

EFd digital

EDUCACIÓN Y FUTURO



20

Enero - Junio 2020
ISSN: 1695-4297

CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR: María del Rosario García Ribas (FMA).

DIRECTORA CES DON BOSCO: María José Arenal Jorquera (FMA).

VOCALES: Antonio Bautista García-Vera (UCM), Benjamín Fernández Ruiz (UCM), Laura Gutiérrez Notario (CES Don Bosco), Rubén Iduriaga Carbonero (CES Don Bosco), Juan Carlos Pérez Godoy (SDB – Santiago El Mayor).

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

DIRECTOR: José Luis Guzón Nestar (CES Don Bosco).

JEFA DE REDACCIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), María Isabel Fernández Blanco (CES Don Bosco), Juan José García Arnao (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación - Comunidad de Madrid), José Luis Guzón Nestar (CES Don Bosco), Raquel Loredo (CES Don Bosco), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid), Ana Romeo Martín-Maestro (Grupo Edebé), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco).

SECRETARIA: Raquel Loredo (CES Don Bosco).

TRADUCCIÓN DEL INGLÉS: Santiago Bautista Martín (CES Don Bosco).

DISEÑO Y MAQUETACIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

EDITA: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco.

IMAGEN DE PORTADA: Pexels.com



C/ María Auxiliadora, 9 - 28040 Madrid (España)

<https://cesdonbosco.com/educacion-y-futuro.html>

efuturo@cesdonbosco.com



Revista Educación y Futuro



@RevistaEyF

SUMARIO

ARTÍCULOS

5 Competencias profesionales en sostenibilidad para el grado de Educación Social

Bienvenida Sánchez Alba, Valentín Gonzálo Muñoz y Alfonso Coronado-Marín

27 Los procesos de vida independiente de las personas con discapacidad intelectual: la voz de las familias

María Josep Valls Gabernet, Judit Fullana Noell, María Pallisera Díaz y Montserrat Vilà Suñé

45 Educación en museos. La función de los educadores de museos

María Vidagañ Murgui

59 La experiencia de una red de apoyo a la gestión educativa en el contexto iberoamericano

José Luis Muñoz Moreno y David Rodríguez Gómez

75 Evaluación de una propuesta de innovación didáctica interdisciplinar en un contexto bilingüe: la enseñanza de las Ciencias Sociales en la clase de Educación Física en lengua inglesa

M^º Begoña Ruiz y Aníbal Rodríguez Morales

93 Referentes epistemológicos de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía Política en la enseñanza universitaria en Cuba

Manuel de Jesús Naranjo Suárez

SECCIONES

113 Reseñas Bibliográficas

20

S

O

L

U

C

I

R

A

Competencias profesionales en sostenibilidad para el grado de Educa-

Bienvenida Sánchez Alba, Valentín Gonzálo Muñoz y Alfonso Coro-

Los procesos de vida independiente de las personas con discapacidad intelectual: la voz de las familias

María Josep Valls Gabernet, Judit Fullana Noell, María Pallisera Díaz y montse-

Educación en museos. La función de los educadores de museos

María Vidagañ Murgui

La experiencia de una red de apoyo a la gestión educativa en el contexto

José Luis Muñoz Moreno y David Rodríguez Gómez

Evaluación de una propuesta de innovación didáctica interdisciplinar en un contexto bilingüe: la enseñanza de las Ciencias Sociales en la clase de Educación Física en lengua inglesa

M^a Begoña Ruiz y Anibal Rodríguez Morales

Referentes epistemológicos de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía Política en la enseñanza universitaria en

Manuel de Jesús Naranjo Suárez

COMPETENCIAS PROFESIONALES EN SOSTENIBILIDAD PARA EL GRADO DE EDUCA- CIÓN SOCIAL

PROFESSIONAL COMPETENCIES IN SUSTAINABILITY FOR THE SOCIAL EDUCATION DEGREE

Bienvenida Sánchez Alba

Doctora en Pedagogía y Ciencias de la Educación. Maestra de primaria y profesora adscrita al
Departamento de Estudios Educativos (Universidad Complutense de Madrid)

Valentín Gonzalo Muñoz

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor contratado doctor en el Departamento de Didáctica y
Organización Escolar de la Facultad de Educación (Universidad Complutense de Madrid)

Alfonso Coronado-Marín

Licenciado en Pedagogía y Maestro de Educación Especial. Cooperante y coordinador del Departamento
de Educación y Desarrollo Sostenible de la ONG española Kasak en Nicaragua

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo definir competencias básicas profesionales que acrediten a los educadores/as sociales como agentes de sostenibilidad. Después de contextualizar la sostenibilidad, se presenta ésta como una competencia necesaria y global en educación superior. Posteriormente, a partir de una metodología socio-cualitativa de corte descriptivo, se identifican carencias en los actuales planes de estudio del grado de Educación Social en lo referente a la sostenibilidad y la inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Los resultados muestran la necesidad de actualizar la formación del educador/a social con un currículum propositivo de 16 nuevas competencias formativas de carácter profesionalizante.

Palabras clave: competencias profesionales, sostenibilidad, educación social, universidad.

Abstract

This article aims to define basic professional competencies that might get educators and social educators accredited as sustainability agents. After framing the concept of sustainability, it is claimed as a necessary and comprehensive competence in higher education. Subsequently, the current study plans of the Degree in Social Education are analysed using a social, qualitative and descriptive research methodology thus identifying several gaps regarding sustainability and the adoption of sustainable development goals. The results show the need to update the training curriculum of the social educator through a set of 16 new professional competencies.

Keywords: professional competences, sustainability, social education, university.

Recibido: 25/05/2018

Aprobado: 17/09/2018

Enero - Junio 2020

ISSN: 1695-4297

páginas

5 - 26

Nº 20

EFD digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN¹

En educación superior no se debe olvidar el objetivo cardinal de construir perfiles profesionales que deben guiar y orientar todo el proceso formativo. A partir de él, se gestiona el currículo y se orienta la práctica profesional. Por ese motivo, es importante encontrar mecanismos para que dicho proceso no se lleve a cabo desde intereses particulares, sino teniendo en cuenta las necesidades de las sociedades del siglo XXI, cada día más diversas y multidimensionales (Morin, 2011).

Con la aprobación por parte de la Asamblea General de Naciones Unidas en septiembre de 2015 de la Agenda 2030, se identificaron las necesidades y retos más perentorios a nivel mundial para redirigir a la humanidad hacia un camino sostenible. Para ello se establecieron planes de acción y se propusieron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS en adelante). De modo que la consecución de los ODS debe de ser holística, integrando a todos los sectores y agentes sociales a nivel macro y micro sistémico, lo que requiere de la colaboración de los gobiernos, el sector privado, la sociedad civil y la ciudadanía por igual para asegurarse de dejar un mejor planeta a las generaciones venideras (PNUD, 2017).

Incorporar los ODS dentro y fuera de las escuelas hasta la Educación Superior es responsabilidad política y de la ciudadanía, y lo es además, porque vivimos en un mundo insostenible evidenciado por: un modelo de desarrollo enajenado de la finitud de los recursos mundiales; el cambio climático; el deterioro del patrimonio hídrico y edafológico; la pérdida de biodiversidad y sus interconexiones con la pobreza y el deterioro de la salud humana, atentando así a los derechos humanos básicos, a la convivencia, y alentando el surgimiento de conflictos cruentos (Barron, Bavarrete y Ferrer-Balas, 2010; Tilbury, 2011; Albareda-Tiana y Gonzalvo-Cirac, 2013).

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los 17 ODS y sus 169 metas (2016-2030), pretenden ofrecer soluciones planetarias a retos perentorios, entre otros, la lucha contra la pobreza y el hambre; el logro de una educación de calidad para todos y todas. Un desarrollo heredable que debe satisfacer las necesidades del presente, sin comprometer los derechos y recursos de las generaciones venideras.

¹ Este artículo se ha desarrollado en el contexto del Proyecto de Investigación Sociedad Inclusiva para el Desarrollo Sostenible (SOCIDES), dentro del *Seminario Permanente para el fortalecimiento del perfil profesional del educador social como agente promotor de sociedades inclusivas para un desarrollo humano sostenible*, de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

El compromiso con el presente y el futuro de la universidad a través de la investigación y la educación, conmina a ésta a incorporar los ODS en Educación Superior. Es esta necesidad, de que la Universidad promueva en sus planes de estudios de forma transversal, competencias profesionales que supongan la inclusión de los ODS, la que ha orientado y motivado la investigación que se presenta.

El objetivo principal del presente artículo es, partiendo de los ODS, identificar las competencias básicas profesionales que nos permitan concretar un nuevo perfil profesional en el ámbito de la sostenibilidad en los estudios de Grado de Educación Social. Un perfil más allá de la dimensión ambientalista, que acredite a las educadoras y educadores sociales como agentes de sostenibilidad socioeducativa en los contextos y colectivos de su intervención.

En este sentido, escenario de indagación fueron los propios planes de estudio de grado, los actores de los mismos en la Universidad Complutense de Madrid, y representantes de la sociedad civil madrileña, que nos ayudaran a conformar dichas competencias.

Dado el carácter crítico auto reflexivo y el objetivo de transformación socio educativa de nuestra investigación, nos encaminamos metodológicamente por un modelo socio-crítico, que materializamos a través de grupos de discusión que nos permitieran focalizar, en procesos dialógicos y de reflexión grupal, las necesidades y demandas sociales, profesionales, formativas y en valores para los futuros profesionales de la educación social como promotores de sostenibilidad.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1 La sostenibilidad. Una competencia global de la educación superior

El aforismo atribuido a los americanos sioux: “La tierra no la heredamos de nuestros antepasados, nos la prestaron nuestros hijos”, nos propone mirar de frente a los bienes de la naturaleza, convivir conscientemente con un planeta del que sólo somos parte, sin ningún derecho de apropiación; porque el préstamo nos vincula con la obligación de hacer perdurable la vida, cuidándola para devolverla en el estado, cuanto menos, en que nos fue dado o mejorándolo. Esto es, aprender a convivir de manera sostenible.

Hasta el último tercio del siglo XX, no parece que la comunidad internacional fuera consciente de la misión seminal de este aforismo. Así, informes encargados por el Club de Roma al MIT (por sus iniciales en inglés Massachusetts Institute of Technology), como *Los límites del crecimiento* (1972), y *La humanidad en la encrucijada* (1975), ponen de manifiesto los problemas de insostenibilidad que plantea un modelo de desarrollo inconsciente de la finitud de los recursos planetarios.

En 1987, a través del informe o Comisión Brundtland, encargado a la Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo (UNCED) por la ONU, se introduce por primera vez el término de desarrollo sostenible como aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones. Dando, oficialmente, por primera vez a la sostenibilidad, un carácter de objetivo global y perentorio, del que todos los habitantes y naciones somos corresponsables, por ello, este informe originalmente fue llamado *Our common future*².

Así mismo, la Comisión apela a la educación no como mero canal de trasmisión de los resultados del informe, sino como agente para cambiar las actitudes en cada punto del planeta.

Las Declaraciones y Compromisos para fomentar la sostenibilidad en la Educación Superior han sido numerosos. Podemos destacar la Conferencia de Río de Janeiro o Cumbre de la Tierra en 1992, donde se propuso los objetivos prioritarios sobre medio ambiente y desarrollo humano para el siglo XXI, a través de la llamada Agenda 21, o posteriormente, la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, fruto de la aprobación por parte de la ONU (2015) de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que describen los principales desafíos de desarrollo para la humanidad. Dentro de estos 17 Objetivos destacamos el número 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 16). El apartado 7 confirma la importancia de desarrollar las competencias en sostenibilidad para la incorporación de ésta a los perfiles formativos en educación superior.

Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios. (ONU, 2015, p. 20).

Así mismo, dentro de este apartado 7, podemos destacar el punto 4c, que incide en la importancia de la formación del profesorado.

Para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo. (ONU, 2015, p. 20).

Por su parte, en el año 2014, la UNESCO publicó un documento en el cual establecía sus ideas sobre la educación después de 2015. En él se recomienda a sus Estados Miembros como posible objetivo global de la educación, “lograr para todos por igual una educación de calidad y un aprendizaje durante toda la vida para 2030”, encaminado a construir sociedades justas, inclusivas, pacíficas y sostenibles (UNESCO, 2014, p. 4).

