del sujeto político; permite el desarrollo de una consciencia crítica, conocer unas normas, guiarse por unos criterios éticos que superen la negación de la palabra o el miedo a expresar las ideas. Cuando el proyecto educativo de la escuela reconoce sus potencialidades comunicativas, se consolida al medio escolar como “espacio de comprensión y, por lo tanto, se convierte en puente de estimulación del pensamiento” (Pallarès, 2014, p. 212).

Esto lleva a considerar que el medio escolar es espacio de encuentro con el otro como diferente y escenario de acuerdos colectivos, reconocimiento del disenso en los que se privilegia la pluralidad, donde se favorece la emergencia de “sujetos pensantes y hablantes” (Rojas, & Arboleda, p. 14) sobre todo por su capacidad de comunicar y también lugar en el que aprende a reconocer al otro, a quien escucha y con quien aprende a tomar decisiones en conjunto (Rojas, & Arboleda).

Un medio escolar entendido como espacio y proceso de producción de contenidos, con la intención de formar productores de sentido, más que reproductores (Duschatzky, Farrán, & Aguirre, 2010) sirve de escenario para formar sujetos políticos en la escuela, esto es, estudiantes que aprendan a respetar la diferencia, a leer su



cotidianidad, tener pensamiento crítico y relatar sus vivencias. Siguiendo a Romero (2011), los medios escolares al asumirse como espacios de intercambio simbólico y cultural, pueden potenciar a los estudiantes como productores y sujetos políticos con capacidad de palabra para relatar su mundo y aportar sus ideas para transformarlo.

Nota

1. El Grupo de Investigación en Comunicación Urbana, GICU de Medellín; el Grupo de Investigación Comunicación y Educación, COEDU de Montería y el Grupo de Investigación Comunicación, Cultura y Desarrollo de Bucaramanga, hacen parte de las Facultades de Comunicación Social-Periodismo en las ciudades colombianas donde tiene sede la Universidad Pontificia Bolivariana, UPB.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, S., Patiño, J., & Loaiza, J. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(10), 855-869.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Arias, G., & Villota, F. (2007). De la política del sujeto al sujeto político. *Revista Ánfora*, 14(23). Universidad Autónoma de Manizales. Facultad de Estudios Sociales y Empresariales.
- Aparici, R., & García, D. (2017). *Comunicar y educar en el mundo que viene*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Barbas, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 10(14). 166-167. (<http://bit.ly/2HnO4Hp>). (2017-05-12).
- Ceballos, J., & Marín, B. (2017). Los medios escolares conversan para vivir la ciudad. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, Alaic*, 14(26), 52-61. (<http://bit.ly/2Cz4Yx9>). (2018-09-22).
- Duschatzky, S. Farrán, G., & Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (2015). Tecnologías y medios de comunicación como alternativas para la construcción del sujeto político. *Revista de Investigaciones* 15(25), 82-99. Universidad Católica de Manizales (<http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.35>)
- Freinet, C. (1977). *El diario escolar*. Barcelona: Editorial Laia.
- Freinet, E. (1983). *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una escuela moderna*. Barcelona: Editorial Laia.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. (33ª. ed.) México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Henao, O. (2012). *Educación 'en' y 'para' la democracia*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Huergo, J. (2001). *Comunicación/educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Huergo, J. y Fernández, M. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kaplún (1998). *Una Pedagogía de la Comunicación*. Madrid: Ediciones la Torre
- Kaplún, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 41-61). Barcelona: Gedisa.
- Kruger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. La Plata: Editorial Universidad Nacional de La Plata.
- Martín Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura, hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Martín Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma
- Martínez, J. (2014). Dispositivos de producción de subjetividad: la interacción entre educación y comunicación. En comunicación educación un campo de resistencias. En Z. Bautista, *Comunicación Educación un campo de resistencias*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.



- Morín, E. (2006). *La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra Teorema.
- Mujica, C. (2001). Construyendo comunicación: el caso de niños y niñas de una escuela popular. En D. Crovi Druetta, *Comunicación y Educación, la perspectiva latinoamericana* (pp. 281-310). México: ILCE.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Bogotá: Paidós (Editorial Planeta).
- Pallarès, M. (2014). Los medios de comunicación y tecnológicos como ejes de canalización y gestión del conocimiento. *Educar*, 50(1), 207-229.
- Perceval, J., & Tejedor, S. (2008). Oral-gestual, escritura, audio, audiovisual y ¿digital? Los cinco grados de la comunicación en educación. *Comunicar*, XV(30), 155-163.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez, J.M. (2007). *Comunicación y Educación. Cuestiones clave*. Madrid: Mentor Media Education.
- Reguillo, R. (1998). De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación. En R. Mejía, y S. Sandoval (Coord.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde las prácticas* (pp. 17-34). Jalisco: Iteso.
- Reynaga, S. (1998). Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida. En R. Mejía, y S. Sandoval (Coord.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde las prácticas* (pp. 123-154). Jalisco: Iteso.
- Rodríguez, J. (2004). Medios y tecnologías de la información y la comunicación: una caracterización de las prácticas en instituciones escolares de Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, (46), 186-218.
- Rojas, A., & Arboleda, R. (2014). La construcción del sujeto político en la escuela. *Revista Aletheia*, 6 (1). 124-139. (<http://dx.doi.org/10.11600/21450366.6.1aletheia.124.139>)
- Romero, M. (2011). Nuevos paisajes para los medios escolares en los terrenos de la sociedad de la información. *Hologramatica* 14(2), 45-66 (http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1098/hologramatica_n14_v2pp45_66.pdf<http://bit.ly/2FFYpNe>) (2018-08-15).
- Ruiz Silva, A., & Prada Londoño, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, A. (2008) *El diálogo que somos. Ética discursiva y educación*. Bogotá: Civitas Magisterio.
- Saintout (2003). La ruptura. Un campo en movimiento. En F. Saintout, *Abrir la comunicación. Tradición y movimiento en el campo académico*. La Plata: Editorial Universidad Nacional de La Plata.
- Valderrama, C. (2007). *Ciudadanía y comunicación. Saberes, opiniones y haceres escolares*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Iesco.
- Valderrama, C. (2010). Ciudadanía y formación ciudadana en la sociedad de la información. Una aproximación desde la Comunicación-educación. En R. Aparici, *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 281-305). Barcelona: Editorial Gedisa.



Recorrido histórico de la alfabetización en Venezuela desde el desaprendizaje

Historical journey of literacy in Venezuela from the un-learning

Joamsner Magdalena Arévalo es Profesora Agregada de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (Venezuela) (Smartkelly1912@gmail.com)  (<https://orcid.org/0000-0001-7617-7265>)

Recibido: 2018-04-07 / **Revisado:** 2019-05-13 / **Aceptado:** 2019-05-17 / **Publicado:** 2019-07-01

Resumen

Actualmente los ciudadanos están expuestos a una gran cantidad de información presentada a través de diversos medios, lo que exige destrezas que no solo se limiten a la reproducción y decodificación sino que los mismos deben ser capaces de interpretar y expresarse a través de distintos medios y en más de un idioma (Crystal, 2011). En este sentido los conceptos relacionados con las prácticas alfabetizadoras alrededor del mundo se han ido transformando hacia un enfoque más humanista en el que la producción y comprensión del discurso escrito se aprecie como una herramienta de crecimiento personal incluyendo el uso de las Tecnologías de la Información Comunicación (TIC). Con esto en mente se expone un recorrido histórico del concepto de alfabetización en Venezuela iniciando con los programas de alfabetización fuera del contexto escolar con el fin de dar inicio a un estudio futuro más profundo que, enmarcado en los postulados del racionalismo crítico y el desaprendizaje (Andrade, 2005; Popper, 2008), lleve a reconstruir el concepto y reoriente las prácticas escolares de lectura y escritura. Este estudio se basó en una revisión documental de las fuentes disponibles en medios oficiales en relación con

la enseñanza de la lectura y la escritura en Venezuela aportando como conclusión principal que no solo no hay un consenso sobre la visión y metodología para la alfabetización sino que el mencionado replanteamiento se hace necesario.

Descriptores: Alfabetización, recorrido, prácticas, concepto, racionalismo, desaprendizaje.

Abstract

Currently citizens are exposed to a large amount of information presented through various means. This torrent of information requires skills that are not only limited to the reproduction and decoding of signs and symbols but, they must be able to interpret and express themselves through different means and in more than one language. (Crystal, 2011) In this sense, the concepts related to literacy practices around the world have been transformed towards a more humanistic approach in which the production and understanding of written discourse is appreciated as a tool for personal growth, including in this the use of Information and Communication Technology (ICT). With this in mind, a historical journey of the concept of literacy in Venezuela is exposed in order to start a deeper study in the future,

that reconstructs the concept of literacy and reorients the school practices of reading and writing in the country, through the frame of critical rationalism and unlearning (Andrade, 2005 y Popper, 2008). This study was based on a documentary review of the sources available in official media regarding the teaching of reading and

writing in Venezuela, providing as a main conclusion that not only is there no consensus on the vision and methodology for literacy, but also the mentioned rethinking becomes necessary.

Keywords: Literacy, journey, practices, concept, rationalism, un-learning.

1. Introducción

La alfabetización es básicamente el acto de enseñar el manejo productivo de la lengua escrita. A través de esta escueta definición se puede apreciar lo que usualmente se practica en las aulas de clase durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, sin embargo es justo admitir que para que un individuo pueda llegar a comunicarse competentemente a través de la escritura primero debe poder entender que escribir y leer son formas de hacer cosas que están conectadas con su cotidianidad y no actividades que solo se hacen por requerimiento laboral o académico. Ser escritor o lector no se trata de ser autor de libros, se trata de ser una persona que se inserta en su comunidad por medio de la expresión escrita de sus ideas.

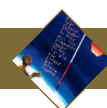
Para llegar a comprender esto, las prácticas actuales de alfabetización deberían pasar por un proceso de desaprendizaje y contrastación crítica (Andrade, 2005; Popper, 2008) que al reorientar el concepto de alfabetización promueva también la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en los contextos escolares. Ya diversos autores han dado cuenta de las enormes deficiencias que reportan los egresados de educación primaria e incluso adultos que han participado en los distintos programas de alfabetización llevados a cabo por parte del gobierno venezolano en diferentes momentos de la historia, por lo que se expone a continuación una exploración inicial de los conceptos esenciales de alfabetización que se han contemplado en Venezuela desde las fuentes gubernamentales oficiales a través de los años, esto con el fin de dar un primer paso en la conducción de una investigación más profunda que

indague sobre las prácticas sociales de alfabetización en Venezuela.

2. Alfabetizar. La reflexión como primer paso

En el transcurso de su vida, el hombre adquiere, aprende, perfecciona y desecha infinidad de comportamientos, algunos heredados de su entorno social, tales como el habla y sus modismos culturales, otros aprendidos conscientemente en contextos educativos entre ellos la lengua escrita. Esto lo lleva a una transformación de sí mismo que en muchos casos no se detiene hasta el final de su existencia.

En este orden de ideas, como seres sociales, los individuos no dejan de expresarse, y es la comunicación verbal, específicamente la escrita, el signo inequívoco de la condición humana. Así pues, entendemos por comunicación el acto de poner en sonidos, signos o símbolos ideas que van orientadas a un destinatario específico adaptadas a un contexto particular. Estos sonidos, signos o símbolos articulados configuran el lenguaje, el cual es un fenómeno dinámico revestido de creatividad, productividad y complejidad. A esto se pueden añadir las palabras de Ferreiro y Teberosky (1991) quienes afirman que son las reglas y parámetros de articulación los que definen un lenguaje, pues las palabras por sí solas no representan nada hasta que no son combinadas para formar oraciones que construyan un mensaje inteligible. A esta idea se suma Franco (2000) al expresar que “el lenguaje no tiene sentido si no es en la comunicación interhumana” (p. 83) y es sin duda la lengua escrita la expresión máxima del lenguaje articulado y regulado en el hombre.