² Nuestro futuro común. Traducción de los autores.

Esta Organización considera que hay que ser ambiciosos para intentar conseguir el mayor número de logros posibles. Para ello se plantean unas metas y unos ejemplos de indicadores que permitan medir el progreso realizado. En lo referente a la educación sostenible, destaca la Meta 8, que se expresa en los siguientes términos:

Esta corresponsabilidad requiere de la participación activa de la Universidad, como garante de la educación superior a un nivel local y global. Existiendo múltiples evidencias de que el Desarrollo Sostenible se ha incorporado en numerosas instituciones de educación superior en el mundo (CRUE, 2005).

En este sentido, la Universidad no debe limitarse a generar conocimientos disciplinares y desarrollar habilidades; como parte de un sistema cultural más amplio, su rol es también el de enseñar, fomentar y desarrollar los valores y actitudes requeridos por la sociedad. Las universidades deben preparar profesionales que sean capaces de utilizar sus conocimientos, no sólo en un contexto científico, sino también para necesidades sociales y ambientales (CRUE, 2005, p. 1), y así mismo, incentivar la capacidad del estudiantado para incorporarse y adaptarse a un contexto laboral en transformación (Herrán de la, Ruiz y Álvarez, 2011), donde la formación en sostenibilidad será imprescindible.

3.2 El caso de la universidad española, hacia la inclusión de los ODS

A finales del año 2002, la Conferencia de Rectores de Universidades españolas (CRUE) crea un Grupo de Trabajo para la Calidad Ambiental y el Desarrollo Sostenible (2002). El objetivo es fomentar las iniciativas relacionadas con de riesgos, la gestión, participación y sensibilización ambiental en las universidades, así como la cooperación interuniversitaria en estas materias (CRUE, 2005).

En 2005, la CRUE sienta las bases para introducir la sostenibilidad en el currículum universitario con el documento: *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum*. En dicho documento, se plantea la necesidad de que las nuevas generaciones adquieran las competencias básicas en sostenibilidad necesarias para tomar las decisiones adecuadas a lo largo de su vida personal y profesional, con el fin de alcanzar un desarrollo humano sostenible. En este contexto se contempla a la educación superior como una herramienta imprescindible.

Señala una serie de *Criterios generales para la sostenibilización curricular* que todos los profesionales deberían alcanzar (2005, p. 2):

- Comprender cómo su actividad profesional interactúa con la sociedad y el medio ambiente, local y globalmente, para identificar posibles desafíos, riesgos e impactos.
- Entender la contribución de su trabajo en diferentes contextos culturales, sociales y políticos y como éstos afectan al mismo y a la calidad socioambiental de su entorno.

- Trabajar en equipos multidisciplinares y transdisciplinares, para dar solución a las demandas impuestas por los problemas socioambientales derivados de los estilos de vida insostenibles, incluyendo propuestas de alternativas profesionales que contribuyan al desarrollo sostenible.
- Aplicar un enfoque holístico y sistémico a la resolución de problemas socioambientales y la capacidad de ir más allá de la tradición de descomponer la realidad en partes inconexas.
- Participar activamente en la discusión, definición, diseño, implementación y evaluación de políticas y acciones tanto en el ámbito público como privado, para ayudar a redirigir la sociedad hacia un desarrollo más sostenible.
- Aplicar los conocimientos profesionales de acuerdo con principios deontológicos y valores éticos universales que protejan los derechos humanos.
- Recoger la percepción, demandas y propuestas de los ciudadanos y permitir que tengan voz en el desarrollo de su comunidad.

En el año 2007, el Ministerio de Educación Cultura y Deporte, a través del Real Decreto 1393/2007, establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y, refiriéndose explícitamente al desarrollo humano sostenible, indica que:

Debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los derechos humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal, y diseño para todos, y de fomento de la cultura de paz. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2007, p. 3).

En marzo de 2012, la Comisión Sectorial de Calidad Ambiental, Desarrollo Sostenible y Prevención de Riesgos (CADEP), organismo dependiente de la CRUE, aprueba las directrices con el fin de introducir la sostenibilidad en los planes de estudio: incorporando en todas las titulaciones asignaturas obligatorias, optativas y transversales relacionadas con la sostenibilidad; fomentando el desarrollo de proyectos interdisciplinares; introduciendo en los procesos de formación de todas las titulaciones compendias para la sostenibilidad, y promoviendo la reflexión y debate que impulse el cambio cultural hacia la sostenibilidad (Aznar, Ull, Piñero y Martínez, 2014).

En mayo de 2016, el Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD) y la CRUE, ampliaban y ratificaban las referidas directrices, a fin de integrar la agenda 2030 en la docencia Universitaria.

Las Universidades Españolas han iniciado un proceso de reflexión estratégica sobre la integración de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible en la Universidad. Algo que implica abordar sus objetivos de forma transversal en las políticas universitarias e integrarlos en los distintos ámbitos de acción de la universidad: la formación, la investigación y la extensión universitaria. (OCUD-CRUE, 2016, p. 1).

En cuanto al desarrollo de competencias profesionalizantes en los grados universitarios sostienen que:

La Universidad debe incorporar a la docencia universitaria, además de los conocimientos técnicos, las competencias y capacidades genéricas vinculadas a la transmisión de valores que contribuyan a formar ciudadanos responsables y comprometidos con el Desarrollo Sostenible, repensando si es necesario los diseños curriculares por competencias de los grados universitarios.

Los retos globales están demandando profesionales distintos. La Universidad necesita crear ámbitos de conocimiento interdisciplinarios nuevos para afrontar el reto de preparar a los profesionales del futuro. (OCUD-CRUE, 2016, p. 3).

3.3 Competencias y perfiles profesionalizantes en el grado de educación social

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) orientó la organización de la enseñanza universitaria desde un enfoque por competencias, en el que, en este contexto, ésta se relaciona con “el proceso de armonización transparente de títulos y vincula de manera directa la formación universitaria con el mundo profesional” (Riesco, 2008, p. 2). De modo que la competencia desde su génesis tiene un sesgo profesionalizante.

De acuerdo con La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE): “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005, p. 3).

En este sentido, en 2012, el Comité Directivo sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible de la Comisión Económica para Europa de las Naciones Unidas (UNECE), publica el documento *Learning for the future. Competences in education for Sustainable Development*³, en el que, basándose en el documento de la UNESCO, *La educación encierra un tesoro, o Informe Delors* (Delors, 1996), se proponen una serie de competencias tanto para los educadores, como para los estudiantes (UNECE, 2012).

Las competencias se categorizan en torno a los llamados cuatro pilares de la educación del referido informe: aprender a aprender; aprender a vivir juntos; aprender a hacer y aprender a ser. Y abordan desde tres dimensiones: dimensión holística, dimensión anticipadora y dimensión transformadora o de cambio social. Siguiendo ANECA, el profesional de la educación social es “un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente” (ANECA, 2005, p. 127).

3. Aprendiendo para el futuro. Competencias en educación para el desarrollo sostenible. Traducción de los autores.

De acuerdo con esta definición y al informe de la UNECE anteriormente referido, el Grado de Educación Social debería dotarse de un perfil profesional altamente cohesionado con la sostenibilidad, formando a los educadores y educadoras sociales como “agentes de sostenibilidad”, no siendo esta, sin embargo, la realidad de dicho Grado.

La Educación Social vinculada a la Educación Superior se inicia en el año 1991, en el marco de la reforma de los títulos universitarios, donde se crea la Diplomatura de Educación Social (RD 1420/91 de 30 de agosto, BOE 10 de octubre de 1991), son por tanto todavía unos estudios emergentes en las universidades españolas, lo que hace que el consenso en cuanto a la concreción de las competencias para el desarrollo de los perfiles profesionales siga en construcción.

No obstante, se ha elaborado el siguiente cuadro (*tabla 1*) que alude a las dimensiones profesionales que configuran el perfil profesional del educador social, a partir del citado Libro Blanco y de otras fuentes (Andreu, 2008; Carde, 2008; Pachón, 2011) que convergen en cuanto a los ámbitos profesionales del educador y la educadora social.

Tabla 1. Ámbitos del perfil profesional del educador y la educadora social.

Fuente: elaboración propia a partir de Sánchez, Saban, Gómez-Jarabo y Sáenz-Rico (2017).

Ámbitos del perfil profesional del educador y la educadora social
– Formador/a de personas adultas y mayores.
– Especialista en atención educativa a la diversidad.
– Educador/a ambiental.
– Reeducador/a para turismo sociocultural.
– Educador/a familiar.
– Educador/a y gestor para el desarrollo comunitario.
– Educador/a en procesos de intervención social.
– Mediador/a en procesos de intervención familiar y socio-educativa.
– Mediación cultural (minorías, inmigrantes y refugiados).
– Promotor/a y animador para la autonomía de la mujer (exclusión y maltrato).
– Educador/a de tiempo libre y ocio.
– Educador/a de instituciones de atención a la diversidad e inserción social.
– Educador/a en procesos de acogida y adopción.

Partiendo del anterior análisis, las competencias profesionalizantes en relación con la sostenibilidad sólo se verían reflejadas explícitamente, y de una manera sesgada, en la dimensión profesional como “Educador ambiental”. En este sentido, el Libro Blanco concreta que el educador ambiental es un profesional:

Que se encarga del diseño de las respuestas educativas a la problemática ambiental en sus distintas manifestaciones. Utiliza conocimientos, instrumentos y estrategias de carácter educativo y socio-educativo para que las personas y las comunidades modifiquen las pautas de representación del ambiente, sus valores de referencia y los comportamientos individuales y colectivos con respecto a él, con la finalidad de crear un marco de relaciones humanidad persona-ambiente más sustentable.

Los principales ámbitos de actuación profesional son la gestión de los usos públicos del patrimonio ambiental protegido y no protegido, el diseño y dinamización de equipamientos y recursos específicos de Educación Ambiental, los programas comunitarios, la mediación en conflictos socio-ambientales por el uso de los recursos naturales, los programas de información e interpretación ambiental, etc. (ANECA, 2005, p. 319).

Después de esta definición de la ANECA no se ha encontrado ningún estudio ni proposición que haga referencia explícita a las competencias profesionales del educador y educadora social como “agente para la sostenibilidad”. Lo que puso de relevancia la necesidad de iniciar un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) implicando a los distintos actores involucrados en la profesionalización del Grado de Educación social. Este análisis ofrecería una mayor información que pudiera justificar el diseño de propuestas de revisión y adaptación de las competencias profesionales del Grado a los principios de la sostenibilidad de la Agenda 2030 de los ODS.

3.4 Diseño y metodología de investigación

A partir de una metodología socio-cualitativa de corte descriptivo se pretende, como objetivo principal del presente estudio, identificar las competencias formativas de carácter profesionalizante en el perfil del Grado de Educación Social a partir del enfoque de los ODS. Para ello el objeto cardinal de esta investigación está centrado en analizar las necesidades sociales, profesionales y académicas, así como las oportunidades de integración de una educación sostenible en la Educación Superior. Así mismo los objetivos secundarios devenidos y necesarios del propio proceso son:

- Investigar incluyendo los sectores socioeducativos implicados en la profesionalización sostenible del grado de educación social.
- Aportar conocimiento para la mejora del grado de Educación Social que promuevan una educación sostenible de calidad.

Como técnica de recogida de datos se empleó el grupo de discusión focal, con una muestra no probabilística intencional con 19 especialistas, que finalmente conformaron tres grupos compuestos por expertos de los ámbitos: tercer sector y sociedad civil; gestores de Educación Superior y Cooperación; y miembros de la comunidad universitaria (*tabla 2*). Cada una de las tres sesiones de los grupos focales de discusión fueron grabadas en audio y vídeo para su ulterior transcripción y tratamiento de los datos compilados.

Tabla 2. Descripción de los grupos focales. Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.