Ya diversos autores han enumerado las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita, sin embargo es oportuno citar a Harmer (2000) quien indica que, a diferencia de la lengua oral, la escrita debe ser aprendida; es decir requiere un proceso de instrucción formal que suele comenzar en la niñez, posterior a la adquisición del lenguaje oral. A este proceso se le denomina alfabetización y puede ser definido como el acto de aprendizaje, creación e interpretación del lenguaje escrito con el propósito de comunicarse.

En efecto, si se sostiene que el habla y la audición se desarrollan partiendo de la necesidad de expresarse y ser entendido, tiene mucha más relevancia esta necesidad cuando se refiere a la escritura, y es que es innegable la intención social de la lengua escrita, tomando las palabras de Cassany (1999) escribir o leer es una forma de usar el lenguaje para realizar acciones y conseguir objetivos. Leemos y escribimos con el objetivo de persuadir, argumentar, solicitar, hacer catarsis, crear arte, regular los comportamientos, entre otras cosas. El lenguaje es el medio y también el fin del desarrollo del pensamiento humano.

Entonces, aprender implica un cambio de conducta, así como la creación y desarrollo de nuevas estructuras cognitivas en el ser humano, y todo este proceso es exteriorizado y expresado ante el mundo a través del lenguaje. Igualmente, este motiva al individuo a cambiar su realidad, a experimentar nuevas formas de vivirla a través del lenguaje. Así pues, cualquier proceso de aprendizaje en el ser humano va estrechamente ligado con el desarrollo del lenguaje. Es de hecho el lenguaje el instrumento de aprendizaje, y en particular las palabras, son entonces, en ese afán del hombre por nombrar todo aquello que compone su ambiente, la forma que adquiere el pensamiento cuando se va transformando durante todo este proceso.

Se puede decir, para reafirmar esta idea, que el conocimiento es el producto del aprendizaje y que el lenguaje lo configura. Se llega así al punto en que, dada la naturaleza social del hombre, este busca transmitir a sus semejantes

dicho conocimiento y en el proceso ampliarlo y perfeccionarlo. Es aquí donde la escritura se convierte en la modalidad de transmisión por excelencia, dada su naturaleza perdurable en el tiempo aún en momentos de preponderancia de medios audiovisuales y realidad virtual (Brown, 2007).

De hecho, tal como lo expone Cassany (2003) la escritura es y sigue siendo “el código más usado para interactuar en las comunidades virtuales”. El hecho de que cada vez menos personas usen papel y lápiz para expresar sus ideas no le ha quitado vigencia a la escritura, por el contrario, las redes sociales, los blogs, y otras formas de comunicación vía internet han reforzado la importancia de la comunicación escrita, hasta el punto de que las personas llegan a crearse identidades que solo existen en palabras e imágenes pero que influyen a comunidades de personas hasta tal punto que trascienden a la realidad más allá de lo virtual.

Continuando con Cassany (2003), la comunicación mediatizada por ordenador (CMO) ha promovido el acercamiento a la información desde el punto de vista de la competencia multimodal, en la cual el individuo representa y aborda los mensajes desde una variedad de sistemas: habla, escritura, imagen, audio y cualquier combinación que sea permitida dentro del campo virtual, de modo que lo que comenzó como un documento escrito se convierte en una comunidad de expresión. De allí que si hubiese que reconcebir, la noción tradicional de escritura también corresponderá hacerlo con la de *alfabetización*. Ya no se puede limitar la alfabetización al manejo de los signos y símbolos mencionados al inicio, así como a las convenciones que regulan el lenguaje escrito; delimitándolo al uso del lápiz y papel, sino que se debe abarcar el uso y manejo de los medios audiovisuales para crear, representar, compartir, comprender e interpretar información en diversos medios de interacción humana y con distintos propósitos.

Con respecto a esto, se puede traer a colación lo señalado por la UNESCO (citado en



Ortiz, 2007), cuando se refiere a la alfabetización como: la “habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar, y calcular mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos” (p. 16). Según lo planteado, el proceso de alfabetizar implica un aprendizaje continuo en el que se obtienen herramientas que capacitan a los participantes para desarrollarse como actores de la sociedad en la que se encuentran al tiempo que crecen como personas en sus ámbitos profesionales y personales. Dentro de esta misma línea de pensamiento se encuentra la concepción que Ortiz (2007) enuncia sobre alfabetización, al describirla como:

Un proceso educativo que crea un ambiente propicio para que los estudiantes desarrollen sus competencias comunicativas escritas, asumiendo la lectura y la escritura como una oportunidad constante de aprendizaje y crecimiento que les permite descubrir el pensamiento de otros, entender la divergencia, ampliar, confrontar y comunicar su visión del mundo y de la vida. (p. 16)

Crystal (2011), a su vez, define el término alfabetización como la capacidad de comprender y manejar distintos dominios culturales y tecnológicos. El autor se refiere en esta conceptualización al hecho de que cada día el término abarca más y más habilidades, por ejemplo, el uso eficiente de los computadores, teléfonos inteligentes, conocimiento básico de más de un idioma, así como de terminología y modismos globales. Dentro de la misma línea, Richards y Schmidt (2013) relacionan las prácticas y el comportamiento alfabetizado con la socialización y el desenvolvimiento de los individuos en la sociedad por medio del uso de la escritura. Desde esta perspectiva una persona alfabetizada sería aquella que es capaz de comprender, producir y básicamente interactuar con todos los elementos y en todas las situaciones dentro de la sociedad a la que pertenece. No se trata, entonces, de saber leer y escribir, o de expresar y comprender mensajes; se trata de ser capaz de interpretar y mane-

jar la información que produce la comunidad global, en otras palabras, ser estratégicamente competente en todos los contextos actuales de comunicación.

No es imprudente, entonces, decir que es preciso mudar el enfoque de la alfabetización recorriendo el camino del racionalismo crítico y el desaprendizaje para incluir en él las destrezas requeridas en la producción y procesamiento de conocimiento hoy en día.

3. De la reflexión crítica al desaprendizaje

Ya se ha planteado que a diferencia del lenguaje oral, la escritura requiere de un proceso de instrucción formal, y que las convenciones ortográficas, sintácticas y pragmáticas rigen el discurso escrito según cada cultura y deben ser puestas en práctica para que la producción sea aceptada. Este proceso de instrucción abarca tanto la lectura como la escritura y se va adaptando, o debería adaptarse, a los cambios culturales y tecnológicos de cada comunidad. Ya lo afirmaban Cassany y Morales (2008) cuando explicaban que a pesar de que puedan existir destrezas cognitivas generales en el aprendizaje de la lengua escrita no se pueden dejar de lado el impacto de las formas y costumbres propias de cada comunidad de escritores.

Esto implica que si bien hace veinte años los niños tenían sus primeros contactos con la lengua escrita a leer en las cartillas y los tradicionales libros de silabeo, mientras que la escritura estaba ligada a la caligrafía y la estética, hoy día no es de extrañar que los primeros eventos de lectura y escritura se hagan en una computadora o tabletas presionando teclas y leyendo pantallas, interpretando imágenes y haciendo formas libres y dibujos con los dedos, en lugar de hacerlo con un libro y un lápiz, aunque este hecho no necesariamente ha afectado la visión de proceso y producto de escritura dentro de las aulas de clase.

Cabe entonces preguntarse, ¿Qué ha cambiado en la visión de la enseñanza de la lengua



escrita? ¿Se ha modificado la concepción de alfabetización que caracteriza las prácticas sociales de los docentes? ¿Ha evolucionado la forma de enseñar y aprender a escribir, o simplemente se incluyen los computadores como un accesorio y no como un verdadero instrumento de comunicación?

Sin duda es en el aprendizaje de la escritura donde se puede percibir en mayor grado el cambio impulsado por la tecnología, si bien hay principios funcionales y ortográficos que se mantienen, el proceso de escritura tendría que ser objeto de un fenómeno de desaprendizaje, esto entendiendo primeramente, que aprender es la “construcción y reconstrucción continuas de la realidad” (Guidano citado en Andrade, 2005, p. 2), y por consiguiente para desaprender debe transitarse por una ruta similar pero desmontando los conceptos, teorías, convenciones y estructuras que culturalmente se consideraban como dogmas absolutos para adaptarlos a las nuevas necesidades y los nuevos procederes de los individuos. En este sentido, Andrade (2005) continúa afirmando que desaprender es reconocer que los seres humanos son movimiento y de este modo deben deshacerse y rehacerse según los cambios que provengan de cuestionar el entorno.

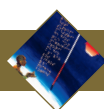
Ya Popper (2008) hablaba de la importancia de cuestionar la realidad en base a las dinámicas propias de la sociedad así como de los datos recolectados empíricamente partiendo de una contrastación deductiva, en lo que pasó a denominarse como racionalismo crítico. Es este cuestionamiento de los conceptos existentes lo que obliga a re-evaluar las convenciones históricas sobre el aprendizaje de la lengua escrita, es decir, es el mismo dinamismo, las necesidades y exigencias de los nuevos tiempos lo que lleva a generar cambios en los presupuestos referentes a las prácticas sociales de alfabetización de las escuelas. Si bien los niños siguen percibiendo la necesidad de aprender a leer y escribir en base a la utilidad que tenga para ellos esta forma de comunicación, los aprendices de hoy día no

perciben la escritura ni hacen uso de ella de la misma manera que hace diez años, por lo que se podría asumir que el método de enseñanza de hace una década llegaría a ser ineficiente e insuficiente para la generación actual.

Es importante acotar el hecho de que los textos y los actos que se derivan de ellos son el reflejo del pensamiento del individuo. Se piensa y se altera la forma de pensar en la medida en que cambia el vocabulario, por lo que la forma en la que las nuevas nociones virtuales intervienen en la manera en que se expresan las personas tiene peso en el comportamiento; la palabra altera la conciencia y por tanto los procesos de aprendizaje, tal y como lo establece Andrade (2004). Si en un plano ontológico; siguiendo las afirmaciones de Govea (2016), el estudio de las prácticas sociales, los roles desempeñados por los humanos y la complejidad de pensamientos en sus mentes nos llevaría a reforzar la idea anterior de cómo los cambios en las formas de expresión han tenido influencia en las actuaciones e incluso las interacciones del seres humanos, mucho más se refuerza la necesidad de iniciar una deconstrucción crítica de las prácticas sociales de alfabetización en el país.

Se busca, entonces, partir de una revisión de las teorías relativas a la alfabetización con el objeto de establecer un sistema teórico con el cual se contrastarán los datos que se recolecten de la realidad en estudios posteriores. Esto con el fin de hacer una comparación para de este modo determinar las equivalencias, compatibilidades o incompatibilidades que en última instancia llevarán a enunciar una concepción de alfabetización que esté más acorde con los actuales contextos comunicacionales.

Lo que se busca no es más que someter las actuales concepciones sobre la alfabetización a un proceso de falsación, pues tomando las palabras de Echeverría (1989) este proceso es en efecto lo que genera cambios y avances dentro de las comunidades de conocimiento. Siguiendo con los planteamientos del autor, se tiene que en el sistema actual de educación en Venezuela se



trabaja con unas nociones y unas metodologías de alfabetización que han sido heredadas a través de los años y provenientes de realidades que no necesariamente son compatibles con la actual situación del país, pero a partir de un cuestionamiento consciente y una deconstrucción crítica de las prácticas sociales relacionadas con la lengua escrita se pueden activar modificaciones que lleven a una verdadera apropiación del carácter cognitivo y comunicativo de la escritura.

En este orden de ideas, son las premisas del racionalismo crítico las que se pretenden seguir para plantear esta revisión teórica de acuerdo con los planteamientos de Popper. Este autor concebía el racionalismo crítico como una especie de motor que impulsa a desechar la inmutabilidad del conocimiento científico. En efecto, si se toma evidencia empírica proveniente de, por ejemplo, las aulas de bachillerato, se podría encontrar innumerables fallas de los estudiantes a nivel de la lecto-escritura en lo referente a las micro y macro estructuras de los textos así como la comprensión crítica de los mismos. Más aun, se encontraría que la mayoría de los estudiantes no sienten inclinación alguna por el lenguaje escrito más allá del contexto escolar o de lo que pueda llegar a serle útil dentro del espacio de las redes sociales (Pineda, Lugo, & Arévalo, 2016). Solo esta evidencia, sería suficiente para proponer que el actual concepto de alfabetización está dando pie a prácticas erróneas por lo que no es precipitado afirmar que está obsoleto.

Sin duda, los supuestos enunciados por Popper (2008) no están alejados de las máximas relacionadas con el desaprendizaje. El desaprendizaje se define como el acto de recorrer el camino marcado por supuestos conceptuales, hasta los momentos inamovibles, para reconstruir tales supuestos según las nuevas necesidades y realidades. Andrade (2005), indica que “el conocimiento es consciencia de la heterogeneidad biológica, psíquica, sensorial, social y espiritual, del sujeto cognoscente” (p. 4). En un plano gnoseológico se afirmaría que el conocimiento es producto del hombre y su interacción con el

mundo, por consiguiente, es él mismo el responsable y artífice de las transformaciones cognitivas que puedan o no darse de la aceptación o rechazo de los parámetros establecidos en su campo de acción.

Evidentemente, el conocimiento producto del lenguaje y configurado a través de las palabras solo puede ser transformado o reaprendido por medio del renombramiento de los conceptos. La misma Andrade (2005) establece que “el sujeto es capaz de desprenderse de todas sus palabras y reemplazarse” (p. 8) cuando pasa por el proceso de desechar lo que Cegarra y Rodrigo (2004) llaman conocimiento obsoleto o engañoso.

Se trata, entonces, no solo de recuperar saberes ya enunciados por otros sino de ir construyendo nuevos saberes y nuevas formas de pensar por medio del cuestionamiento crítico e intencional de lo que ya existe. Piaget (citado en Quiñónez, & Vélez, 2004) denominaba a esto como “desequilibrio”, en el que de manera casi instintiva el individuo formaba una serie de resistencias dirigidas a proteger sus sistemas de creencias. Sin embargo, este mismo conflicto cognitivo, impulsado por inconformidades o vacíos en el saber es lo que lleva a la construcción de nuevas representaciones sociales y a la transformación de realidades, en otras palabras lleva a la falsación.

4. Metodología y resultados

Este trabajo se origina a partir de una revisión documental sistemática de las fuentes de información oficial disponibles en Venezuela en relación a las prácticas de alfabetización dentro y fuera del contexto escolar. No está de más destacar que la investigación documental parte de la recolección, organización, análisis e interpretación de información proveniente de fuentes bibliográficas sean estas físicas o electrónicas (Colls, 1994). En este sentido se procedió a delimitar el tema, acopiar la información, organizar la data y elaborar un esquema conceptual para



finalmente completar el análisis de lo encontrado, tal y como lo recomienda Morales (2003).

En este orden de ideas, habiendo delimitado el tema como el concepto de alfabetización en dentro del Estado venezolano se comenzó con una revisión en los portales web institucionales y las publicaciones oficiales, como el documento de la Misión Robinson (2005), para pasar seguidamente a una contrastación de la información obtenida de esta fuente con lo manejado en los documentos oficiales obtenidos en la Zona Educativa del estado Falcón, entre ellos principalmente el Currículo del Subsistema de Educación Primaria del año 2007, las Orientaciones Pedagógicas del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) 2017-2018 y la Memoria y cuenta del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013).

A partir de esta recolección, y habiendo elaborado el esquema conceptual de la data, se derivó un análisis en el que se pudo evidenciar varios aspectos. En primer lugar estuvo claro que no existe en las fuentes de información oficiales un concepto actual y unificado sobre la alfabetización fuera de la descripción metodológica de la Campaña Bolivariana de Alfabetización puesta en práctica a partir del año 1999 la cual estaba dirigida solo a la población adulta y su basamento principal partía de las directrices concebidas por el método cubano “Yo sí puedo”.

Cabe acotar con respecto a este punto en particular que, fuera de las cifras contradictorias publicadas por la UNESCO y por el Gobierno venezolano, según las cuales en 2015 la UNESCO afirmaba que el índice de alfabetismo en Venezuela es 95.4 % mientras que la escasa información oficial disponible predica que la tasa de analfabetismo en Venezuela es 0; no existe información reciente y concreta con respecto a este programa, ni archivo del personal docente a cargo de la misma con el fin de hacer seguimiento.

En segundo lugar, otro aspecto a destacar es que la carencia de un concepto oficial de alfabetización emanado del MPPE deriva por consi-

guiente en que tampoco exista un método adaptado a las necesidades específicas de la población venezolana por lo que queda a cargo de cada docente en particular la decisión del método más apropiado a aplicar, lo que puede traer inconsistencias en el desarrollo de la lectura y escritura entre la población estudiantil, incluso dentro de una misma institución (Pineda *et al.*, 2016).

Así mismo, fue evidente en esta revisión que las últimas reformas curriculares ocurridas en Venezuela estuvieron más orientadas a reformar la estructura general de las asignaturas cursadas en la educación primaria y secundaria, la configuración de la comunidad educativa y las temáticas a abordar más no el método de enseñanza a ningún nivel (MPPE, 2017).

Finalmente a partir de esta revisión se pudo elaborar una ruta histórica de los programas de alfabetización en Venezuela lo que sirvió para ilustrar más detalladamente la evolución del concepto desde el punto de vista de las políticas del Estado venezolano.

5. Un recorrido histórico de la alfabetización en Venezuela

Los programas orientados a enseñar la lengua escrita tanto a adultos como a niños en entornos escolares y extra-escolares que ha implementado en gobierno venezolano han pasado por una serie importante de transformaciones en cuanto a concepto y metodología desde el siglo pasado. De hecho, en Venezuela la enseñanza de la lectura y la escritura ha sido atendida en programas destinados a adolescentes y adultos fuera del ambiente escolar desde hace por lo menos 58 años. Una exploración de esta naturaleza acerca de estos programas extra-escolares puede dar una idea del concepto de alfabetización que se tiene dentro del Estado venezolano y como ha ido cambiando para adaptarse a los devenires políticos y a las directrices del Estado.

Por ejemplo, en 1958 luego de la caída de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez, se crea el programa Abajo Cadenas, el cual se definió



como un programa para la “redención cultural de la población analfabeta” (p. 7) y contaba con dos objetivos, uno cultural: “La elevación de las masas laborales para incorporarlas de inmediato al desarrollo cultural, técnico y económico que exigen las circunstancias en que vive la nación” (p. 9) y otro político:

Desarrollar un sano nacionalismo en la defensa común de nuestros intereses y valoración de lo nuestro; es decir, un nacionalismo constructivo que acondicione en la conciencia del venezolano de hoy el sentimiento de superar nuestra deprimente condición de pueblo; procuraremos crear una conciencia eminentemente nacional en los venezolanos, arraigando en su sentir y en su pensar ideales venezolanistas que lo conduzcan a exaltar nuestros valores históricos, a defender nuestro patriotismo económico y a promover un movimiento conjunto de todos los sectores nacionales en el sentido de erradicar la miseria y la ignorancia. La Campaña buscará sentar las bases de una nación verdaderamente independiente en el futuro. (Misión Robinson, 2005, p. 10)

Aquí ya se describía el analfabetismo como fuente de miseria e ignorancia, así como de desarraigo cultural, en este programa el analfabetismo priva al ciudadano de la ejecución de sus derechos y deberes con la nación, en actividades productivas y políticas. Para abordar esto se usaba el método de instrucción de la palabras normales, el cual no es más que la asociación de una palabra básica o generadora con una imagen y seguidamente descompuesta en sílabas y letras. Esta palabra debe ser de uso frecuente para los aprendices y estar directamente ligada a su contexto. La alfabetización en este programa se percibe como un proceso mecánico que no estimulaba la creación independiente ni la comprensión del texto como instrumento de expresión y crecimiento personal; para el programa Abajo Cadenas, el manejo de la lengua escrita es un medio para insertarse en el desarrollo económico del país.

Con este paso inicial los programas de alfabetización se fueron transformando, y así en 1963 se crea el Consejo Nacional de Alfabetización cuyo objetivo era “integrar los programas de alfabetización y de extensión cultural, con los de extensión agrícola o capacitación laboral, promoción social y saneamiento ambiental” (Misión Robinson, 2005, p. 27). Nuevamente la práctica de la lecto-escritura es vista y manejada desde las actividades económicas y no desde la interacción social y la expresión cultural. Se pretende en este programa enseñar a leer y escribir a futuros trabajadores y no a individuos en busca de medios de expresión e interacción. Ya para 1979 se crea la Asociación Cultural para el Desarrollo o ACUDE que fue una asociación sin fines de lucro ideada por el sector privado para la que la educación es “un proceso de toda la vida que trasciende la sola experiencia escolar y puede ser desarrollada por individuos o grupos familiares” (Misión Robinson, 2005, p. 30).

El programa ACUDE cambia la concepción de lenguaje escrito como algo que se aprende para poder trabajar a una actividad que está ligada a todos los contextos del día a día, en la vida ciudadana y familiar, aunque no deja de estar relacionada con las actividades laborales y económicas. Así pues, es durante la aplicación de ACUDE que se introduce el uso de medios audiovisuales (grabaciones y textos impresos) para la enseñanza del lenguaje escrito enfocando sus mensajes en aspectos de convivencia, salud, higiene y desempeño laboral.

Posterior a esto, el INCE (Instituto Nacional de Capacitación y Educación) en 1985 comienza a implementar el Programa de Alfabetización Nacional, primero con la Labor Alfabetizadora del INCE y seguidamente en 1989 con el Curso de Alfabetización básica que contemplaba como objetivos:

Alfabetizar a nivel básico a trabajadores actuales y potenciales. Desarrollar una clara comprensión de los valores nacionales y de las exigencias de la vida moderna acordes con el proceso de desarrollo del país. Contribuir al



ajuste y desarrollo de la personalidad de los participantes como miembros de una comunidad urbana en una democracia. Desarrollar el pensamiento reflexivo, especialmente en lo concerniente al enfoque de relaciones humanas, problemas sociales y problemas del trabajo. (Misión Robinson, 2005, p. 57).

Se continúa con la visión que ya se traía, de la alfabetización como instrumento de inserción al campo laboral y se seguirá con esta hasta la implementación del Plan nacional de atención a la población adulta con necesidades de aprendizaje básico —Comisión nacional de alfabetización de 1994, que en este caso fue manejado por el Ministerio de Educación con el cual se da una visión más humanista y de construcción del conocimiento.

En 1999 se comienza con la Campaña Bolivariana de Alfabetización que en 2003 daría origen a la Misión Robinson, un programa de tres etapas: Alfabetización, Batalla por el Sexto Grado, y Círculos de lectura, que estuvo destinado a:

Erradicar el analfabetismo y alcanzar la prosecución al sexto grado de educación primaria en jóvenes y adultos a nivel nacional e internacional garantizando su inclusión política, social y productiva con el propósito de conseguir mayores niveles de desarrollo y bienestar en los grupos sociales más necesitados del país. (Memoria y cuenta del Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2013, p. 45)

En este programa el analfabetismo es fuente de exclusión y privativo del desarrollo y bienestar de grupos sociales, por lo que es política del Estado atacarlo.

Con esto en mente, se utiliza el programa “Yo sí puedo” ideado por el Gobierno de Cuba en el cual se implementan medios audiovisuales (Videos, grabaciones, cartillas) para adiestrar en un número específico de clases, divididas en tres etapas. Así, se tienen diez clases en la primera etapa y 42 en la segunda, al final de las cuales los participantes deben ser capaces de escribir su nombre, reconocer y escribir los números de

1-30, y construir oraciones simples. Al culminar la tercera etapa de la Misión Robinson, los aprendices deben ser capaces de comprender lecturas y redactar textos simples. A estas alturas las clases (11-12) son dirigidas a monitorear problemas con la grafía y la comprensión de la lectura a nivel literal.