Grupos de Discusión Focal		
Grupo	Muestra	Composición
1er G. Tercer sector y sociedad civil	(n=6)	Sector sindical; sociedad civil colectivo educación de enseñanzas medias, adulto mayor; asociación diversidad afectivo sexual; colegio profesional de educadores y educadoras sociales y asociación ecologista
2º G. Gestores de universidad y cooperación	(n= 7)	Sindicatos, personal docente e investigador de universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Madrid y ámbito nacional, conferencia de rectores de universidades españolas, CRUE-SOSTENIBILIDAD
3er G. Miembros de la comunidad Universitaria	(n=6)	Representantes de coordinación de la titulación; movimiento de Eco-docentes de la facultad de educación UCM; representante gestión académica; docentes y estudiantes del Grado Educación Social de la Facultad de Educación UCM

Para el análisis de los datos cualitativos generados en los grupos focales se emplearon los programas de software de datos Atlas.ti (versión 7.0), para al análisis discursivo, y N-Vivo (versión 11) para el análisis semántico y búsqueda de modelos. Este último análisis se estructura en tres categorías por campos semánticos: conceptual (sustantivos), procedimental (verbos), y actitudinal (valores), y se obtiene la frecuencia de palabras, recogiendo las 20 más repetidas mayores de 4 letras agrupadas por similitud⁴.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos del discurso de los grupos de discusión se recoge en la *tabla 3*, mostrando las respuestas o aportaciones de convergencia de los tres grupos de discusión: tercer sector y sociedad civil; gestores de Educación Superior y Cooperación; y miembros de la comunidad universitaria, que nos ayudan a

⁴ El software N-Vivo permite hacer análisis de palabras, entre otras: con agrupaciones por coincidencias exactas; con sinónimos; con grandes grupos de palabras similares; o con palabras derivadas, que suponen un grado medio de similitud como es el caso de esta investigación.

definir un perfil profesional del educador y la educadora social coherente con los fundamentos y Objetivos Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), desde un modelo de universidad que necesariamente también debe ser coherente con estos mismos fundamentos.

La primera columna refleja cada uno de los tres postulados en torno a los que se realizó la investigación; las cualificaciones más iteradas y recurrentes de acuerdo a las preguntas lanzadas en cada uno de los tres grupos de discusión en torno a los postulados, aparecen en la segunda columna, y, por último, el porcentaje de repetición o saturación semántica (SS), en la tercera columna.

Tabla 3. Resultados obtenidos a partir de los grupos de discusión focales.

Fuente: elaboración propia.

Postulados	Cualificación más recurrente	Porcentaje
a. Se percibe a la Universidad como un agente de cambio esencial ante la situación actual de crisis global	La universidad es responsable en el proceso de cambio social que requiere la sociedad actual hacia la sostenibilidad, dado el impacto que su acción puede ejercer tanto a medio como a largo plazo.	0,97% (SS)
	Reclaman a la universidad un cambio en sus planteamientos estratégicos más participativos	0,37% (SS)
	Gestión universitaria hacia una acción más social	0,68% (SS)
	Necesidad de establecer canales de comunicación nuevos o cambiar las actuales formas de relación sociedad-universidad.	0,78% (SS)
	Promover el trabajo colaborativo entre el sector productivo, los agentes sociales y la universidad para transformar los actuales modelos de desarrollo insostenibles a sostenibles.	0,39% (SS)
b. Son necesarios cambios en los procesos de enseñanza aprendizaje actuales para una Educación Desarrollo Sostenible y en concreto para el perfil profesional del educador/a social	Redefinir el proceso formativo en términos de competencias.	0,85% (SS)
	Mayor incidencia en la dimensión procedimental (aprender a hacer).	0,65% (SS)
c. Es necesaria una concienciación y sensibilización por los docentes ante el paradigma del desarrollo sostenible para llegar a la sostenibilización curricular.	Incorporar componentes actitudinales de convivencia en los procesos de enseñanza.	0,77% (SS)

De este modo, en cuanto a si se percibe a la Universidad como un agente de cambio esencial ante la situación actual de crisis global, se considera en mayor grado (0,97% SS) que la universidad es un agente responsable en el proceso de cambio que se requiere en la sociedad actual hacia la sostenibilidad. Tras ello se contempla que, para dar respuestas, la universidad debe mejorar la comunicación con la sociedad (0,78% SS) y que esta respuesta debe de ir acompañada por una mayor implicación en los temas sociales (0,68% SS).

Está claro que la universidad, la función que tiene es formar profesionales, entonces ahí tiene un papel fundamental en cuanto trasladar esta necesidad de sostenibilidad en todos los ámbitos laborales. (Representante de ONG de Educación Ambiental, 1er grupo de discusión: Tercer sector y sociedad civil).

Además, los procesos formativos deben redefinirse en términos de competencias (0,85% SS) y dotarlas de un carácter más práctico (el aprender hacer, con un 0,68%) para obtener cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje actuales para una Educación Desarrollo Sostenible y en concreto para el perfil profesional del educador/a social.

En competencias están incluidos el trabajo en valores, están incluidas las actitudes, porque esa es la definición de competencias. Intentamos ir más allá, deberíamos trabajar competencias en el que está todo el tema de la ética, del trabajo en grupo... ahí es lo que nos da la idea de un profesional completo, y lo hace con criterio... Y esos criterios hay que trabajarlos desde la educación superior. (Representante gestión universitaria, 2º grupo de discusión: Gestores de universidad y cooperación).

Por último, se considera (0,77% SS) que es necesaria la inclusión de paradigma sostenible y la sostenibilización curricular y ello será posible si se incorporan componentes actitudinales de convivencia en los procesos de enseñanza para llegar “a una concienciación y sensibilización por los docentes ante el paradigma del desarrollo sostenible y alcanzar la sostenibilización curricular”.

Son profesionales [que forma la universidad], que, en mi opinión, deben ser libres, tener una actitud crítica, una actitud responsable...

Si concebimos la universidad como hemos ido diciendo, sí que aportamos personas formadas, en determinadas competencias, valores, actitudes que hemos dicho; en la investigación que se va produciendo, tiene también un cambio en esa transformación social. (Representante gestión universitaria, 2º grupo de discusión: Gestores de universidad y cooperación).

En el análisis de frecuencia recogemos las palabras con mayor frecuencia en los campos semánticos conceptual; donde se recogen conceptos, procedimental; donde se analizan formas verbales en su forma de infinitivo, y actitudinal; que muestran valores y actitudes (recogidos los diez primeros ejemplos en la *tabla 4*).

Tabla 4. Primeras diez palabras por porcentaje de saturación en los tres campos semánticos analizados.

Fuente: elaboración propia.

	Nº de palabras	% de saturación	Palabras similares
CONCEPTUAL			
universidad	208	0,98	universidad, universidades
desarrollo	147	0,69	desarrollo
personas	92	0,43	persona, personas
social	84	0,40	social, sociales
sociedad	80	0,38	sociedad, sociedades
humano	67	0,32	humano, humanos
alumnos	60	0,28	alumno, alumnos
sistema	56	0,26	sistema, sistemas
trabajo	55	0,26	trabajo, trabajos
grupo	55	0,26	grupo, grupos
PROCEDIMENTAL			
hacer	70	0,40	hacer
decir	59	0,34	decir
tener	30	0,17	tener
estar	29	0,17	estar
trabajar	29	0,17	trabajar
haber	23	0,13	haber
cambiar	14	0,08	cambiar
aportar	13	0,08	aportar
poder	12	0,07	poder
desarrollar	11	0,06	desarrollar
ACTITUDINAL			
sostenibles	66	0,35	sostener, sostenible, sostenibles
verdad	39	0,21	verdad
ahora	38	0,20	ahora
sostenibilidad	36	0,19	sostenibilidad
responsabilidad	31	0,16	responsabilidad, responsabilidades
cambio	28	0,15	cambio, cambios
relación	28	0,15	relación
actitud	27	0,14	actitud, actitudes
valores	26	0,14	valor, valorable, valore, valores
sentido	24	0,13	sentido, sentidos

5. PROPUESTA DE COMPETENCIAS PROFESIONALIZANTES EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL

La CRUE (2005, p. 7) propone cuatro competencias básicas transversales para la sostenibilidad que deben promoverse para los planes de estudio de las universidades españolas:

1. Competencia en la contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global.
2. Competencia en la utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social.

3. Competencia en la participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad.
4. Competencia en la aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales.

A partir de: estas competencias presentadas, los resultados expuestos en el apartado anterior y siguiendo a las indicaciones de Ull, Aznar, Martínez y Piñero (2013); se han definido dos competencias transversales más para el grado de Educación Social, basadas a su vez en los criterios propuestos por la sostenibilización curricular para los profesionales (CRUE, 2005, p. 2). Siendo: estas:

1. Competencia para aplicar un enfoque holístico y sistémico a la resolución de problemas socioambientales y la capacidad de ir más allá de la tradición de descomponer la realidad en partes inconexas.
2. Competencia para participar activamente en la discusión, definición, diseño, implementación y evaluación de políticas y acciones tanto en el ámbito público como privado, para ayudar a redirigir la sociedad hacia un desarrollo más sostenible.

A partir de las cuatro competencias trasversales propuestas por la CRUE para promover la sostenibilización en educación superior; sumadas a las dos generales para el grado de educación social (5 y 6); las competencias propuestas por la UNECE y la actualización que supone el resultado del análisis semántico de los grupos enfoque y de los *verbatim*, se puede dar cumplimiento al objetivo principal que promovió la presente investigación: definir las competencias básicas profesionales que acredite a las educadoras y educadores sociales como agentes de sostenibilidad socioeducativa (*figura 1*).

Competencias que, necesariamente, al ser fruto de las demandas expresadas por los agentes sociales participantes en los grupos focales, tendrán valor y significado profesionales con el reconocimiento público necesario para ser requeridas laboralmente.

Para la redacción de las competencias profesionales en sostenibilidad del educador social (*figura 1*) se atendió a los mayores porcentajes en saturación semántica de cada una de las tres categorías, conceptual, procedimental y actitudinal de los grupos de discusión focal (*tabla 4*), así como a las proposiciones de la CRUE y de la UNECE, de ésta última se tomó la categorización conforme a los cuatro pilares de la educación de Jaques Delors (1997): conocer (aprender a conocer), hacer (aprender a hacer), ser (aprender a ser), convivir (aprender a vivir juntos).

Competencias profesionales en sostenibilidad del educador social:

1. CONOCER:

- Entiende la complejidad e implicaciones del desempeño profesional y laboral en el desarrollo de las personas.
- Entiende la importancia de la investigación en el desarrollo humano de los grupos socioeducativos.
- Entiende la importancia de la universidad en su formación como profesional.
- Entiende el conocimiento de manera crítica, estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global.

2. CONVIVIR:

- Trabaja con otras personas y profesionales de modo que se fomente la participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad.
- Trabaja con otras personas y profesionales de modo que su praxis⁵ garantice la relación y convivencia de las generaciones presentes y futuras (anticipadora).
- Trabaja con otras personas y profesionales de modo que se fomenten los valores y prácticas de responsabilidad e inclusión para la convivencia sostenible.

3. HACER:

- Es capaz de transformar la tradición fragmentadora de la realidad a través del enfoque holístico para la solución de problemas.
- Es capaz de en su práctica profesional dar soluciones socioeducativas con un enfoque sistémico.
- Es capaz de generar alternativas educativas a conflictos socioambientales que redirijan a la comunidad hacia un desarrollo sostenible.
- Es capaz de utilizar de forma sostenible los recursos y técnicas para prevenir de impactos negativos sobre el medio natural y social.

4. SER:

- Es alguien que profesionalmente ayuda a transformar la sociedad hacia un desarrollo más sostenible.
- Es alguien que profesionalmente incluye en su praxis profesional diferentes disciplinas, culturas y perspectivas.
- Es alguien que profesionalmente aplica principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales.

⁵ Se toma aquí el concepto *freirediano* de *praxis* como práctica y teoría aunadas en la acción (Freire, 1972).

- Es alguien que profesionalmente tiene una actitud positiva en situaciones de conflicto, reflexiona positivamente en la acción.
- Es alguien que profesionalmente fomenta relaciones positivas con los educandos construyendo climas socioeducativos creativos e innovadores.

Figura 1. Resumen de las propuestas de competencias profesionalizantes en sostenibilidad para el grado de educación social.

Fuente: elaboración propia.