Se puede observar de este modo cómo la noción de analfabetismo, fuera del contexto de la educación formal, ha ido cambiando a través de los años según los programas que ha implementado el Estado para atender este fenómeno, aunque siempre resalte dentro de su concepción el carácter excluyente y económicamente improductivo de la condición de analfabeta.

Es pertinente afirmar que estas premisas son igualmente aplicables a las prácticas de alfabetización dentro de los entornos de educación primaria, como ya se puntualizó, no existe en Venezuela un concepto ni una práctica unificada de alfabetización que emane del Ministerio del Poder Popular para la Educación, quedando bajo la responsabilidad y preparación profesional de los maestros las estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura dentro del aula.

Así pues, al no existir un consenso en torno a lo que deben ser las prácticas de alfabetización dentro de la escuela, tampoco hay una ruta uniforme adaptada a la realidad venezolana que brinde a los niños las herramientas para apropiarse de la lengua escrita y usarla como vehículo para su desarrollo personal y, por ende, para contribuir al progreso nacional. Por el contrario, se evidencia que los egresados de educación primaria y secundaria van arrastrando problemas de comprensión y producción escrita que, en la mayoría de los casos, les impide participar e interactuar eficientemente dentro de su comunidad a través de la escritura.

En este orden de ideas, podría considerarse como un acuerdo actual que si un individuo alfabetizado es aquel que es capaz de socializar información producida por la sociedad en diferentes medios, entonces un analfabeta sería quien por sus capacidades o por falta de ellas ve limitado su



campo de acción y su interacción con la información escrita en su entorno. En esta línea los conceptos y prácticas de alfabetización deben estar orientadas a proveer a las personas de estas herramientas para insertarse activamente en la sociedad, por lo que trasciende del aprendizaje de la lectura y la escritura para posicionarse en la de aprendizaje de habilidades de dominio e interacción con el mundo a través de la lectura y la escritura (Leal, 2016).

Consideraciones finales

Si la alfabetización implica un proceso de crecimiento personal, el desaprendizaje de este concepto a través de la contrastación deductiva, implica hacerse cargo de que ese crecimiento esté adaptado a los tiempos que vive cada individuo y al grupo social del que forma parte, lo cual es un proceso que nunca debe detenerse tal como las dinámicas sociales tampoco se detienen.

A través de los años el concepto de alfabetización en Venezuela, ha estado alejado del verdadero carácter comunicativo de la práctica de la lengua escrita, orientándose más hacia el aprendizaje de capacidades para la conducción de actividades económicas. Esto ha traído como consecuencia que los individuos perciban la escritura o la lectura como una obligación laboral o educativa, como algo que se lleva a cabo para cumplir con algún requisito o asignación y no como un medio para expresarse y conectarse con su entorno.

Esta exploración inicial de los principales aspectos teóricos y epistemológicos relacionados con la alfabetización resaltan la necesidad de continuar en el estudio de esta práctica desde el punto de vista del desaprendizaje y la contrastación crítica de conceptos, con el fin de transitar el camino que llevará a la elaboración de una nueva concepción que propicie prácticas alfabetizadoras a nivel escolar y extra-escolar que cultive escritores y lectores, y no simplemente individuos que codifiquen y decodifiquen su lengua.

El fin último es usar las nociones aquí planteadas como hoja de ruta inicial para una

futura indagación más profunda en las prácticas alfabetizadoras en Venezuela, indagación que pueda iniciar una transformación de las conductas actuales hacia otras en las que se aprecie en su totalidad todo lo que los seres humanos pueden lograr a través de la lengua escrita.

Referencias bibliográficas

- Andrade, R. (2004). Hacia una gnoseología del desaprendizaje consciente. Los tatuajes de la palabra y la consciencia de los tatuajes. *Fermentum*, 14(39), 28-52.
- Andrade, R. (2005). Hacia una gnoseología del desaprendizaje consciente: Principios para desaprender en el contexto de la complejidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2).
- Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Inglaterra: Longman.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Cassany, D. (2003). Escritura electrónica. *C & E*, 15(3), 239-251.
- Cassany, D., & Morales, O. (2008). *Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos*. Barcelona: Universitat Pompeu-Fabra.
- Cegarra, J., & Rodrigo, B. (2004). Desaprendizaje individual: Un paso previo a la creación del capital relacional. *Cuad. Adm.*, 17(27), 11-32.
- Colls, M. (1994). *Introducción a la investigación documental*. Mérida: Consejo de publicaciones de la ULA.
- Crystal, D. (2011). *A dictionary of language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Echeverría, J. (1989). *Introducción a la metodología de la ciencia*. Barcelona: Barcanova.
- Ferreiro, E., & Gómez, M. (2002). *Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura*. México: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- Franco, A. (2000). Pragmática y gramática comunicativa. *Utopía y praxis latinoamericana*, 5(9), 81-93.



- Govea, L. (2016). *Significaciones y prácticas de literacidad de los docentes en el ámbito universitario como base para la creación de una metodología de lectura en su contexto*. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio".
- Harmer, J. (2000). *Teaching English language* [Enseñando el idioma inglés]. México: McGraw-Hill.
- Ministerio para el poder popular para la educación (2013). *Memoria y cuenta*. Caracas.
- Ministerio para el poder popular para la educación (2007). *Currículo del Subsistema de Educación Primaria*. Caracas.
- Ministerio para el poder popular para la educación (2017). *Orientaciones Pedagógicas Año Escolar 2017-2018*. Caracas.
- Morales, O. (2003). *Fundamentos de la investigación documental y la monografía. Manual para la elaboración y la presentación de la Monografía*. Mérida: Consejo de Publicaciones de la ULA.
- Misión Robinson (2005). Yo sí puedo. *Educere*, 9(28), 9-18. (<https://bit.ly/2LOJ80p>) (2016/10/08).
- Ortiz, M. (2007). *La alfabetización inicial en la escuela*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Pineda, C., Lugo, M., & Arévalo, J. (2016). *Diagnóstico para el proyecto "La escuela y la lengua escrita"*. Proyecto de Investigación avalado por el Decanato de Investigación UNEFM. Coro, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda.
- Popper, K. (2008). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Quiñónez, J., & Vélez, C. (2004). Algunas condiciones pedagógicas para la formación de la investigación en la universidad. *Actualidades educativas en investigación*, 4(1), 2-27.
- Richards, J., & Schmidt, R. (2013). *A dictionary of language teaching and applied linguistics*. Nueva York: Routledge.



Modelo de Naciones Unidas: una herramienta constructivista

Model United Nations: a constructivist tool

Fernando David Márquez Duarte es maestro en Desarrollo Regional por el Colegio de la Frontera Norte (COLEF) (fdmdj@hotmail.com)  (<https://orcid.org/0000-0001-5653-5002>)

Recibido: 2019-01-07 / **Revisado:** 2019-03-21 / **Aceptado:** 2019-05-27 / **Publicado:** 2019-07-01

Resumen

En el presente documento se presenta la investigación realizada sobre el caso de estudio del Modelo de Naciones Unidas (MUN) en un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación: Campo Educación ambiental (MECEA) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Mexicali. Esta investigación presenta relevancia para el campo de estudio de la educación, específicamente desde un enfoque constructivista, así como desde la pedagogía crítica, ya que se analiza la pertinencia de los MUNs como herramienta pedagógica para fomentar conocimientos y capacidades en los educandos, desarrollando una conciencia crítica. La investigación realizada ha sido conducida enteramente con un enfoque cualitativo de caso de estudio con un método etnográfico, incluyendo instrumentos como la observación participativa, entrevistas semi-estructuradas y diario de campo. Las principales conclusiones a las que se llegaron son que en el caso de estudio los MUNs han mostrado ser una herramienta pedagógica útil para fomentar y poner en práctica conocimientos sobre educación ambiental, impacto ambiental, cooperación internacional, la agenda 2030, entre otros, así como capacidades necesarias para un educador ambiental como la negociación, el hablar en público, el lenguaje formal y el debate. Aspectos del MUN como el juego de rol, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y las interacciones entre participantes dentro de un marco diplomá-

tico han mostrado ser cruciales para los resultados que estos ejercicios fomentan en sus participantes.

Descriptores: Educación, constructivismo, MUN, capacidades, educación ambiental, pedagogía.

Abstract

In the following document, the research about the study case of the Model United Nations (MUN) in a group of students of the Master's Degree in Education: Environment Education Field (MECEA) of the National Pedagogy University (UPN) Mexicali is presented. This research is relevant for the education study field, specifically from a constructivist approach and from the critical pedagogy, because it is analyzed the importance of MUN as a pedagogic tool to foster knowledge and capabilities in the students, developing a critical consciousness. The research has been conducted entirely with a qualitative focus of study case with an ethnographic method, including instruments as participatory observation, semi-structured interviews and field journal. The main findings reached are that in the study case analyzed, MUNs have shown to be a useful pedagogic tool to foster and practice knowledge about environmental education, environmental impact, international cooperation, the 2030 agenda, as well as necessary capabilities for an environmental educator, such as negotiation, public speaking, formal

language and debate. Aspects of the MUN like role-playing, Zone of Proximal Development (ZPD) and the interactions between participants in a diplomatic

frame have proven to be crucial for the results that these exercises foster in the participants.

Keywords: Education, constructivism, MUN, capabilities, environmental education, pedagogy.

1. Introducción y estado de la cuestión

En estudios pedagógicos, una de las grandes propuestas teóricas es la constructivista. En un panorama actual, esta teoría se ha convertido en central en diferentes modelos educativos alrededor del mundo. En este documento se presenta el resultado del uso del Modelo de Naciones Unidas (MUN) como herramienta constructivista para el aprendizaje y la puesta en práctica de conocimientos y capacidades en un grupo de alumnos de la Maestría en Educación: Campo Educación ambiental (MECEA) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Mexicali, Baja California (BC), México.

Al ser realizada esta investigación en un marco de posgrado de educación ambiental, es importante considerar el concepto de la educación ambiental, que se entiende como:

La acción educativa por la cual la comunidad educativa tiende a la toma de conciencia de su realidad global, del tipo de relaciones que los hombres establecen entre sí y con la naturaleza, de los problemas derivados de dichas relaciones y sus causas profundas... (Tamayo citado Aguirre Ibarra & Mata González, 2011, p. 61).

Otros aspectos centrales en la educación ambiental son fomentar en los ciudadanos conciencia intercultural, conciencia global y ser agentes de cambio social colectivo (Mata González, & Aguirre Ibarra, 2007).

La discusión sobre los postulados y la esencia del constructivismo que se discuten en este documento, parten de las propuestas de Vygotsky principalmente, así como de Piaget en segundo plano. Por otro lado, los postulados de la pedagogía crítica se analizan a partir de los postulados de Freire.

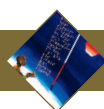
El constructivismo propone que las personas crean su propio aprendizaje, de manera

que el conocimiento no es impuesto desde el exterior del individuo sino que se forma dentro de ellos. En el constructivismo los estudiantes deben estructurar situaciones donde participen de manera activa a través de la interacción social (Schunk, 1997).

Los constructivistas declaran que el pensamiento se lleva a cabo en situaciones (que Piaget denomina conflictos cognoscitivos) y que las personas construyen el conocimiento con base en sus experiencias en estas situaciones (Bredo citado en Schunk, 1997). Según esta teoría, la motivación depende de la actividad cognoscitiva al interactuar con factores sociales y las formas de la enseñanza, incluyendo medios de apoyo de la misma y lenguaje (Sivan citado en Schunk, 1997).

Si bien Piaget y Vygotsky tienen ideas que se contraponen, convergen en la esencia del modelo constructivista, donde el alumno es el que descubre un abanico de conocimientos, capacidades y oportunidades, fomentado por la guía del profesor, por medio de situaciones o controversias.