6. DISCUSIÓN

Siguiendo a Vivien Stewart (2014), somos conscientes que hemos asumido una serie de movimientos de carácter global que están transformando e innovando nuestros contextos: tecnológicos, económicos, científicos, demográficos, en seguridad, ciudadanía, artísticos, etc. Pero, ¿hemos asumido esas mismas innovaciones en educación frente a una sociedad que demanda respuesta de sostenibilidad?

Este interrogante en torno a la función social y cultural de la educación no es nuevo. Ya en 1996, Jacques Delors, al analizar el significado y sentido que la educación debería tener en el siglo XXI, sistematiza una serie de supuestos, tanto educativos como socioculturales, los conocidos cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos y con los otros, y cuyo fin era construir una nueva misión y acción transformadora educativa a nivel global.

Delors se plantea la educación, no sólo como el desarrollo continuo de las personas y sociedades, sino que, a ésta, además, le correspondería estar al servicio de un desarrollo armonioso y legítimo. También debe permitir una estructuración social de convivencia en cuanto a la persona, los grupos y las naciones, “desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia” (Delors, 1996, p. 34). Por lo tanto, el conocimiento generado en la escuela y la universidad debería constituirse en un instrumento de promoción e inclusión de todos los actores sociales implicado en la educación y no de discriminación (Guillén, 2008; Aznar, 2013; Stewart, 2014), encaminado a un desarrollo sostenible, capaz de generar mayor equidad y cohesión social.

De acuerdo a los resultados del presente estudio, es necesario entender que un Grado contribuye a formar profesionales con la perspectiva del desarrollo sostenible, y para ello, la inclusión de competencias en sostenibilidad es un requisito importante (Bautista-Cerro y Díaz, 2017, p. 169). Por ello, la propuesta de competencias profesionales en sostenibilidad en el Grado de Educación Social que resulta de esta investigación, va encaminada a abordar la educación superior fortaleciendo la dimensión de las actitudes y valores éticos para la convivencia. Convivencia que se constituye con la voluntad de obrar desde una ciudadanía planetaria o, lo que viene a ser lo mismo, desarrollar la ética del género humano, o principio de “antropo-ética” (Morin, 2001, 2011; Boff, 2001).

En definitiva, y de acuerdo los resultados obtenidos a lo largo de la investigación que aquí presentamos en su relación con los ODS, una educación para la sostenibilidad en el Grado de Educación Social en particular, y en los estudios superiores en general, debe desarrollar competencias para la concordia, incorporando componentes actitudinales de convivencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Porque la sostenibilidad pasa necesariamente por “aprender a vivir juntos en la aldea planetaria” (Delors, 1996, p. 16),

es necesario capacitar a las personas para vivir en comunidad respetando los valores de pluralismo, solidaridad, colaboración, aceptación y paz ecosocial.

7. CONCLUSIONES

En consonancia con los objetivos que planteamos al inicio de nuestro proceso metodológico y toda la investigación que ha dado fruto al presente artículo (resultado, a su vez, del trabajo del *Seminario Permanente para el fortalecimiento del perfil profesional del educador social como agente promotor de sociedades inclusivas para un desarrollo humano sostenible*), podemos concluir que, éstos han sido alcanzados. Se han identificado las competencias formativas de carácter profesionalizante en el perfil del Grado de Educación Social a partir del enfoque de los Objetivos Desarrollo Sostenible. Y ha sido posible gracias a la mirada sistémica hacia la construcción del conocimiento que nos demandaba, necesariamente, un estudio que incluyera a los agentes sociales y educativos implicados en la Educación Superior (tercer sector, sociedad civil, gestores de educación superior y miembros de la comunidad universitaria), a fin de aportar conocimiento que promuevan una educación de calidad sostenible que mostramos propositivamente.

Se propone una necesaria actualización de las metodologías educativas presentes en el Grado de Educación Social referidas en los grupos. A la educación superior no le conviene, entrado el siglo XXI, quedarse anclada en métodos de enseñanza que se limiten a una transferencia de cogniciones o *formación basada en los conocimientos*, sino que se debe fructificar los valores y actitudes con los que estos conocimientos se transmiten. O lo que es igual, debe operar el cambio a la *formación basada en la competencia*. Para lo que es necesario adoptar paradigmas y metodologías con enfoque sistémico y holístico, que incluyan prácticas transformadoras y transdisciplinares en la formación de los futuros profesionales (Vargas, 2015; Gonzalo, Benítez, Sobrino y Coronado, 2017).

En cuanto al diseño de los objetivos educativos en educación superior, en general, y en el Grado de Educación Social, en particular, y, de acuerdo a los resultados que se desprenden de esta investigación, se deben contemplar las metas que señala la Agenda 2030 de los ODS. Más allá de la función de “Educador ambiental”, planteado por la ANECA, se propone incorporar al perfil competencial profesional del educador y educadora social el de *agente de sostenibilidad*, dado que “es necesario promover una cultura de la sostenibilidad, no sólo en el ámbito político, sino también en el ámbito de los agentes sociales y el conjunto de los ciudadanos” (Aznar, 2013, p. 224).

Las 16 competencias básicas propuestas para perfilar profesionalmente al educador y educadora social como *agentes de sostenibilidad*, demandan a la educación superior una gestión del currículum vertebrada,

necesariamente, en torno a los ODS.

De acuerdo a lo propuesto, es la propia Universidad la que tiene la responsabilidad de hacer la educación sostenible. Y es así, porque la educación superior es un instrumento privilegiado por cuanto persigue en su ideario la construcción de sociedades justas, garantes en derechos humanos y calidad de vida mediante investigación, docencia, estrategias, medios o recursos, con los que debe de proveer a la sociedad de profesionales competentes para generar desarrollo desde una cultura de la sostenibilidad, de la que la educación social es heredera desde sus inicios y que ahora debe actualizarse, incluyendo las competencias que le permitan desarrollarse como *agentes de sostenibilidad*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albareda-Tiana, S., y Gonzalvo-Cirac, M. (2013). Competencias genéricas en sostenibilidad en la Educación Superior. Revisión y compilación. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 32, 141-159. doi: <http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2013.32.141-159>
- Andreu, C. (2008). Desarrollo comunitario: estrategias de intervención y rol de la educadora social. *Revista de Educación Social*, 7. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=10&c=90&n=252> [Consulta: 03/03/2019].
- ANECA. (2005). *Libro Blanco para El título de Grado en pedagogía y en Educación Social*, 127- 319. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf [Consulta: 04/03/2019].
- Aznar, P. (2013). Participación de las agencias educativas en el desarrollo sostenible a nivel local: hacia una Agenda 21 escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 225, 223-241.
- Aznar Minguet, P., Ull, M. A., Piñero, A., y Martínez Agut, M. P. (2014). La sostenibilidad en la formación universitaria: Desafíos y oportunidades. *Educación XX1*, 17(1), 133-158. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10708
- Barrón, A., Navarrete, A., y Ferrer-Balas, D. (2010). Sostenibilización Curricular en las Universidades Españolas. ¿Ha llegado la hora de actuar?. *Revista Eureka de enseñanza y Divulgación de la Ciencia*, 7, 388-399. doi: 10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2010.v7.iextra.18
- Bautista-Cerro, M. J., y Díaz González, M. J. (2017). La sostenibilidad en los grados universitarios: presencia y coherencia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria. TERI*, 29(1), 161-187. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017291161187>

Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el gran sur*. Madrid: Trotta.

CADEP-CRUE. (2012). *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el curricular*. Documento aprobado por el Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la CRUE, celebrado en Valladolid el 18 de abril de 2005, revisado y actualizado en marzo de 2011. Girona.

Caride, J. A. (2008). El grado en educación social en la construcción del espacio europeo de educación superior. *Educación XXI*, 11, 103-131. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.11.0.311>

Comisión Brundtland. (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo Nuestro Futuro Común*. Bruselas: Naciones Unidas.

Conference of european rectors. (1993). *Carta Copernicus*. Bruselas.

CRUE. (2005). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum*. Documento aprobado por el Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la CRUE, celebrado en Valladolid el 18/04/2005. Documento aprobado por Asamblea General CRUE el día 27/10/2005. Recuperado de <http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones> [Consulta: 03/03/2019].

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Coord.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid: Santillana, UNESCO.

Freire, P. (1972). Reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gonzalo, V., Sobrino, M. R., Benítez, L., y Coronado, A. (2017). Revisión sistemática sobre competencias en desarrollo sostenible en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 85-108.

Guillén, J. M. (2008). Estudio crítico de la obra ‘La educación encierra un tesoro’’. *Laurus. Revista de Educación*, 14(26), 136-167.

Herrán, A. de la, Ruiz, J. C., y Álvarez, N. (2011). La formación creativa sociohumanista del estudiante universitario: concreción en la enseñanza-aprendizaje de la Física. *Revista Educación y Futuro Digital*, 1, 14-25. Recuperado de https://cesdonbosco.com/documentos/revistaeyfd/EYFD_1.pdf [Consulta: 04/03/2019].

- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., y Behrens III, W. (1972). *The Limits to Growth. The limits to a report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind*. Nueva York: Universe Books. doi: <http://dx.doi.org/10.1349/ddlp.1>
- Mesarovic, M., y Pestel, E. (1975). *La humanidad en la encrucijada*. Madrid: Publicaciones del instituto de planificación.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2011). *Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- OCDE. (2005). *La definición y selección de Competencias Clave*. Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf> [Consulta: 05/03/2019].
- OCUD-CRUE. (2016). *Conclusiones de los diálogos Universidad y Desarrollo, 3-4*. Recuperado de <http://www.ocud.es/files/doc870/conclusiones-universidadyods-22.pdf> [Consulta: 03/03/2019].
- ONU. (1992). *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el ambiente y el desarrollo. Conferencia de Río de Janeiro*.
- ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 Objetivos para cambiar el mundo*. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/> [Consulta: 02/03/2019].
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.A/70/L.1* Recuperado de http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S [Consulta: 04/03/2019].
- PNUD. (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html> [Consulta: 04/03/2019].
- Pachón, C. (2011). Educadora social - Educador social: Formación y profesión. Horizonte 2020. *Revista de Educación Social, 13*. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/13/forpro_res13.pdf [Consulta: 05/03/2019].
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. (30 de octubre de 2007). [Real Decreto] por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias. *Boletín Oficial del Estado, 260*, 44037-44048.
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto. (10 de octubre de 1991). [Real Decreto] por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. *Boletín Oficial del Estado, 243*, 32891-32892.

- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 13. Recuperado de http://www.industriales.upct.es/pdfs/competencias_riesco.pdf [Consulta: 02/03/2019].
- Stewart, V. (2014). Un aula tan amplia como el mundo. En H.H. Jacobs (ed.), *Curriculum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio* (pp. 83-96). Madrid: Narcea.
- Tilbulry, D. (2011). Educación para el Desarrollo Sostenible. *Examen por los expertos de los procesos y el aprendizaje*. Paris: UNESCO.
- Ull, M. A., Aznar, P., Martínez, M. D. P., y Piñero, A. (2013). *Competencias para la sostenibilidad en los grados de Ciencias Sociales de la Universitat de València*. XIII Jornadas de Redes 2013. Universidad de Alicante.
- UNECE. (2012). Learning for the future. *Competences in education for Sustainable Development*. Recuperado de http://www.unece.org:8080/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf [Consulta: 03/03/2019].
- UNESCO. (2012). *Conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible: Río+20*. Compromiso de Prácticas de Sostenibilidad en instituciones de Educación Superior con ocasión de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible. Recuperado de <http://rio20.euromed-management.com/HEI-Declaration-Spanish-version.pdf> [Consulta: 07/03/2019].
- UNESCO. (2014). *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. ED-14/EFA/ POST-2015/1. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf> [Consulta: 02/03/2019].
- Vargas, H. (2015). *Calidad de vida no-violenta: saberes originarios, prácticas de paz y decrecimiento*. México: Torres asociados.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Sánchez Alba, B., Gonzalo Muñoz, V., y Coronado-Marín, A. (2020). Competencias profesionales en sostenibilidad para el grado de Educación Social. *Educación y Futuro Digital*, 20, 5-26.

LOS PROCESOS DE VIDA INDEPENDIENTE DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: LA VOZ DE LAS FAMILIAS

THE INDEPENDENT LIFE PROCESSES OF PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITY: THE VOICE OF FAMILIES

Maria Josep Valls Gabernet

Profesora Agregada del Departamento de Pedagogía y Psicología y Coordinadora del Grado de Educación Infantil en Gestions Creatives (Universidad de Lleida)

Judit Fullana Noell

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Girona. Profesora titular del Departamento de Pedagogía y Coordinadora del Máster universitario en Atención a la Diversidad en una Educación Inclusiva (Universidad de Girona)

Maria Pallisera Díaz

Profesora Titular del Departamento de Pedagogía. Coordinadora del Grupo de Investigación en Diversidad (Universidad de Girona)

Montserrat Vilà Suñé

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Girona. Profesora titular de Universidad del Departamento de Pedagogía y decana de la Facultad de Educación i Psicología (Universidad de Girona)

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo definir competencias básicas profesionales que acrediten a los educadores/as sociales como agentes de sostenibilidad. Después de contextualizar la sostenibilidad, se presenta ésta como una competencia necesaria y global en educación superior. Posteriormente, a partir de una metodología socio-cualitativa de corte descriptivo, se identifican carencias en los actuales planes de estudio del grado de Educación Social en lo referente a la sostenibilidad y la inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Los resultados muestran la necesidad de actualizar la formación del educador/a social con un currículum propositivo de 16 nuevas competencias formativas de carácter profesionalizante.

Palabras clave: competencias profesionales, sostenibilidad, educación social, universidad.

Abstract

This article aims to define basic professional competencies that might get educators and social educators accredited as sustainability agents. After framing the concept of sustainability, it is claimed as a necessary and comprehensive competence in higher education. Subsequently, the current study plans of the Degree in Social Education are analysed using a social, qualitative and descriptive research methodology thus identifying several gaps regarding sustainability and the adoption of sustainable development goals. The results show the need to update the training curriculum of the social educator through a set of 16 new professional competencies.

Keywords: professional competences, sustainability, social education, university.

Recibido: 19/12/2018

Aprobado: 14/03/2019

Enero - Junio 2020

ISSN: 1695-4297

páginas

27 - 43

Nº 20

EFDigital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han conseguido importantes avances en la atención a las personas con discapacidad intelectual (PDI). A nivel internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD; Naciones Unidas, 2006) constituye un logro significativo en el cambio de visión de la discapacidad. Su artículo 19 establece el derecho de todas las personas con discapacidad a decidir dónde quieren vivir y con quien, y a acceder a los que les permitan igualdad de acceso a los recursos de la comunidad. Ahora bien, la investigación demuestra que las PDI experimentan muchas dificultades para poder ejercer este derecho. McGlaughin y Gorfín (2004) afirman que las oportunidades para escoger dónde y cómo vivir son limitadas para las PDI a pesar que el marco legislativo favorece la libertad y la posibilidad de elección. Las barreras, según estos autores, tienen que ver, en primer lugar, con la planificación, sistematización y estructuración de los servicios y, en segundo lugar, con las actitudes de los profesionales que, en demasiadas ocasiones, subestiman la capacidad de toma de decisiones de las PDI (Pease, 2002). Nos parece interesante remarcar que diferentes estudios indican que las PDI son, en la gran mayoría de los casos, muy realistas a la hora de determinar y concretar sus propias necesidades de apoyo para la vida independiente (McGlaughin y Gorfín, 2004).

En España, la atención a las PDI se ha gestionado a partir de la Ley de Integración Social del minusválido (LISMI), aprobada en 1982. Posteriormente, la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social (2013), que sustituye la LISMI (1982), estructura su articulado teniendo en cuenta la Convención de las Naciones Unidas, y reconoce la vida independiente (VI) como uno de sus principios (art. 3), dedicándole un capítulo. Con el objetivo de realizar un estudio en profundidad de la situación actual de la VI de las PDI en Cataluña, se llevó a cabo una investigación con el objetivo de analizar, según los puntos de vista de las propias personas con discapacidad intelectual, sus familias y los profesionales de los servicios, las principales barreras con las que se encuentran las PDI actualmente para poder enfrentarse a sus proyectos de vida independiente. Centrarse en los desafíos y en las tensiones de estos procesos puede ser de utilidad, en primer lugar, para poder esbozar líneas de actuación que potencien el progresivo empoderamiento de las personas con DI, sus familias y los profesionales para constituirse realmente como agentes generadores de cambios positivos de su propia realidad. En segundo lugar, para visibilizar, y como consecuencia reivindicar, la necesidad de ir construyendo un cambio de paradigma que imbrique la crítica social con la posibilidad que nos ofrece la CDPD.

2. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL: EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA PROMOCIÓN DE LA VIDA INDEPENDIENTE DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Si nos centramos en el papel de la familia en la promoción de la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual, la revisión de la literatura científica indica que existe una escasez de material publicado en los últimos años que relacione estos dos conceptos (familia y vida independiente) y que no esté vinculado al ámbito de la inserción laboral (Duggan y Linehan, 2013).

Los estudios existentes nos indican que parece existir un consenso en que las familias perciben la discapacidad de un hijo como un fenómeno estresante. Esta carga subjetiva de estrés es consecuencia de las múltiples demandas y retos asociados a la discapacidad, que varían en función de las etapas del ciclo vital y que se incrementan durante los períodos de transición (Wehmeyer y Field, 2007). Algunos autores (Bayat 2007; Knestrich y Kuchey 2009) indican que el posicionamiento de la familia ante estos procesos vitales depende de determinadas variables como tipo y grado de discapacidad de sus hijos, estatus socioeconómico, nivel de cohesión familiar, existencia de un sistema firme de creencias y de percepciones positivas acerca de la discapacidad, mantenimiento de roles y rutinas familiares, disponibilidad de variedad de recursos en la comunidad, o relación colaborativa con los profesionales que atienden a sus hijos. Investigaciones directamente relacionadas con el acceso a una vivienda independiente, por ejemplo, concluyen que las familias perciben estos procesos como complejos y angustiosos como consecuencia de las preocupaciones que provoca la idea de que las opciones disponibles no son ni suficientes ni adecuadas (Bowey y McGlaughlin, 2007).

Otro de los retos a los que se tiene que enfrentar la familia en relación a la promoción de la vida independiente de sus familiares se vincula con el sentimiento de culpabilidad que se deriva de la indefensión que provoca esta situación (Richardson y Ritchie, 1989). De forma más concreta, la investigación llevada a cabo por Williams y Robinson (2001) pone de manifiesto cómo las preocupaciones de las familias (la dificultad emocional de *dejar ir*, la necesidad de constatar la seguridad en la vivienda y la importancia de disponer de información acerca del proceso, entre otras) son consideradas, desde los servicios profesionales, como obstáculos para la VI. Además, los familiares de personas con DI en edad avanzada con frecuencia se preocupan por lo que sucederá cuando ellos no puedan asumir su papel (Mansell y Wilson, 2010; Taggart, Truesdale-Kennedy, Ryan y McConkey, 2012).

A pesar de que algunas investigaciones muestran que las familias de las PDI no estaban dispuestas a discutir las necesidades futuras de sus hijos ni a hacer planes como consecuencia de una falta de confianza en la provisión de servicios existentes (Bowley y McGlaughlin, 2007), otras indican que las inquietudes de

la familia se consideran muy importantes para la planificación y la prestación de servicios (Frasen y Fraser, 2001; Manthorpe et al., 2003). Según Williams, Marriott y Townsley (2008), y Taggart et al. (2012) las preocupaciones de las familias se centran en saber qué tipo de apoyo se articulará cuando las PDI no puedan cuidarse a sí mismas y, de forma más concreta, en el acceso a la atención médica, el derecho a la vivienda y a la financiación personal.

Por tanto, y a pesar de que la conciencia social sobre los derechos de las personas con DI ha evolucionado de forma positiva a lo largo de los últimos años (Keen, 2007), *andamiar* los procesos relacionados con la vida independiente continúa siendo un aspecto complejo para las familias de las personas de este colectivo. Por tanto, y dado que la familia puede considerarse como un apoyo natural que influye en los procesos de vida independiente de las personas con DI, es importante analizar su papel y su potencial teniendo en cuenta como se tejen relaciones que imbrican los diferentes agentes (personas con DI incluidas, evidentemente) que intervienen en los procesos de vida independiente y que acaban configurando redes sociales que facilitan la construcción de una sociedad para todas.

En este artículo se presentan las aportaciones de los puntos de vista de la familia relacionados con la promoción de la vida independiente de las personas con DI y se circunscribe en el análisis de la complejidad que supone el andamiaje de estos procesos desde el ámbito familiar.

3. MÉTODO

Se realizaron 5 grupos focales formados por 35 familiares (madres, padres o hermanos) de personas con DI (12 hombres y 23 mujeres). Para Bloor, Frankland, Thomas y Robson (2001) los grupos focales, al ser limitados en el tiempo, y al no requerir habilidades técnicas especiales, son un medio atractivo para la participación de personas en un proceso de investigación. Previo contacto con profesionales de referencia de cinco entidades que ofrecen apoyos profesionales a personas adultas con DI, se organizaron las reuniones con familiares que accedieron a participar en los grupos focales. Las reuniones se desarrollaron en el lugar donde se reúnen habitualmente los autogestores (generalmente espacios de las entidades o centros cívicos) y tuvieron una duración media de dos horas. Se trataron los siguientes temas:

- Las opciones actuales de apoyo a la vida independiente.
- El papel de los profesionales, de las familias y de las propias personas con DI en la determinación y elección del proyecto de vida de la persona y de los apoyos necesarios para lograrlo.
- La actuación de las organizaciones proveedoras de servicios en la transición hacia un modelo de apoyo basado en la comunidad.

- Las redes de apoyo informales.

Todos los participantes en la investigación fueron informados de los objetivos de la misma y firmaron un documento de consentimiento informado mediante el que se les solicitaba permiso para grabar sus narraciones, se les garantizaba el anonimato y se les aseguraba que recibirían la información acerca sobre los resultados de la investigación.

Los grupos focales fueron transcritos y, posteriormente, analizados mediante la técnica del análisis de contenido temático, método de análisis cualitativo que permite tomar en consideración los temas relevantes de un conjunto de datos, de acuerdo con el tema de investigación (Boyatzis 1998), combinando un proceso de codificación estructural con un proceso descriptivo (Saldaña, 2013). Las aportaciones se concretan en cuatro temas de análisis: las opciones de vivienda existentes, el papel de los profesionales y de los servicios de atención a las personas con DI, el propio posicionamiento como familia en la promoción de la VI y la importancia de las relaciones sociales.

4. RESULTADOS

Detectar las dificultades a las que se enfrentan las personas con DI y sus apoyos (institucionales y naturales) para construir sus proyectos VI es clave para poder plantear propuestas de mejora que, a diferentes niveles (política, organización de servicios, acción socioeducativa, etc.) permitan avanzar en el cumplimiento del derecho de todas las personas a la autogestión de la propia vida. En este sentido, consideramos importante visibilizar la voz de las familias a la hora de definir los obstáculos con los que se encuentran sus familiares con discapacidad para poder impulsar procesos de VI sostenibles y satisfactorios.

A continuación, se presentan los principales resultados para los distintos temas surgidos, se aportan citas extraídas de los grupos focales con las familias con la intención de documentar el análisis y se vinculan con el marco teórico de referencia con la finalidad de proponer una discusión de los resultados obtenidos a través de los grupos focales.

4.1 Las opciones de vivienda: ¿Dónde vivir y con quién?

A la hora de valorar las opciones existentes en relación con la vivienda se observan algunas diferencias entre los diferentes grupos focales en función de la edad de los familiares con DI, su experiencia en procesos de emplazamiento en residencias/hogares tutelados, las características de las personas y las posibilidades de acompañamiento que se les ofrece desde los servicios de su zona. No en todos los grupos focales se aborda este tema de la misma manera. Por ejemplo, en el grupo focal (GF) 2 los familiares con DI se

encuentran en edad escolar y se explicita que las opciones de vivienda ni se conocen ni se plantean (“Vives el día a día. Ahora voy cubriendo otras necesidades: que se porte bien, la pubertad, la regla, los chicos... Lo otro está ahí flotando” GF 2). En el resto de grupos, donde hay un conocimiento experiencial acerca de las diferentes opciones disponibles, se articulan análisis que inciden en los puntos débiles y en los puntos fuertes tanto de las opciones existentes como de la gestión que se realiza en el seno de estas opciones para dar respuesta al derecho de vida independiente de las personas con DI.