Para Piaget, el aprendizaje se hace tangible cuando los educandos experimentan un conflicto cognoscitivo y lo asimilan para construir o modificar estructuras internas. El pedagogo argumentaba que era necesario provocar controversias para que el educando obtuviera aprendizaje, ya que para él, el desarrollo sucede cuando las estructuras cognoscitivas del educando chocan con los estímulos de fuera; esta situación se fomenta mediante el planteamiento de problemas a alumnos, para que estos puedan resolverlos (Schunk, 1997). Es importante resaltar que al plantear problemas a alumnos se ponen en práctica conocimientos y habilidades que han sido previamente transmitidos por el profesor. Así mismo Piaget plantea la necesidad



de la interacción social, para que el educando comprenda que existen diferentes puntos de vista, haciendo que se vuelvan menos egocéntricos (Schunk, 1997).

Por su parte, Vygotsky argumenta que la interacción de factores sociales, histórico-contextuales e individuales da como resultado el desarrollo del individuo. Para Vygotsky, la importancia de las interacciones radica en que permiten a los individuos transformar sus experiencias basándose en sus conocimientos, para reestructurar el conocimiento que obtienen y que previamente tenían. Vygotsky sostiene que es imposible separar el aprendizaje y el desarrollo del contexto en el que se insertan (Schunk, 1997). Este postulado tiene una relación cercana con los postulados de Freire (1970), ya que para el brasileño, educar es crear una situación en donde el individuo aprenda a tomar conciencia de su entorno por sí mismo, con el apoyo del educador que funge como guía. De manera que Vygotsky y Freire convergen en cuanto a que el educando mediante las interacciones con su entorno es el que debe tomar conciencia y aprendizaje; el educador con base en estos postulados funciona como guía, no impone conocimientos, sino que apoya a que el educando logre tomar conciencia de su realidad conforme a su percepción, misma que para ambos autores debe ser crítica.

Uno de los principales argumentos de Vygotsky es que el conocimiento se construye mediante la internalización de las acciones y procesos mentales que suceden por medio de las interacciones sociales (Schunk, 1997). Este postulado es sumamente relevante para este trabajo, ya que en los MUN (que se explicarán más adelante), las interacciones sociales tienen un papel crucial en los aprendizajes y capacidades practicados y generados en el ejercicio. En esta línea es importante retomar los postulados de la educación liberadora propuesta por Freire (1970), la cual el pedagogo presenta como una educación problematizadora, que busca generar conciencia en los educandos, siendo el diálogo un elemento central para crear conciencia,

estimulando la reflexión sobre las coyunturas y procesos históricos que nos han llevado a estas coyunturas. Este postulado también refuerza lo que Piaget propone en un modelo constructivista; que se presenten a los alumnos situaciones o controversias que los lleven a generar conciencia con el objetivo de lograr un aprendizaje más integral, de una manera más práctica.

Uno de los aspectos centrales para este documento sobre el modelo constructivista es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), este concepto es analizado ampliamente en los trabajos de Vygotsky y se discute a continuación, incluyendo la importancia del mismo para el caso de estudio de esta investigación. La ZDP se puede definir como la zona que comprende el rango o espectro entre el nivel actual del desarrollo de un individuo, determinada mediante la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo que puede alcanzar (potencial), determinado por medio de la solución de problemas con el apoyo de un guía, pudiendo ser el profesor o individuos con mayor nivel de capacidad (Vygotsky citado en Schunk, 1997).

El educando internaliza el conocimiento y/o capacidades debido a las interacciones con otros individuos en las que forma parte, creando un cambio cognoscitivo. En la ZDP los educandos utilizan su propia percepción y entendimiento de las interacciones sociales para traducir estas experiencias a significados, integrando una comprensión de las situaciones, misma que les permite realizar tareas que de manera independiente no podían realizar.

En una ZDP, los individuos participantes (en un contexto determinado) obtienen mayor aprendizaje, conocimiento y/o capacidades por el estímulo y apoyo de las interacciones con los demás participantes (Kempston, & Thomas, 2014). Como se puede analizar, una parte crucial de la ZDP es lo referente a las interacciones sociales; los postulados constructivistas de Vygotsky tienen a este concepto en una consideración central, ya que las interacciones son



las que permiten que los individuos logren un mayor desarrollo como individuos.

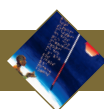
Continuando con la discusión de postulados teóricos relevantes para el caso de estudio de este documento, es necesario retomar los postulados de Freire (1970). El pedagogo brasileiro propone una pedagogía de la *conscientização* (concientización), que debe utilizar un método crítico y dialógico y debe usar técnicas innovadoras para lograr que el individuo llegue a la meta de la pedagoga crítica, que según Freire es la emancipación. El desarrollar una conciencia crítica implica participación política para el brasileiro, ya que implica una capacidad de decisión y compromiso con la sociedad. Como se puede apreciar, los postulados de la pedagogía crítica tienen un fuerte enfoque colectivo, buscando que los educandos busquen el beneficio colectivo y no el individual, por lo que el aspecto dialógico se torna aún más importante. En esta misma línea, Freire (1970) considera métodos activos para generar una concientización en los educandos, donde se desarrolle una capacidad crítica en los individuos a través del debate colectivo, mediante situaciones desafiantes que se plantean por el educador. Esta interacción se propone como una relación dialógica, no de imposición de ideas; una relación horizontal de discusión de ideas para llegar a reflexiones más integrales e inclusivas.

Aunando sobre el desarrollo de una conciencia crítica, se propone que ésta comienza con una conciencia interior de cada individuo; de su esencia como producto de un proceso histórico desarrollado hasta el presente (Gramsci citado en Rockwell, 1999). Sin embargo, es importante aclarar que Rockwell (1999), retomando los postulados de Vygotsky, resalta que las percepciones externas no se asimilan ni determinan enteramente el aprendizaje y/o el conocimiento de los individuos, sino que los individuos crean sus propios conocimientos y generan una conciencia particular conjuntando las percepciones de su contexto y sus conocimientos e ideas previas, sin embargo la pedagoga declara que las representaciones culturales de los individuos constituyen una parte importante del pensamiento crítico.

Rockwell (1999) declara que los educandos internalizan las herramientas y conocimientos percibidos en sus contextos sociales. Sin embargo, la pedagoga argumenta que el pensamiento crítico no es solamente una habilidad cognitiva abstracta, sino que para ella, es un asunto de un pensamiento real. El que la autora refiera que es un pensamiento real, no un tema cognitivo abstracto, quiere decir que se construye mediante la percepción y elaboración de la realidad por medio de los individuos involucrados, es decir, la conciencia crítica no es solamente un tema que los educadores presenten a los alumnos y estos tomen nota. Para que los educandos desarrollen una conciencia crítica es necesario que realicen prácticas y ejercicios que les permiten realizar estas elaboraciones con el contexto, de manera que ellos mismos, con la ayuda de un guía (que sería el educador), construyan esta conciencia.

De esta manera, en vez de considerar el pensamiento crítico como un proceso puramente cognitivo abstracto, Rockwell (1999) lo presenta como una práctica cultural, que se construye de manera particular dependiendo del contexto. Por esto mismo, la conciencia crítica no se puede encasillar solamente en un contexto de educación formal, sino que puede desarrollarse en espacios no-tradicionales, donde se representen o discutan interpretaciones alternativas de la realidad. Pero esta discusión lleva a cuestionarse: ¿Qué tipo de instrumento educativo o qué práctica puede lograr que los educandos construyan esta conciencia crítica? Una respuesta a este cuestionamiento puede ser el MUN.

En los MUN, una de las capacidades que más se desarrollan es la conciencia crítica y la toma de decisiones, esta aseveración se realiza ya que se ha realizado una investigación de tesis de maestría donde se analizan las capacidades fomentadas por los MUN, entre otros temas (Márquez Duarte, 2018), por lo que los postulados de la pedagogía crítica sostienen la importancia de ejercicios como el caso de estudio que se analiza en este documento. Así mismo, la dinámica de los MUN que es explicada a con-



tinuación, tiene un componente constructivista en el centro.

Los Modelos de Naciones Unidas (MUN) se pueden definir como simulaciones para aprender las formas y objetivos de la cooperación internacional y la toma de decisiones a nivel internacional (Patterson, 1996). Por otro lado, si los MUN se analizan como una simulación política se pueden entender como un modelo de una parte de la realidad, generalmente de una situación de toma de decisiones y resolución de conflictos, con el objetivo de aprender sobre la interacción y procesos de la situación simulada (DiCamillo, & Gradwell, 2013). Una tercera forma de entender a los MUN es como modelos de simulación; estos son una réplica o modelo operativo de la realidad, que busca recrear una situación. Al hacerlo, es posible conocer el proceso de elección de los actores involucrados y aprender de los procesos (Díaz, 2016; Patterson, 1996). Estos Modelos permiten a las y los participantes conocer realidades distintas a su realidad nacional, así mismo les permite contrastar problemas y soluciones posibles, posibilitando encontrar nuevos caminos para resolver las coyunturas internacionales sobre la base del diálogo, el consenso y la paz (HMUN, s/f).

Desde un enfoque educativo, los MUN aportan positivamente a la formación ciudadana en la escuela, haciendo una diferencia en cuanto al conocimiento de los asuntos públicos, desde nivel local hasta el internacional, sus valores y la motivación a ejercer la participación ciudadana, a esta formación también se le conoce como *democratic schooling* (Coviello, 2010; Print, 2007).

Para fines de este documento, se usa el siguiente concepto para los MUN basado en un trabajo académico previo (Márquez, 2017): eventos de “simulación” de Organismos Internacionales (OI) y/u órganos legislativos. En estos Modelos, los participantes representan al Embajador de un país u ONG o a un legislador, donde presentan una postura oficial (resultado de una investigación previa), con la cual, mediante el diálogo, debate, persuasión, se busca

llegar a un proyecto de resolución, siendo la primera etapa una hoja de trabajo.

Como se percibe por la definición presentada, los participantes de estas simulaciones asumen un rol específico, con el cual se tienen que desempeñar a lo largo del MUN. Esta característica hace que los participantes tengan que investigar la información relevante para poder cumplir el rol asignado y puedan tener una experiencia de mayor aprendizaje dentro de la simulación. Este tipo de simulaciones tienen la particularidad de ser “de juego de rol”. Las simulaciones de juego de rol hacen que los participantes se pongan en el lugar de otros y tengan una visión más amplia sobre las situaciones abordadas. Esto hace que desarrollen empatía por perspectivas e ideas alternativas, así como puntos de vista hasta entonces desconocidos, de esta manera los participantes aumentan su entendimiento y el de otros. El aspecto de los juegos de rol en los MUN ha sido resaltado en investigaciones previas, abonando a su utilidad como herramienta pedagógica (Agarwal, 2014; Chasek, 2005; Kempston, & Thomas, 2014).

Un tema que es altamente practicado en los MUN es el proceso de *cross-cultural understanding*, así como la práctica del protocolo diplomático, incluyendo los procesos de los organismos simulados, estos temas generan un aprendizaje sumamente valioso para los participantes (Márquez Duarte, 2018; Obendorf, & Randerson, 2012). La idea de *cross-cultural understanding* se refiere al entendimiento y empatía entre personas de diferentes culturas, factores que fomentan la tolerancia, la negociación y la cooperación. Dentro de esta lógica, el *cross-cultural understanding* va de la mano con la visión denominada de “ciudadanía global”. La ciudadanía global como enfoque, es aquel que consiste en crear una conciencia en los individuos de promover un cambio social, sin imponer una visión de cómo debe ser ese cambio, esto se alcanza mediante la creación de espacios seguros para analizar y experimentar otras formas de pensar en los otros y de interactuar con los otros.



Se trata de empoderar individuos para tener una visión más integral e inclusiva del mundo, sin imponer una visión (de Andreotti, 2014). En un panorama tan internacionalizado, la ciudadanía global ha tomado una gran importancia dentro de la sociedad internacional, favoreciendo la formación y educación con visión global.