Por un lado, se hace referencia explícita a las dificultades a la hora de encontrar plaza en una opción de vivienda satisfactoria para la persona con DI y adecuada a sus necesidades. La escasez de plazas en residencias y hogares tutelados conlleva, en algunos casos, anticipar los procesos de vida independiente, aspecto que puede significar un desajuste entre el momento en que se ofrece el servicio y la necesidad de la persona.

Nos dijeron “ahora hay plazas”. Entonces sacaron a todos los niños que cumplían años, algunos de ellos inmaduros, como el caso de mi hija, y entonces dijeron que más valía que entraran ahora porque no nos podían asegurar que dentro de dos años hubiese plaza. Y claro, la escuela llega un momento en que se acaba y lo otro es para toda la vida. (GF3).

Estas citas reflejan que la institución no está al servicio de la persona, sino a la inversa, a pesar de que la CDPD postula lo contrario. Las familias consideran que las opciones existentes no dan respuesta a la diversidad de personas con DI y afirman que, en función del perfil y del contexto donde está instalado el domicilio familiar, es muy difícil encontrar una opción adecuada a la persona. Se percibe una falta total de apoyo por parte de la administración. “¡Hay padres de 80 y 90 años que todavía están dando el callo, eh! Hay una falta clarísima de apoyo” (GF5).

En este mismo sentido, en los grupos focales se afirma que el hecho de que sea la administración la que valore la necesidad de apoyo de la persona en función de unas determinadas variables (edad, grado de discapacidad, capacidad económica, etc.) favorece una homogeneización de los servicios ofrecidos a personas totalmente diferentes y, como consecuencia y en muchos casos, una inadecuación de las opciones disponibles a sus características, motivaciones y expectativas personales.

En los pisos vive gente que está muy mal, y él tiene 65% de discapacidad que tampoco es tanto...Hay muchas dificultades para poder conseguir una plaza. Para empezar, ya tienes que tener mínimo 65, y si no la tienes, yo veo que es mucho papeleo y demasiado complicado. (GF3).

A medida que se fue haciendo mayor ya no teníamos ninguna opción. Lo derivaron a un geriátrico y no era lugar para él. Nos pedía marcharse. ¿Pero a dónde? (GF5).

El hecho de que los servicios estén pensados, diseñados y secuenciados para un usuario *tipo* implica que las familias se tengan que adaptar al servicio (y no a la inversa) y que tengan que suplir las carencias en los

desajustes de horarios y apoyos. Como consecuencia de la falta de diversificación de algunos servicios, la gestión del tiempo resulta mucho más sostenible para las familias si las personas con DI están en residencias o en pisos tutelados...

A mi hermano, a la vuelta del trabajo, le dicen: “búscate la vida”. A los que están en centros tutelados o residencias, no. Pero mi hermano tiene que coger dos autobuses: el urbano y luego el de XXX. O sea, que tampoco les ponen facilidades. Y mi hermano es autónomo. Si no lo fuera, lo tendría *que asumir la familia*. (GF3).

...ahora hemos conseguido que la vengan a buscar y la traigan a casa. Antes yo tenía que traerla y llevarla cada mañana y cada tarde. Me partía todo el día. La apuesta de futuro es buscar un centro. (GF5).

Esta tendencia a homogeneizar la respuesta a la diversidad que presentan las distintas personas con DI se articula, desde las familias, como uno de los argumentos del desajuste entre la oferta teórica y la posibilidad real. “El problema es que hay mucha variedad de perfiles y no se pueden encajar todos allí como si fuera un cajón” (GF5).

Por otro lado, las familias afirman que el hecho de que existan diferentes opciones gestionadas por diferentes servicios les da tranquilidad y seguridad. Y más si estas opciones están diseñadas e implementadas con la intención de facilitar una transición hacia la vida independiente de forma progresivamente autónoma. Se considera que la estancia en una vivienda fuera del núcleo familiar, aunque sea de forma temporal, ayuda a tomar conciencia de las propias posibilidades, necesidades e intereses y fomenta la responsabilidad, lejos de la sobreprotección de las familias.

En casa se acomodan a su discapacidad y la hacen valer. En casa no hacen nada de nada, lo mínimo. Es la ley del mínimo esfuerzo. (GF4).

Si ella está trabajando y viene tarde, en casa cuando llega la comida ya está hecha. En el otro lado la tienen que hacer. Si no, no comen. (GF1).

De la misma manera, se valora muy positivamente que se facilite la gestión del día a día de las familias. Por lo tanto, para las familias supone un descanso saber que hay una red de apoyos encargados de este cometido. “Si tienen algún problema tienen la asociación y tienes esta tranquilidad” (GF1).

Aun siendo conscientes de las carencias de los servicios ofrecidos, las familias valoran la necesidad de su existencia para garantizar su tranquilidad hacia el futuro de los hijos/hermanos con DI, lo que nos parece absolutamente comprensible. No obstante, ello pone de manifiesto la conveniencia de profundizar en las relaciones de poder que se establecen entre los servicios y las familias y cómo éstas pueden condicionar los procesos de VI de las personas con DI.

Cabe destacar dos ideas generadas en distintos grupos focales y referidas a las valoraciones que hacen las familias del papel de los servicios en la promoción de la vida independiente de las personas con DI. Ambas

ideas convergen en el concepto de empoderamiento y en la necesidad de proyectar cambios significativos que impliquen una mejora de las condiciones de vida de todas las personas y de todos los colectivos.

La primera idea hace referencia a que la existencia de opciones diversas también facilita que sean las propias personas con DI y sus familias las que tomen conciencia de qué posibilidades tienen de cara a un futuro y de la necesidad de apoyo profesional.

A veces explica que, si yo me voy al cielo, él se va al piso... o sea que él ya va cogiendo y asumiendo esto. (GF4).

Yo creo que el problema que tenemos las familias, en general, es que tenemos muy poca fe en nuestros hijos. Vemos que en casa se han acomodado o que no son capaces de hacer cosas. Verlos en situación nos ayuda a pensar que se tienen que independizar y a buscar que opciones tienen para ello. (GF1).

La segunda idea hace referencia a la situación de vulnerabilidad de la familia en relación con los servicios. Aspectos como la dificultad en la gestión del día a día si la familia no se adapta a las opciones que los servicios ofrecen, la escasez de plazas que conlleva una inadecuación de las opciones a las especificidades de las personas, la percepción de falta de apoyo por parte de la administración, etc. nos remiten a esta idea. En esta misma línea, las familias se refieren a la dificultad extrema para encontrar y acceder a la información existente necesaria para poder gestionar aspectos legales, jurídicos, y económicos relacionados con la VI de las personas con DI.

Para mí era siempre muy difícil encontrar información. Los familiares me explicaban más cosas de las que yo podía encontrar en Servicios sociales. Hay una falta de información total. (GF5).

Las familias también expresan su dificultad para poder asumir las exigencias económicas que normalmente supone poder apoyar a los hijos para que vivan de forma independiente fuera del núcleo familiar.

Yo no me he planteado todavía si mi hija puede vivir independiente, y si se lo puede costear. Cuando llegue el momento me lo plantearé, pero el dinero es otra cosa, yo no sé cómo económicamente me puede costar que mi hija viva independiente. (GF3).

De forma más concreta, en los grupos focales se afirma que si no hay posibilidad de acceder a un trabajo remunerado el gasto económico que suponen según qué opciones de VI; en muchos casos es inviable.

Porque ahora sí que los podemos ayudar. Pero, y cuando no podamos ayudarlos, ¿Qué pasará? Si no cobran el dinero para poder mantenerse ellas solas pues no podrán estar. (GF1).

4.2 Los profesionales que facilitan los procesos de vida independiente

La figura del profesional es muy valorada por las familias. Las variables mejor valoradas por las familias son las relaciones que establecen con los profesionales que, en muchos casos, conllevan el conocimiento de los

procesos vitales de las personas y el respeto hacía ellos.

Son personas que son capaces de hacer razonar y llegar a unas reflexiones con nuestros hijos. Esta es una actitud muy difícil de mantener y que lo consiguen...Tienen esta capacidad de decir que esto no es correcto del todo y ellos no se frustran. Este es el punto fuerte de los profesionales y técnicos. (GF2).

Te dicen lo bueno y lo malo. Te cuentan que han estado estudiando una estrategia para hacer tal cosa. Te dicen que si no estás de acuerdo con algo que se lo digas... Hay detalles que ves que les preocupa tu hijo y los otros... Y así te quedas más tranquila. (GF4).

Del mismo modo, se valora muy positivamente que el apoyo se plantee de forma individualizada a pesar de que en muchos casos se tiende a homogeneizar, desde los servicios, el apoyo a la vida independiente. En este sentido, las opciones de vida independiente mejor valoradas por las familias son la experiencia de vivienda compartida (entendida como proceso de formación contextualizada para la vida independiente) y el apoyo en el propio hogar. Se considera que estas dos modalidades inciden de forma explícita y contextualizada en el ámbito de las habilidades de la vida diaria y las habilidades sociales desde la propia experiencia de las personas con di, teniendo en cuenta la diversidad de individualidades. Se favorecen, de esta manera, los procesos de autogestión a través del propio razonamiento y la reflexión individual.

Yo valoro mucho el aspecto personalizado, el de estar por el... pero también que se sea exigente. La disciplina es importante en la convivencia. Incluso alguna vez una mini bronca no la veo mal. (GF4).

Las familias consideran una exigencia ineludible que los profesionales tengan un buen conocimiento de las especificidades de las personas a las que ofrecen apoyo para, de este modo, poder intervenir en función de sus necesidades y capacidades. En contextos con mayor estabilidad profesional este conocimiento es más profundo puesto que se puede prolongar en el tiempo y se puede llevar a cabo una coordinación óptima entre familia y servicio, aspecto también muy bien valorado.

Es que estos apoyos los han de transmitir a las personas que están alrededor de la persona con DI, porque no sirve de nada que en la entidad se esté dando una formación concreta y que llegue a casa y que esta formación desaparezca. (GF2).

La coordinación entre los padres y los profesionales es indispensable para avanzar. (GF3).

En los grupos focales también aparecen intervenciones que se refieren al papel de los profesionales del ámbito ordinario. En primer lugar, aparece de forma recurrente la importancia de potenciar los procesos de vida independiente desde las etapas de escolarización obligatoria.

Antes de poder llegar al punto en que una persona con discapacidad pueda hacer vida independiente, se tiene que trabajar mucho desde abajo (escolaridad). (GF1).

Aunque hay algunas familias que se refieren indistintamente a los centros ordinarios y a los centros de

educación especial para hacer referencia a la necesidad de impulsar desde el sistema educativo apoyos formativos para la vida independiente, algunas personas se posicionan claramente hacia un modelo de educación inclusiva, a pesar de que se alude claramente a las barreras económicas y actitudinales que existen para potenciar una educación que dé respuesta a las necesidades y a las capacidades de todas las personas. En relación con esta idea, la atención de los profesionales dentro de los ámbitos segregados es percibida por las familias como significativamente más positiva que en los ámbitos ordinarios. Y no solo en el ámbito educativo. Concretamente se hace referencia a que en los ámbitos ordinarios (laboral, comunidad) existe una baja sensibilidad hacia la importancia de fomentar los procesos de vida independiente de las personas con DI y la poca disponibilidad real hacia la inclusión de todas las personas en la sociedad.

Encuentras más dificultades cuando sales de este ambiente. Cuando te vas al mundo real... entonces no tienes tanta comprensión. Es todo muy complicado. (GF5).

Llama la atención que todos los grupos focales reconozcan la autoridad que tienen los profesionales para las familias y para las personas con DI. Se manifiesta con rotundidad que las aportaciones de los profesionales en relación con los procesos de vida independiente son tenidas muy en cuenta y son muy bien aceptadas por parte de las familias y por parte de las personas con DI.

4.3 Las familias en la promoción de los procesos de vida independiente

Cuando el análisis de la familia se centra en sí misma, las intervenciones más recurrentes se refieren al miedo hacia los procesos de vida independiente de sus hijos/as y esto conlleva actitudes de sobreprotección.

Nosotros tenemos tendencia a la sobreprotección. Tenemos miedo a no encontrar el lugar adecuado. (GF5).

Decidir qué quiere ser independiente no lo hará nunca. Y si se quiere estar en casa, nosotros también queremos que esté aquí. Está muy afectado. Pienso que nadie no lo puede cuidar mejor de lo que nosotros lo cuidamos. Mientras podamos. (GF3).

Otra de las dificultades de cara a potenciar los procesos de vida independiente que explicitan las familias es el desajuste entre las expectativas (por exceso o por defecto) que se tenían en relación a estos procesos y la realidad. Según los participantes la toma de conciencia de la necesidad de facilitar estos procesos, así como también el apoyo de los profesionales de los servicios, facilita una aceptación de las posibilidades reales de la persona y ayuda a relativizar las posibles amenazas que conlleva la vida independiente. En este sentido, en algunos grupos focales realizados con familias se explicita que es importante tener en cuenta que los procesos de vida independiente implican mucho más que el hecho de dejar atrás el hábitat familiar. Aceptar decisiones, proporcionar responsabilidades, confiar en las potencialidades, respetar procesos, facilitar la autonomía, se mencionan como aspectos necesarios para poder construir los procesos de VI desde el ámbito familiar de la forma más adecuada posible.

No quiere decir que si es independiente tenga que irse de casa. Una persona puede ser muy independiente en su propia casa. Pero claro, sus padres y hermanos tienen que respetar las decisiones de esta persona. (GF1).

Que una persona diga que no quiere vivir en un piso no se tiene que vivir como un fracaso, sino todo lo contrario. Es un aprendizaje que ha hecho la persona. Para mí es lícito. (GF3).

Para ello, es necesario el empoderamiento de los familiares. Nos parece muy interesante la aportación de un miembro del grupo de discusión 4 que hace referencia a que la familia no debe tener miedo de tener miedo. Este darse permiso para sentir una emoción políticamente incorrecta es lo que puede conducir a las familias a encontrar el camino hacia su empoderamiento. Para ello, es importante legitimar lo que se siente en relación con la discapacidad de un hijo ya que esta preocupación incidirá de manera determinante en cómo se abordan los aspectos relativos a la promoción de la vida independiente de las personas con discapacidad (Fraser y Fraser, 2001; Manthorpe et al., 2003; Mansell y Wilson, 2010).

4.4 Las relaciones sociales como herramienta para la promoción de los procesos de vida independiente

Para facilitar los procesos de vida independiente las familias se refieren también a la importancia, por una parte, y a la dificultad, por otra, de que las personas puedan tener y mantener relaciones sociales. Aunque la familia ocupa la primera línea de apoyo en los apoyos naturales (Duggan, y Linehan, 2013), las relaciones sociales también tienen que ser consideradas de forma preferente en la promoción de la vida independiente.

Tener amigos es muy importante porque intercambian ideas, hacen cosas...no es lo mismo que hablar con los padres o con los hermanos. (GF4).

Con frecuencia las relaciones sociales se establecen con otras personas con discapacidad. En un grupo de discusión se relaciona la dificultad para establecer relaciones sociales con la dificultad para desarrollar una educación verdaderamente inclusiva:

Es muy importante. En primaria lo trabajan bastante. Pero llega un momento que juegan con los niños más pequeños y que no son los de su clase. Y el paso a secundaria es muy difícil. Claro, si pasas con los mismos compañeros, que sería lo lógico, ya podría ser más fácil... pero la mayoría no pasa con su grupo. (GF2).

En algunos grupos focales también se hace referencia a la necesidad de que el contexto social general reconozca las posibilidades de las personas con DI para evitar situaciones de sobreprotección en las relaciones personales.

Los padres y las madres somos los que lo tenemos más claro que nadie, de lo que puede hacer o que no. Pero el entorno externo, como no está tan acostumbrado a estar con ellos, son más protectores. (GF4).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En relación con los apoyos naturales de los que disponen las personas con DI para apuntalar sus procesos vitales, la familia ocupa la primera línea de apoyo, seguida por los apoyos informales y comunitarios y, en segundo lugar, por los apoyos individuales formalizados (Duggan y Linehan, 2013). El uso del término apoyos naturales se remonta a mediados de los setenta cuando la literatura académica centrada en la inclusión comunitaria empezó a identificar el papel de la familia, los amigos y los vecinos en el apoyo a las personas con discapacidades. Algunos autores vinculan el interés suscitado en la identificación de estos apoyos naturales a las crisis financieras y, por tanto, a aspectos económicos relacionados con la financiación de instituciones de apoyo a personas con discapacidad (Chanin y Vos, 1989; Hunter y Staggenborg 1986; O'Connor, 1973). Otros autores (Walmsley et al., 2003) vinculan los apoyos naturales a la promoción de los procesos de vida independiente de las personas con DI, tanto a nivel de empleo como a nivel comunitario. Estos autores entienden los apoyos naturales como las personas que facilitan y potencian la participación autónoma tanto en el empleo como en la comunidad. En este mismo sentido, Bigby (2008) enfatiza que este apoyo se tiene que basar en lazos personales y no en remuneración económica. No son los únicos. Heslop (2005) también defiende este postulado, aunque su aportación nos remite a la tendencia hacia una comprensión más fluida del apoyo natural, basado más en su función que en el proveedor de ésta. Esta difuminación de la conceptualización de los apoyos nos parece significativa ya que nos remite directamente a la necesidad de un cambio de paradigma (a la práctica) en relación con los modelos de atención a las personas con DI, aspecto que influye determinadamente en el análisis del papel y el potencial de la familia para potenciar los procesos de vida independiente de las personas con DI (Peralta y Arellano, 2010).

A pesar que existe el marco de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD; Naciones Unidas, 2006) que constituye, según Shogren y Turnbull (2014), un instrumento fundamental para avanzar en las políticas y prácticas sociales y educativas, los resultados de la investigación que presentamos centrados en las aportaciones de las familias nos indican que hace falta continuar insistiendo para reivindicar la construcción de una sociedad para todas las personas.

McGaughin y Gorfin (2004) ya indicaban que las aportaciones de las familias se referían a que las barreras para la vida independiente de las personas con DI tenían que ver con la planificación, la sistematización y la estructuración de los servicios. En nuestro contexto esto se concreta en la escasez de plazas disponibles y en la homogeneización de los servicios ofrecidos. Estos autores también llegan a la conclusión que otra de las barreras para la VI es la actitud de los profesionales que, en muchos casos, silencian la voz de las PDI al hacer prevalecer su criterio experto. En la investigación que presentamos los profesionales están muy bien valorados y las familias no explicitan ninguna crítica hacia su actitud. En un momento en que los modelos

de intervención centrados en el profesional han sido radicalmente sustituidos, teóricamente, por modelos de intervención centrados en la persona y su entorno (Bowey y McGlaughlin, 2007), esta falta de crítica nos remite a la necesidad de investigar qué repercusión y qué recorrido real tiene en la práctica (y no solo en el ámbito de declaración de buenas intenciones) la CDPD. En este sentido, sería interesante analizar qué acciones concretas se articulan para impulsar este cambio de paradigma y cómo éstas favorecen la progresiva transformación de la mirada de todas las personas e instituciones implicadas.

Los procesos de vida independiente se perciben, por parte de las familias, como complejos y angustiosos (Bowey y McGlaughlin, 2007). Varios son los motivos que podemos destacar a partir de la investigación que presentamos. En primer lugar, la sostenibilidad económica se articula como la exigencia ineludible para plantear cualquier opción de vida independiente. Por otro lado, las opciones disponibles se perciben como insuficientes e inadecuadas. En tercer lugar, las emociones asociadas a los procesos de vida independiente (miedo, apego, sobreprotección, sensación de desamparo...) se vislumbran como difíciles de gestionar. En algunos casos se constata que existe una dificultad para reconocer, por parte de las PDI, la necesidad de llevar a cabo procesos de vida independiente. Aspectos relacionados con la comodidad, la seguridad y la madurez personal podrían explicar esta falta de reconocimiento. Las familias valoran la necesidad de favorecer esta toma de conciencia para poder impulsar transiciones poco traumáticas. Anticipar el devenir como consecuencia de un análisis de unas determinadas opciones puede ayudar a las personas con DI y a sus familias a comprender la importancia de una planificación proactiva de la propia vida (Bowley y McGaughlin, 2007), y puede implicar el impulso de prácticas acordes con modelos de intervención centrados en la persona y en su entorno, sobre todo si se tiene en cuenta que lo que diferencia los modelos de intervención (centrados en el profesional o centrados en la persona) no es tanto el servicio que prestan (el qué) sino el modo en que lo hacen (el cómo; Dempsey y Keen, 2008; Dunst, Hamby y Brook-field, 2007; Espe-Sherdwindt, 2008).

Los resultados de la investigación que presentamos nos indican que las intervenciones de las familias relacionadas con las opciones de vida independiente para las personas con DI están vinculadas al concepto de sostenibilidad, por un lado, y al de sometimiento (a los servicios, a las opciones disponibles, a la propia capacidad económica...), por otro. Muchas veces esta vulnerabilidad conlleva resignación. Desde esta perspectiva sería interesante analizar las estrategias (voluntarias e involuntarias) y los bloqueos (explícitos e implícitos) que pueden favorecer o dificultar que sean las propias personas las que tomen decisiones desde la consciencia de las estructuras existentes y el poder establecido (Maton, 2008). De hecho, el cambio de paradigma va en esta dirección y se vincula a un proceso de crecimiento, fortalecimiento, habilitación y desarrollo de la confianza de los individuos para impulsar cambios positivos en el contexto, ganar poder, autoridad, capacidad de decisión tanto individualmente como de forma colectiva (Adamson y Bromiley,

2008; Alsop, Frost y Holland, 2006; Titterton y Smart, 2008).

La voz de las familias nos remite, por tanto, a la complejidad de *andamiar*, en la práctica, procesos de vida independiente sostenibles y satisfactorios para todas las personas a pesar de la declaración de buenas intenciones contenidas en la CDPD. Entendemos que estas son absolutamente necesarias pero insuficientes. Por tanto, y teniendo en cuenta que Fraser y Fraser (2001), Manthorpe et al. (2003), Mansell y Wilson (2010) y Taggart et al. (2012) inciden en la necesidad y en la importancia de considerar las preocupaciones de las familias a la hora de planificar los servicios de apoyo a la VI, sería interesante estudiar cómo articular la voz y la legítima inquietud de los familiares en la provisión de apoyos para la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adamson, D., y Bromiley, R. (2008). Community empowerment in practice: Lessons for Communities First. *American Journal of Evaluation*, 27(3), 296–319.
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(3-3), 5-20.
- Alsop, R., Frost, M., y Holland, J. (2006). *Empowerment in practice. From analysis to implementation*. Washington: The World Bank.
- Bates P., y Davis F. (2004). Social capital, social inclusion and services for people with learning disabilities. *Disability & Society*, 19, 195–207.
- Bayat, M. (2007). Evidence of resilience in families if children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(9), 702-714.
- Bigby C. (2008). Known well by no-one: trends in the informal social networks of middle-aged and older people with intellectual disability five years after moving to the community. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 33, 148–57.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., y Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social research*. London: SAGE Publications.
- Bowey, L., y McGlaughlin, A. (2007). Older Carers of Adults with a Learning Disability Confront the Future: Issues and Preferences in Planning. *British Journal of Social Work*, 37, 39–54.
- Chanin G., y Vos K. (1989). *Social change and local action, coping with disadvantage in urban areas*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.