Así mismo, dentro de la educación ambiental, Rodríguez (2011) declara que los procesos de socialización en la escuela generan conciencia en los estudiantes sobre las relaciones del individuo y su contexto; de esta manera los MUN, por el rol de las interacciones sociales en el mismo, se convierte en una herramienta pedagógica constructivista muy útil en la educación ambiental.

2. Metodología

Como se ha desarrollado anteriormente, en el MUN, los participantes representan un rol específico, en este caso de estudio, los participantes fueron estudiantes de la maestría en educación; campo educación ambiental (MECEA) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 021 en Mexicali, Baja California, México y representaron al embajador de un país. A los estudiantes se les informó sobre el comité a simular y el tema con más de un mes de anticipación, así como de las reglas a utilizar en la simulación. Así mismo se les solicitó que entregaran un documento de postura oficial, con base en una investigación previa sobre el tema y el rol específico de cada uno de ellos.

El comité simulado fue la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), que es uno de los comités de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Al ser estudiantes de educación ambiental se eligió a la UNESCO ya que es el comité encargado de todos los temas educativos de la ONU, y para enfocar el ejercicio a su maestría el tema de la simulación fue: Relevancia de la educación ambiental en el marco de la agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas. El grupo estuvo compuesto por siete estudiantes

adultos que nunca habían participado en un MUN, y se fungió como moderador al ser el profesor del grupo.

Las reglas que se utilizaron en la simulación fueron las siguientes (vale la pena aclarar que las reglas pueden variar ligeramente de simulación en simulación, ya que este MUN fue realizado en clase, con un tiempo aproximado de dos horas y media en total, se adecuaron las reglas para su mejor desarrollo en el contexto específico del grupo): 1. Vestimenta formal o en su caso, vestimenta típica del país. 2. El lenguaje es formal y quedan prohibidas las palabras altisonantes. 3. Se prohíbe el uso de la 1ra. persona en singular, es decir, se prohíbe decir “yo opino”, ya que se está representando a un país o delegación no a un solo individuo, la forma de lenguaje permitida puede ser “México considera que...”, “Nosotros analizamos la situación...”. 4. Para hacer el uso de la palabra se debe de levantar el *placcard* y esperar a que el moderador de comité le otorgue la palabra. 5. El tiempo límite por cada participación es de un minuto (máximo), en el caso de lectura de posturas es de dos minutos. 6. Para comunicarse entre delegados se hace uso de las nota diplomáticas, no se permite la comunicación directa entre delegados, a excepción del caucus simple. 7. Existen dos tipos principales de procedimientos: Caucus moderado y caucus simple. En el caucus moderado, los participantes levantan su *placcard* para que el moderador otorgue la palabra. En el caucus simple los participantes pueden levantarse y dialogar con los demás participantes de manera más informal. 8. Para aprobar una hoja de trabajo se realiza una votación, que se aprueba por mayoría simple. 9. Para aprobar un anteproyecto de resolución se realiza una votación, que se aprueba por mayoría calificada (2/3 partes).

Al MUN se le otorgó una ponderación para la calificación de la materia impartida, de manera que se viera reflejado el trabajo y esfuerzo en sus calificaciones y que hubiera un incentivo mayor para la preparación de los estudiantes. Ya que se tenía una clase con el grupo a la semana,



con una duración de aproximadamente 2 horas y 45 minutos, se dedicó una sesión completa a analizar y discutir dos artículos académicos sobre los MUN como herramienta pedagógica, para que los estudiantes entendieran la pertinencia del ejercicio en su formación, así como para que tuvieran una comprensión más integral del mismo. En esa misma sesión se explicaron las reglas, que los estudiantes ya tenían por escrito desde un mes antes aproximadamente, así mismo, se repartieron los países que cada uno de ellos representaría en la simulación. Esta sesión se realizó tres semanas antes de la simulación. Dos semanas después de esa sesión se dedicó aproximadamente la mitad de una sesión (una hora y media) a aclarar dudas y a realizar un ensayo de la simulación para que estuvieran mejor preparados los educandos para el ejercicio. Los criterios que se tomaron en cuenta para la evaluación individual de los participantes del MUN fueron el documento de postura oficial, la cantidad de participaciones, la calidad de participantes y el comportamiento diplomático y con apego a las reglas.

Para realizar el análisis del caso de estudio se usó un modelo enteramente cualitativo de investigación, con un fuerte enfoque etnográfico (Creswell, 2003), usando los instrumentos de observación participativa (con el apoyo de un diario de campo), así como de entrevistas semi-directivas. Algunas de las entrevistas fueron realizadas presencialmente y otras fueron realizadas de manera escrita, enviadas y recibidas por correo electrónico, en fechas posteriores al MUN. De los siete educandos participantes, seis de ellos respondieron las preguntas de la entrevista.

Es importante argumentar que el tipo de estudio que se realizó es el de estudio de caso de subtipo clínico, ya que se analizan casos específicos en cantidad limitada de una situación acotada, este tipo de estudio se usa para analizar individuos de colectivos complejos (como los MUN), la validez recae en el estudio intensivo de los casos (Gomm citado en Márquez Duarte, 2018).

Vale la pena resaltar que tradicionalmente los MUN son realizados para estudiantes de edu-

cación superior o media superior. Anteriormente se participó como organizador en MUN en ambos niveles, pero este caso de estudio constituyó el primer MUN realizado a nivel de posgrado, factor que brinda relevancia a la investigación y que ha determinado ciertos resultados de la investigación.

3. Análisis y resultados del caso de estudio

El MUN se realizó en una sesión, dedicada enteramente al ejercicio, con una duración de aproximadamente dos horas y 30 minutos.

Como primeras observaciones del ejercicio se percibió que los estudiantes se vistieron con ropa formal, todos leyeron su postura oficial; tuvieron buenas propuestas y la discusión fue diplomática y respetuosa. En cuanto a las percepciones de los participantes en general sobre el MUN, hubo opiniones variadas, sin embargo los temas generales que fueron mencionados por los estudiantes fueron relativos a llegar a acuerdos, a conocer otros puntos de vista, a trabajar de manera colectiva y a conocer los procesos de OI.

Uno de los participantes declara que:

Algo más que me pareció muy interesante fue las aportaciones de los compañeros, conocer un poco sobre la situación de China, de Brasil, de Alemania... me doy cuenta que la percepción de las personas es distinta" (Participante 1, entrevista personal).

Lo sostenido por el participante 1 es relevante para esta investigación, ya que se traduce como el desarrollo de la capacidad de *cross-cultural understanding*, que ha sido discutida con anterioridad, y es una capacidad valiosa para un educador, ya que el educador tiene que saber interactuar y formar a estudiantes de diferentes culturas al mismo tiempo, al mismo tiempo que se genera empatía. Respecto al tema de llegar a acuerdos y trabajar de manera colectiva se declaró lo siguiente:

...Sentía que algunos compañeros iban a tener disgustos, pero al parecer no fue así, todo salió



muy bien, y considero que aprendí mucho, en cómo ponernos de acuerdo para llegar a un fin en beneficio de todos” (Participante 2, entrevista personal).

En este caso, la participante 2 resalta la cooperación que se desarrolló por los participantes, de una manera diplomática, buscando que se tomaran decisiones para un beneficio colectivo, sin imposición de ideas, mediante las interacciones sociales, como se ha analizado anteriormente con los postulados constructivistas, especialmente de Vygotsky. El poder dialogar y tomar decisiones de manera conjunta son capacidades sumamente valiosas a nivel personal y a nivel profesional, sobre todo como educador, ya que al estar frente a grupo es necesario saber mediar y lograr un ambiente con los menos conflictos posibles.

Uno de los cuestionamientos que se realizó a los participantes fue sobre los conceptos y/o conocimientos que pusieron en práctica en el MUN, ya que al estar en la segunda mitad de la maestría en educación ambiental, uno de los objetivos principales era que pusieran en práctica los conocimientos obtenidos en las clases cursadas, en temas relativos a la educación ambiental. En este tema los participantes declararon que pusieron en práctica sus conocimientos y preparación sobre educación ambiental, impacto ambiental, cooperación internacional, la agenda 2030, diálogo y protocolos/reglas que se siguen en OI y cumbres internacionales. Sobre este cuestionamiento, es importante resaltar que el diálogo (negociación y tolerancia), así como el seguir reglas/protocolos

(disciplina) son consideradas como capacidades que se pueden desarrollar por participar en MUN, que se diferencian de los conocimientos, tomando en cuenta que las capacidades se definen de la siguiente manera: “La capacidad de una persona refleja las combinaciones alternativas que la persona puede alcanzar, y de la cual él o ella puede escoger un conjunto” (Sen, 1993, p. 31). Es decir, las capacidades son “la combinación de alternativas de las realizaciones que un individuo puede alcanzar para lograr su bienestar y alcanzar el desarrollo deseado” (Márquez Duarte, 2018, p. 50).

Uno de los aspectos más importantes sobre el MUN para analizar su utilidad y efectividad como instrumento pedagógico con un enfoque constructivista es saber qué capacidades fomenta en los participantes. En una investigación previa (Márquez Duarte, 2018) se prueba que el MUN fomenta una serie de capacidades en sus participantes, por lo que resultó pertinente saber qué capacidades fomenta en el caso específico de esta investigación (estudiantes de la MECEA). En la investigación previa citada se obtuvieron un total de 19 capacidades que los MUN pueden fomentar, estas 19 capacidades fueron las señaladas por los individuos entrevistados (18 estudiantes o graduados universitarios). Ya que el caso de estudio de la presente investigación es de un grupo de estudiantes adultos de posgrado, se seleccionaron 15 capacidades de las que los participantes podían seleccionar las que consideran que les fomentó el MUN. En la siguiente tabla se presentan las capacidades señaladas por los estudiantes de la MECEA:

Tabla 1. Capacidades fomentadas por los alumnos en estudiantes de la MECEA

Capacidades	Frecuencia	Capacidades	Frecuencia	Capacidades	Frecuencia
Hablar en público	5	Organización	2	Investigación	3
Negociación	4	Disciplina	4	Cross-cultural understanding	2
Trabajo en equipo	4	Debate	5	Auto-confianza	4
Tolerancia	3	Lenguaje formal	6	Toma de decisiones	3
Trabajar bajo presión	2	Redacción de documentos formales	1	Empatía	4

Fuente: Elaboración propia con resultados del trabajo de campo.



Las capacidades más fomentadas según los estudiantes de la MECEA son: el lenguaje formal, seguida de la capacidad de debate, así como hablar en público. Sobre la capacidad de hablar en público, por ejemplo, uno de los estudiantes señala:

Para hablar en público, en mi opinión, se requiere conocimientos previos, organización, disciplina labor de búsqueda y lenguaje formal” (Participante 3, entrevista personal).

El alumno declara que el MUN le fomentó la capacidad de hablar en público, y que a su vez esta capacidad requiere de la capacidad de investigación, lenguaje formal, disciplina y organización, por lo que este fomento de capacidades fue transversal, no de manera aislada entre una u otra capacidad.

Un importante aspecto sobre los MUN es la interacción de los participantes, debido a este se les preguntó a los estudiantes de la MECEA si consideraban que la interacción con los demás participantes en el MUN tuvo efectos en su experiencia, señalando la razón de su respuesta. Cabe resaltar que todos los entrevistados declararon que la interacción en el MUN tuvo efectos en su experiencia como participantes. Algunas de las respuestas de los estudiantes sobre el efecto de las interacciones fueron:

Sí. El ejercicio permite ver no solo desde la propia perspectiva, sino también desde otras perspectivas” (Participante 4, entrevista personal). “Para realizar el ejercicio requirió la colaboración de casi todos los participantes; esto nos condujo a trabajar en equipo y con actitud proactiva” (Participante 3, entrevista personal). “Sí, ya que me ayudó a escuchar las distintas posturas y situaciones que las demás naciones viven” (Participante 5, entrevista personal).

Lo referido por los estudiantes sobre la interacción es relevante para la investigación, ya que evidencia el enfoque constructivista de los MUN; como se discutió en el estado de la cuestión, la solución de problemáticas de

manera colectiva, con un guía (en este caso el moderador) es un ejemplo claro de los postulados constructivistas, especialmente de Vygotsky. Uno de estos postulados es la ZDP, misma que se discutió anteriormente y que se materializa en la dinámica de simulación de los MUN, donde los mismos educandos mediante el diálogo, debate y trabajo en equipo llegan a plantear soluciones a la problemática definida, siempre con un guía (moderador). Así mismo, al tocarse temas como el generar empatía, *cross-cultural understanding* y trabajo en equipo, que son capacidades útiles y requeridas como ser humano, así como educador, los MUN se constituyen como herramientas pedagógicas relevantes, especialmente como educador ambiental. Al respecto se considera importante resaltar el enfoque de interacción simbólica (Goffman, 2006), ya que se puede usar como base para analizar los cambios que los MUN generan al modificar comportamientos (Márquez Duarte, 2018). Este enfoque se explica como el rol o papel que adoptamos cada uno de nosotros como individuos en determinados escenarios y/o situaciones; en el MUN se asume el rol específico de delegado, mismo que determina comportamientos, conocimientos y habilidades desarrolladas en el ejercicio y que, como lo establece Goffman, se interiorizan en el individuo aunque el MUN acabe.

Un último cuestionamiento realizado a los estudiantes de la MECEA fue si cambiarían algún aspecto del MUN para que les generara mayor aprendizaje/utilidad. En este punto, la mayoría de los entrevistados señalaron que lo que cambiarían es el tiempo de preparación y los ensayos previos; declararon que les hubiera gustado tener más sesiones y más tiempo para ensayar el MUN y prepararse mejor para su participación en el mismo.

Vale la pena aclarar que se considera (con los resultados obtenidos en la investigación) que los MUN pueden funcionar como un ejercicio articulador de una formación adecuada para educadores, en este caso ambientales. Para sostener este argumento, el informe Delors (1996)



presenta postulados interesantes; el informe resalta los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir. De los cuatro pilares, el pilar de aprender a vivir con otros/convivir es de especial relevancia para esta investigación. En este pilar, se busca una educación que permita solucionar los conflictos de manera pacífica y armónica, fomentando el conocimiento de los demás. Esto es difícil de alcanzar ya que una gran cantidad de individuos tienden a menospreciar y tener prejuicios contra los que son diferentes a ellos, reaccionando con agresión al “otro”, como resultado del desconocimiento y el miedo hacia ese “otro”. En el MUN se fomenta el *cross-cultural understanding* como discutido anteriormente; esta capacidad busca la empatía y convivencia armónica para evitar y resolver conflictos, por lo que ayuda a la tarea de los educadores, especialmente los pilares señalados por Delors.

4. Conclusiones

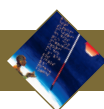
El MUN realizado con estudiantes de la MECEA ha sido un ejercicio pedagógico con enfoque constructivista que ha permitido estudiar un caso específico de su aplicación como instrumento para generar aprendizaje y, sobre todo, desarrollo de capacidades en sus participantes. Aunque los MUN han sido realizados como ejercicio educativo con estudiantes desde hace ya algunas décadas, comúnmente se realizan con estudiantes de nivel medio superior y superior, por lo que el caso estudiado, al ser de un grupo de estudiantes de posgrado, constituye un caso peculiar e interesante que arroja indicios y conclusiones que aportan al conocimiento en el campo de la educación.

Como se pudo apreciar en el apartado anterior, el trabajo de campo mostró que los estudiantes declararon haber obtenido aprendizajes de conocimientos relacionados a temas de su programa de estudios (educación ambiental), así como de la misma dinámica del MUN, que como se discutió anteriormente tiene un fuerte

enfoque constructivista. Más allá de los conocimientos, es sumamente valioso el desarrollo de capacidades que los estudiantes declaran haber obtenido en el MUN. De entre las capacidades más desarrolladas por los estudiantes de la MECEA se encuentran el lenguaje formal, el debate, hablar en público, la negociación, la empatía y el trabajo en equipo.

Como se puede apreciar, el desarrollar una conciencia y ciudadanía global e intercultural, las interacciones entre los individuos y su contexto, las soluciones a problemas de manera colectiva, así como el transformarse en agentes de cambio son puntos principales que se trabajan en los MUN y que han sido abordados en este trabajo. Así mismo, como se ha discutido anteriormente, los MUN son benéficos por el fomento de capacidades como *cross-cultural understanding*, ciudadanía global, empatía, diálogo, negociación, entre otras, que como se analiza en el caso de estudio de esta investigación, son sumamente importantes para un educador, y especialmente para un educador ambiental, ya que lo fomentado por los MUNs se encuentra en la línea de los valores ambientales que representan la esencia de la educación ambiental, como el diálogo, la pluralidad, la empatía y la convivencia (Aguirre Ibarra, & Mata González, 2011; Rodríguez Pinson, 2011).

En esta misma línea, vale la pena resaltar la utilidad de los MUN como herramienta de integración de interacciones sociales entre individuos en la escuela, así como de desarrollo de conciencia crítica. Sobre este tema es importante retomar los postulados de Freire analizados en el estado de la cuestión: Los MUN al ser una herramienta pedagógica donde se desarrolla una conciencia y capacidad crítica en los individuos a través del diálogo, el debate y la negociación, permite a los educandos que generen su propio conocimiento y entendimiento de las situaciones sociales, políticas y económicas planteadas, de manera que los MUN se materializan como un método “activo” (como lo planteaba Freire), donde los alumnos desarrollen su propia con-



ciencia mediante situaciones que se plantean por el educador, sin ser impuestos los conocimientos o el punto de vista específico sobre el contexto o la situación del educador, ya que el educador solamente funge como moderador, permitiendo que el MUN se transforme en un espacio donde los mismos alumnos generan conciencia, capacidades y conocimientos desde su interacción y su propio entendimiento, llegando a reflexiones más integrales e inclusivas, y constituyéndose como un método que coadyuve a que los participantes se transformen en agentes de cambio.

Otro de las consideraciones en la conclusión de este trabajo es recapitular la importancia del juego de rol en el MUN y la ZDP desde un enfoque constructivista; como se puede apreciar en el apartado de trabajo de campo, el hecho de que los participantes hayan tenido que representar roles específicos (Embajador de un país) e interactuar con los demás que también tuvieron roles generó conocimientos y aprendizajes positivos en los estudiantes, sosteniendo la discusión presentada en el apartado anterior sobre cómo el MUN es una herramienta constructivista, siguiendo los postulados tanto de Piaget, como de Vygotsky, analizados en el estado de la cuestión.

Como capitulaciones finales sobre el MUN, es de resaltar positivamente que en este caso de estudio, aunque el MUN durara solamente 2 horas y media (y un receso de 15 minutos), se pudo llegar a negociar y redactar una hoja de trabajo, que es el borrador de un documento de proyecto de resolución, llamado así ya que en la ONU se llegan a proyectos de resolución para atacar los problemas en la comunidad internacional. Un claro ejemplo de proyecto de resolución es la Declaración como resultado de la Cumbre de Desarrollo Sostenible de la ONU, de la cual surgieron los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en 2015.

Es importante aclarar que esta investigación ha sido un caso de estudio específico, por lo que no se deben generalizar los resultados para aplicarse a cualquier caso de estudio. Sin embar-

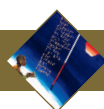
go, esta investigación sirve como base para realizar más investigaciones con más casos de estudio y mayores recursos (materiales, humanos y de tiempo), con el objetivo de seguir analizando los MUNs como método pedagógico, desde un enfoque constructivista y de pedagogía crítica.

Referencias bibliográficas

- Agarwal, J. K. (2014). Impact of Model United Nations Conferences on India's Youth. *OIDA International Journal of Sustainable Development*, 7(8), 6. (<https://bit.ly/2TUhVZu>).
- Aguirre Ibarra, M. C., & Mata González, E. (2011). La ética: Punto de encuentro de la educación ambiental y el ser profesional. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 1(1), 55-66. <https://doi.org/10.15332/erdi.v1i1.106>
- Chasek, P. S. (2005). Power Politics, Diplomacy and Role Playing: Simulating the UN Security Council's Response to Terrorism. *International Studies Perspectives*, 6(1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/j.1528-3577.2005.00190.x>
- Coviello, A. (2010). *When standardized test success represents survival: Creating opportunities for democratic participatory development in class 5-340 (PhD)*. Columbia University, New York. (<https://bit.ly/2FwEgSM>).
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Vol. 4). CA: Sage Thousand Oaks.
- de Andreotti, V. O. (2014). Soft versus critical global citizenship education. *Development education in policy and practice* 3(1), 40-51. (<https://bit.ly/2vMkGng>).
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Ed.), *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Santillana. UNESCO.
- Díaz, U. D. (2016). *Modelos de Naciones Unidas: una herramienta para la cultura de paz (Licenciatura)*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- DiCamillo, L., & Gradwell, J. M. (2013). To Simulate or Not To Simulate? Investigating Myths about Social Studies Simulations. *The Social Studies*, 104(4), 155-160. <https://doi.org/10.1080/00377996.2012.716094>

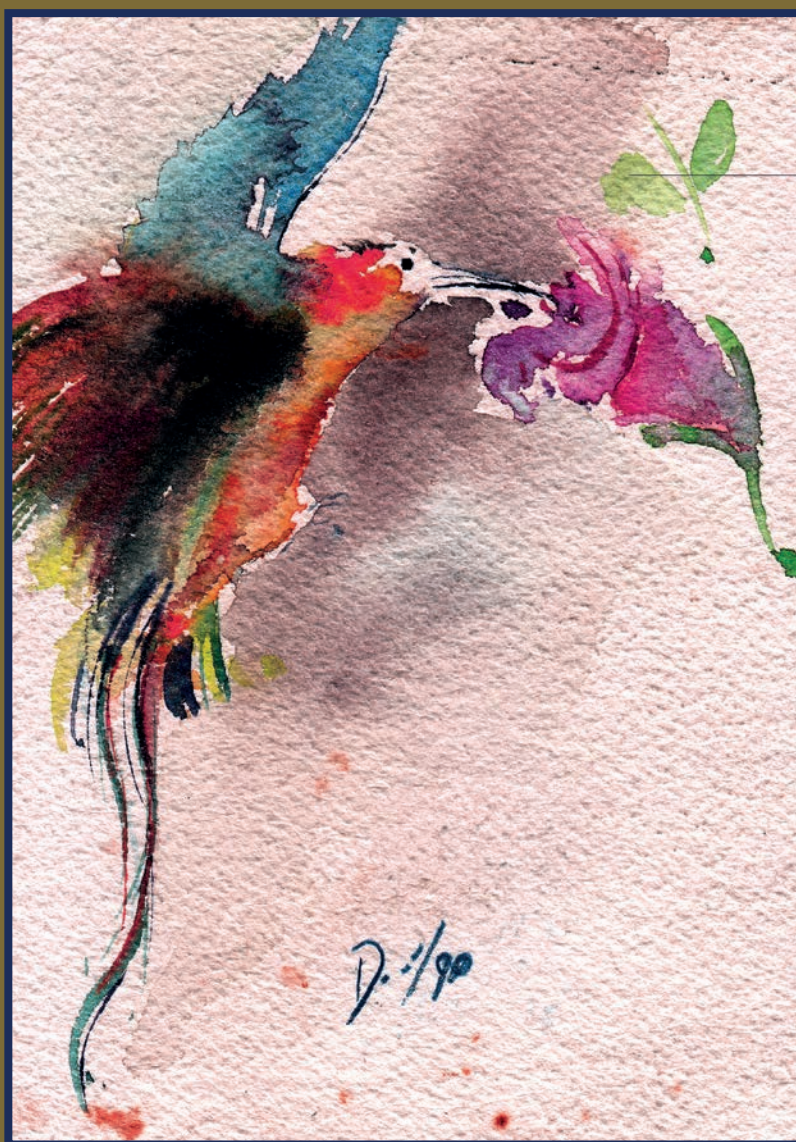


- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido* (Vol. 21). Paz e Terra.
- Goffman, E. (2006). *The presentation of self. Life as theater: A dramaturgical sourcebook*. Penguin Random House.
- HMUN (s/f). HMUN: About Us. (<https://bit.ly/2HhGfmn>) (20-11-2016).
- Kempston, T., & Thomas, N. (2014). The Drama of International Relations: A South China Sea Simulation. *International Studies Perspectives*, 15(4), 459-476. <https://doi.org/10.1111/insp.12045>
- Márquez, F. (2017). Los Modelos de Naciones Unidas, su cooperación transnacional y la participación ciudadana juvenil. *Muuch' Xiímbal: Caminemos Juntos*, (4), 193-226. (<https://bit.ly/2FvKd9l>).
- Márquez Duarte, F. (2018). *Participación ciudadana juvenil en Baja California, México y California, Estados Unidos: el caso de los Modelos de Naciones Unidas*. (M.A.). México: El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, B.C.
- Mata González, E., & Aguirre Ibarra, M. C. (2007). Desarrollo sustentable actual: una reconsideración desde la educación ambiental. *Espíritu científico en acción*, 3(6), 26-34.
- Obendorf, S., & Randerson, C. (2012). The Model United Nations simulation and the student as producer agenda. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 4(3). (<https://bit.ly/2Mf4Jvz>).
- Patterson, J. R. (1996). *Model United Nations simulations: An inquiry into active learning, role-playing, and role identification as they impact participants' sense of political efficacy* (Ph.D.). USA: Ann Arbor. (<https://bit.ly/2RX0ud8>).
- Print, M. (2007). Citizenship Education and Youth Participation in Democracy. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 325-345. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00382.x>
- Rockwell, E. (1999). Historical Consciousness and Critical Thinking: Reflections on an Indigenous Movement. *The Journal of Educational Foundations*, 13(3), 23.
- Rodríguez Pinson, M. C. (2011). Hacia una construcción de ciudadanía ambiental en la escuela. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 1(1), 13-20. <https://doi.org/10.15332/erdi.v1i1.102>
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje* (6a ed.). Pearson Educación.
- Sen, A. (1993). Capability and Well-Being. En M. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The quality of life* (p. 30). Oxford: Clarendon Press. (<https://bit.ly/2VT0p9L>).



Normas Editoriales

(Publication guidelines)



Tucusito
Técnica: Acuarela

Alteridad. Revista de Educación

<http://alteridad.ups.edu.ec/>

p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642

Publication guidelines in “Alteridad”

1. General information

“Alteridad” is a bilingual scientific publication of the Universidad Politécnica Salesiana of Ecuador, published since January 2006 in an uninterrupted manner, with a fixed biannual periodicity, specialized in Education and its transdisciplinary lines such as Didactics, Public Policies, Management of Schools, Educommunication, ICT, among others.

It is scientific journal, which uses the peer-review system, under double-blind review methodology, according to the publication standards of the American Psychological Association (APA). Compliance with this system allows authors to guarantee an objective, impartial and transparent review process, which facilitates the publication of their inclusion in reference databases, repositories and international indexing.

“Alteridad” is indexed in the directory and selective catalog of the Regional Online Information System for Scientific Journals of Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal (Latindex), in the Scientific Information System REDALYC, in the Directory of Journals of Open Access DOAJ and in repositories, libraries and specialized catalogs of Latin America.

The journal is published in a double version: printed (ISSN: 1390-325X) and digital (e-ISSN: 1390-8642), in English and Spanish, each work being identified with a DOI (Digital Object Identifier System).

2. Scope and policy

1.1 Theme

Original contributions in Education, as well as related areas: Didactics, Public Policies, Management of Schools, Edu-communication, ICT... and all interdisciplinary disciplines related to the central theme.



1.2 Contributions

“Alteridad” preferably publishes results of empirical research on Education, written in Spanish and / or English, as well as reports, studies and proposals, as well as selected state-of-the-art literature reviews.

All works must be original, have not been published in any medium or be in the process of arbitration or publication.

- **Research:** 5,000 to 6,500 words of text, including title, abstracts, descriptors, charts and references.
- **Reports, studies and proposals:** 5,000 to 6,500 words of text, including title, abstracts, charts and references.
- **Reviews:** 6,000 to 7,000 words of text, including charts and references. Justified references, would be specially valued. (current and selected from among 70 works)

“Alteridad” has a biannual periodicity (20 articles per year), published in January and July and counts by number with two sections of five articles each, the first referring to a **Monographic** topic prepared in advance and with thematic editors and the second, a section of **Miscellaneous**, composed of varied contributions within the theme of the publication.

3. Presentation, structure and style of the manuscripts

Texts will be presented in Arial 10 font, single line spacing, complete justification and no tabs or white spaces between paragraphs. Only large blocks (title, authors, summaries, descriptors, credits and headings) will be separated with a blank space. The page should be 2 centimeters in all its margins.

Papers must be submitted in a Microsoft Word document (.doc or docx), requiring that the file be anonymized in File Properties, so that the author/s identification does not appear.

These publication guidelines are based on the standards of APA 6: (<http://www.apastyle.org/>).

3.1 Structure of the manuscript

For those works that are empirical investigations, the manuscripts will follow the IMRDC structure, being optional the Notes and Supports. Those papers that, on the contrary, deal with reports, studies, proposals and reviews may be more flexible in their epigraphs, particularly in material and methods, analysis, results, discussion and conclusions. In all typologies of works, references are mandatory.

1. **Title (Spanish) / Title (English):** Concise but informative, in Spanish on the first line and in English on the second. A maximum of 80 characters with spaces are accepted. The title is not only the responsibility of the authors, changes being able to be proposed by the Editorial Board.
2. **Abstract (Spanish) / Abstract (English):** It will have a maximum extension of 230 words, first in Spanish and then in English. : 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology and sample; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written “This paper analyzes ...”. In the case of the abstract, the use of automatic translators will not be accepted due to their poor quality.



3. **Descriptors (Spanish) / Keywords (English):** 6 descriptors must be presented for each language version directly related to the subject of the work. The use of the key words set out in UNESCO's Thesaurus will be positively valued.
4. **Introduction and state of the issue:** It should include the problem statement, context of the problem, justification, rationale and purpose of the study, using bibliographical citations, as well as the most significant and current literature on the topic at national and international level.
5. **Material and methods:** It must be written so that the reader can easily understand the development of the research. If applicable, it will describe the methodology, the sample and the form of sampling, as well as the type of statistical analysis used. If it is an original methodology, it is necessary to explain the reasons that led to its use and to describe its possible limitations.
6. **Analysis and results:** It will try to highlight the most important observations, describing, without making value judgments, the material and methods used. They will appear in a logical sequence in the text and the essential charts and figures avoiding the duplication of data.
7. **Discussion and conclusions:** Summarize the most important findings, relating the observations themselves with relevant studies, indicating contributions and limitations, without adding data already mentioned in other sections. Also, the discussion and conclusions section should include the deductions and lines for future research.
8. **Supports and acknowledgments (optional):** The Council Science Editors recommends the author (s) to specify the source of funding for the research. Priority will be given to projects supported by national and international competitive projects. In any case, for the scientific evaluation of the manuscript, it should be only anonymized with XXXX for its initial evaluation, in order not to identify authors and research teams, which should be explained in the Cover Letter and later in the final manuscript.
9. **The notes (optional)** will go, only if necessary, at the end of the article (before the references). They must be manually annotated, since the system of footnotes or the end of Word is not recognized by the layout systems. The numbers of notes are placed in superscript, both in the text and in the final note. The numbers of notes are placed in superscript, both in the text and in the final note. No notes are allowed that collect simple bibliographic citations (without comments), as these should go in the references.
10. **References:** Bibliographical citations should be reviewed in the form of references to the text. Under no circumstances should references not mentioned in the text be included. Their number should be sufficient to contextualize the theoretical framework with current and important criteria. They will be presented alphabetically by the first last name of the author.

3.2 Guidelines for references

Periodic publications

Journal article (author): Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las técnicas de gestión en la mejora de decisiones administrativas [Impact of Management Techniques on the Improvement of Administrative Decisions]. *Retos*, 12(6), 199-2013. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

Journal Article (Up to six authors): Ospina, M.C., Alvarado, S.V., Fefferman, M., & Llanos, D. (2016). Introducción del dossier temático "Infancias y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz"[Introduction of the thematic dossier "Infancy and Youth: Violence, Conflicts, Memories and Peace Construction Processes"]. *Universitas*, 25(14), 91-95.



<https://doi.org/10.17163/uni.n25.%25x>

Journal article (more than six authors): Smith, S.W., Smith, S.L. Pieper, K.M., Yoo, J.H., Ferrys, A.L., Downs, E.,... Bowden, B. (2006). Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surrounding, Acts of Helping and Sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>

Journal article (without DOI): Rodríguez, A. (2007). Desde la promoción de salud mental hacia la promoción de salud: La concepción de lo comunitario en la implementación de proyectos sociales. *Alteridad*, 2(1), 28-40. (<https://goo.gl/zDb3Me>) (2017-01-29).

Books and book chapters

Full books: Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala.

Chapter of book: Zambrano-Quiñones, D. (2015). *El ecoturismo comunitario en Manglaralto y Colonche*. En V.H. Torres (Ed.), *Alternativas de Vida: Trece experiencias de desarrollo endógeno en Ecuador* (175-198). Quito: Abya-Yala.

Digital media

Pérez-Rodríguez, M.A., Ramírez, A., & García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>

It is prescriptive that all quotations that have DOI (Digital Object Identifier System) are reflected in the References (can be obtained at <http://goo.gl/gfruh1>). All journals and books that do not have DOI should appear with their link (in their online version, if they have it, shortened by Google Shortened: <http://goo.gl>) and date of consultation in the indicated format.

Journal articles should be presented in English, except for those in Spanish and English, in which case it will be displayed in both languages using brackets. All web addresses submitted must be shortened in the manuscript, except for the DOI that must be in the indicated format (<https://doi.org/XXX>).

3.3. Epigraphs, Figures and Charts

The epigraphs of the body of the article will be numbered in Arabic. They should go without a full box of capital letters, neither underlined nor bold. The numbering must be a maximum of three levels: 1. / 1.1. / 1.1.1. A carriage return will be established at the end of each numbered epigraph.

The charts must be included in the text in Word format according to order of appearance, numbered in Arabic and subtitled with the description of the content.

The graphics or figures will be adjusted to the minimum number required and will be presented incorporated in the text, according to their order of appearance, numbered in Arabic and subtitled with the abbreviated description. Their quality should not be less than 300 dpi, and it may be necessary to have the graph in TIFE, PNG or JPEG format.



4. Submission process

Manuscripts must be submitted only and exclusively through the OJS (Open Journal System), in which all authors must previously register. Originals sent via email or other interfaces are not accepted. The following two files must be sent together:

1. Title page and Cover letter (use official model), in which will appear:

- **Title** (Spanish) / **Title** (English): Concise but informative, in Spanish on the first line and in English on the second. A maximum of 80 characters with spaces are accepted. The title is not only the responsibility of the authors, changes being able to be proposed by the Editorial Board.
- **Full name and surnames**: Of each of the authors, organized by priority. Next to the names must follow the professional category, work center, email of each author and ORCID number. It is mandatory to indicate if you have the academic degree of doctor (include Dr. / Dra. before the name).
- **Resumen** (Spanish) / **Abstract** (English).
- **Descriptores** (Spanish) / **Keywords** (English).
- A **statement** that the manuscript is an original contribution, not sent or being evaluated in another journal, with the confirmation of the signatory authors, acceptance (if applicable) of formal changes in the manuscript in accordance with the rules and partial transfer of rights to the publisher.

2. Manuscript totally anonymized, according to the guidelines referred in precedence.

All authors must register with their credits on the OJS platform, although only one of them will be responsible for correspondence. No author can submit or have in review two manuscripts simultaneously, estimating an absence of four consecutive numbers (2 years).