- Clement T., y Bigby C. (2008) *Making life good in the community. Building inclusive communities: facilitating community participation for people with severe intellectual disabilities*. Melbourne: Victorian Government, Department of Human Services.
- Dempsey, I., y Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 42-52.
- Duggan, C., y Linehan, C. (2013). The role of 'natural supports' in promoting independent living for people with disabilities; a review of existing literature. *British Journal of Learning Disabilities*, 41, 199–207
- Dunst, C. J., Hamby, D. W., y Brookfield, J. (2007). Modeling the effects of early childhood intervention variables on parent and family well-being. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 2(3), 268-289
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: collaboration, competency and evidence. *Support for Learning*, 3(3), 136-143.
- Forrester-Jones R., Carpenter J., Coolen-Schrijner P., Cambridge P., Tate A., Beecham, J. ... Woof, D. (2006). The social networks of people with intellectual disability living in the community 12 years after resettlement from long-stay hospitals. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19, 285–95.
- Fraser, M., y Fraser, A. (2001). Are People with Learning Disabilities Able to Contribute to Focus Groups on Health Promotion?. *Journal of Advanced Nursing*, 33(2), 225–33.
- Heslop P. (2005). Good practice in befriending services for people with learning difficulties. *British Journal of Learning Disabilities*, 33, 27 –33
- Hunter A., y Staggenborg S. (1986). Communities do act: neighbourhood characteristics, resource mobilisation and political action by local community organisations. *Social Science Journal*, 23, 169–80.
- Keen, D. (2007). Parents, families and partnerships: issues and considerations. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 339-349.
- Knestrich, T., y Kuchey, D. (2009). Wellcome to Holland: Characteristics of resilient families raising children with severe disabilities. *Journal of family studies*, 15(3), 209-222.
- Mansell, I., y Wilson, Ch. (2010). It terrifies me, the thought of the future: listening to the current concerns of informal carers of people with a learning disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 14(1), 21-31
- Manthorpe, J., Alaszewski, A., Gates, B., Ayer, S., y Motherby, E. (2003). Learning Disability Nursing, User and Carer Perspectives. *Journal of Learning Disabilities*, 7(2), 119–35.
- Maton, K. I. (2008). Empowering, Community Settings: Agents of Individual Development, Community Betterment, and Positive Social Change. *American Journal of Community Psychology*, 41(1-2), 4-21.

- McConkey R., y Collins S. (2010). Using personal goal setting to promote the social inclusion of people with intellectual disability living in supported accommodation. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 135–43.
- McGlaughlin, A., y Gorfin, L. (2004). Enabling adults with learning disabilities to articulate their housing needs. *British Journal of Social Work*, 34(5), 709-726
- Naciones Unidas. (2006). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*. New York: Naciones Unidas.
- O'Connor J. (1973). *The fiscal crisis of the state*. New York: St. Martins Press.
- Pease, B. (2002). Rethinking empowerment: a postmodern reappraisal for emancipatory practice. *British Journal of Social Work*, 32, 135-47
- Peralta, F., y Arellano, A. (2010). Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1339-1362
- Richardson, A., y Richie, J. (1989). *Letting Go: Dilemma for Parents Whose Son or Daughter Has a Mental Handicap*. Milton Keynes: Open University Press.
- Shogren, K., y Turnbull, H. (2014). Core Concepts of Disability Policy, the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, and Public Policy Research with respect to Developmental Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(1), 19-26.
- Taggart, L., Truesdale-Kennedy, M., Ryan, A., y McConkey, R. (2012). Examining the support needs of ageing family carers in developing future plans for a relative with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 16(3), 217–234.
- Titterton, M., y Smart, H (2008). Can participatory research be a route to empowerment? A case study of a disadvantaged Scottish community. *Community Development Journal*, 43(1), 52-64.
- Turnbull, A., Turnbull, H., Erwin, E., y Soodak, L. C. (2006). *Families, professionals, and exceptionality. Positive outcomes through partnerships and trust* (5ª Ed.). Upper Saddle River: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Walmsley J., y Johnson K. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities: Past, Present, and Futures*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wehmeyer, M. L. y Field, S. L. (2007). *Self-Determination: instructional and assessment strategies*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Williams,V., Marriott,A., y Townsley, R. (2008). *Shaping Our Future: A Scoping and Consultation Exercise to Establish Research Priorities in Learning Disabilities for the Next Ten Years. Report for the National Coordinating Centre for NHS Service Delivery and Organisation R&D (NCCSDO)*. Bristol: Fry Research Centre, University of Bristol.

Williams.V., y Robinson, C. (2001). More than one wavelength: identifying, understanding and resolving conflicts of interested between people with intellectual disabilities ant their family careers. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 14, 30-46

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Valls Gabernet, M. J., Fullana Noell, J., Pallisera Díaz, M., y Vilà Suñé, M. (2020). Los procesos de vida independiente de las personas con discapacidad intelectual: la voz de las familias. *Educación y Futuro Digital*, 20, 27-43.

MÁSTER
INEAE

**Intervención en
Necesidades Específicas
de Apoyo Educativo**

Modalidad Online
Talleres prácticos presenciales
un sábado al mes

EXPERTO Y MÁSTER
**METODOLOGÍA
DIDÁCTICA
PARA LA ENSEÑANZA
DE LA MATEMÁTICA**
**EDUCACIÓN INFANTIL*
**EDUCACIÓN PRIMARIA*

Sábados: 9:30 a 14:00
y 16.00 a 20:30
Domingos: 9:30 a 14:00
1 fin de semana al mes

EXPERTO Y MÁSTER
**DIVERSIDAD
SOCIOEDUCATIVA**

Viernes 9:00 a 14:00
y 15:30 a 20:30
Sábados 9:00 a 14:00
1 fin de semana al mes

EXPERTO Y MÁSTER
**SISTEMA
PREVENTIVO**

Martes y Jueves
18:00 a 21:00



E DUCACIÓN EN MUSEOS. LA FUNCIÓN DE LOS EDUCADORES DE MUSEOS

EDUCATION IN MUSEUMS. THE ROLE OF MUSEUM EDUCATORS

María Vidagañ Murgui

Doctora en Didácticas Específicas por la Universidad de Valencia (España).
Profesora asociada del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la
Universidad de Zaragoza.

Resumen

Este artículo pretende analizar la figura del educador de museos desde tres aproximaciones. La primera aproximación versa sobre su función en el museo. La segunda se centra en el perfil de estos trabajadores. Y para finalizar se analiza la compleja situación sobre la profesionalización de esta figura. El objetivo de este trabajo es radiografiar la situación actual de estos profesionales. El trabajo muestra que la figura del educador se encuentra todavía en vías de profesionalización y una de las principales razones es la inestabilidad laboral que sufre este colectivo.

Palabras clave: museos, educadores de museos, mediación, arte contemporáneo, artista-educador.

Abstract

This article aims to analyse the role of the museum educator from three different approaches. The first approach deals with their role in the museum. The second focuses on their working profile. And finally, the third one analysis the complex situation that obstacles their professionalization. The main aim of this paper is to explore the current situation of these professionals. The results show that the figure of the museum educator is still in process of professionalization and one of the main handicaps they must face is the lack of job stability.

Keywords: museums, museum educators, mediation, contemporary art, artist-educator. sustainability, social education, university.

Recibido: 04/06/2018
Aprobado: 17/09/2018

Enero - Junio 2020
ISSN: 1695-4297

páginas
45 - 58

Nº 20

EFDigital
EDUCACIÓN FUTURE

1. INTRODUCCIÓN

En el siglo XVIII surge la idea de *Museo público* (Arriaga, 2011). Se inicia entonces el camino de entender el museo accesible a la población en general y no como un lugar para el disfrute de un grupo privilegiado (Carbó y Mayolas, 2005). La apertura del Louvre al público en 1793, debido a que el acceso a los tesoros públicos había sido considerado un derecho civil por la República, supuso una reconceptualización en las funciones del museo. Los museos inicialmente concebidos como lugares de conservación y de custodia de las colecciones pasan a ser entendidos como espacios abiertos a la sociedad. Este cambio conceptual del museo como lugar cerrado al público hacia el museo como entorno público supone un punto de inflexión clave en las funciones del museo.

Es en ese momento cuando aparece la pregunta ¿para quién conservar? (Fernández, 2007). Pero no solo esta pregunta, sino que se abre un sinfín de cuestiones tales como: ¿de qué manera se relaciona el museo con el público? ¿a través de qué metodologías? o ¿quién se encarga de esa relación? Y entre estas cuestiones surge la idea de habilitar un departamento dentro del museo que se encargue de la función educativa. Pero, ¿cuál ha sido el recorrido desde el inicio de la apertura del museo al público hasta la creación de los departamentos de educación? Arriaga realiza un interesante análisis cronológico sobre el rol educativo del museo y la aparición de los departamentos de educación en el que se relaciona a su vez el contexto histórico de cada época (Arriaga, 2011). Este cambio no sucedió en todo el mundo al mismo tiempo. Los museos de Estados Unidos y de Reino Unido fueron pioneros en establecer una función educativa en la que se incluyeran publicaciones, sesiones informativas y actividades en contraposición al resto de países Europeos en los que todavía a mitad del siglo XX prevalecía una educación entendida como mera contemplación (Arriaga, 2011).

2. LOS DEPARTAMENTOS DE EDUCACIÓN DE LOS MUSEOS

En España, los primeros departamentos de educación se crearon a mediados de los años 70. Los primeros departamentos de educación estatales se crearon en el Museu Nacional d'Art de Catalunya en 1973 y en el antiguo museo de Arte Moderno de Barcelona en 1974 (López y Alcaide, 2011). A partir de 1980, ya se celebran las Jornadas Estatales de Departamentos de Educación y Acción Cultural, donde se pone en común las propuestas llevadas a cabo en diferentes museos estatales.

Sin embargo, como señalan Sánchez de Serdio y López, la creación de los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) “no fue producto de una política deliberada sino de una urgencia muy concreta que forzó una respuesta institucional” (Sánchez de Serdio y López, 2011, p. 206). La urgencia de la que hablan

se refiere a que, desde los colegios, a mediados de los años 70, empieza a haber una fuerte demanda de visitar museos como complemento a la educación formal. Al mismo tiempo, estas autoras consideran que la génesis de carácter urgente y no premeditado de los departamentos de educación tiene repercusión directa en la situación actual de estos departamentos:

El hecho de que los DEAC surgieran como una necesidad sobrevenida y se desarrollaran en una escasez de medios económicos y de personal es un aspecto esencial a tener en cuenta, puesto que en el futuro la precariedad demostraría ser prácticamente endémica. En la actualidad se manifiesta, por ejemplo, en lo reducido de las plantillas fijas de los DEAC, la externalización y subcontratación de empresas de servicios culturales, o la infraremuneración de los servicios educativos de los trabajadores de sala. (Sánchez de Serdio y López, 2011, p. 207).

Actualmente, si una persona desea contemplar, visualizar, experimentar, percibir o conocer la práctica artística contemporánea tiene varias opciones. Una de ellas es a través del ordenador, bien intentando buscar en la red aquellos artistas que desee conocer, bien visitando sus páginas personales o bien visitando virtualmente los distintos centros de arte y galerías en las que se halla su obra (Sprunker y Munilla, 2009).

Otra de las opciones es visitar físicamente los centros de arte contemporáneo, galerías o festivales donde se exponen las prácticas artísticas contemporáneas. Si no lleva a cabo ninguna de estas opciones, podrá mantenerse totalmente al margen de lo que sucede en este campo de creación, puesto que a lo largo del periodo de formación formal obligatoria (es decir, de los seis hasta los dieciséis años), en la mayoría de los casos, no va a recibir ningún tipo de formación relacionada con la práctica artística contemporánea (Huerta, 2010).

Es cierto que en los últimos años están emergiendo algunas iniciativas en las que se está tratando de introducir el arte contemporáneo en la escuela, aunque todavía son iniciativas muy puntuales (Huerta y Soto, 2009; MUMO¹, Cesc Gelabert en el IES Milà i Fontanals²) que posiblemente afectan a una parte muy reducida de la población. Este hecho ocurre a pesar de que existen investigaciones que recomiendan la interrelación de las escuelas con los museos y las artes en general como parte fundamental en la educación primaria y secundaria (Aznárez, 2018; Soto, 2015; Soto y Ferriz, 2014).

Como hemos apuntado, una de las principales formas que una persona tiene de relacionarse con el arte contemporáneo es acudiendo a un centro de arte contemporáneo. Una vez acude a uno de estos centros existen un sinnúmero de formas de relacionarse con las propuestas artísticas que allí va a encontrar. Esta relación, en gran parte, depende de la política educativa que el museo haya puesto en marcha.

¹ <http://www.musee-mobile.fr/>

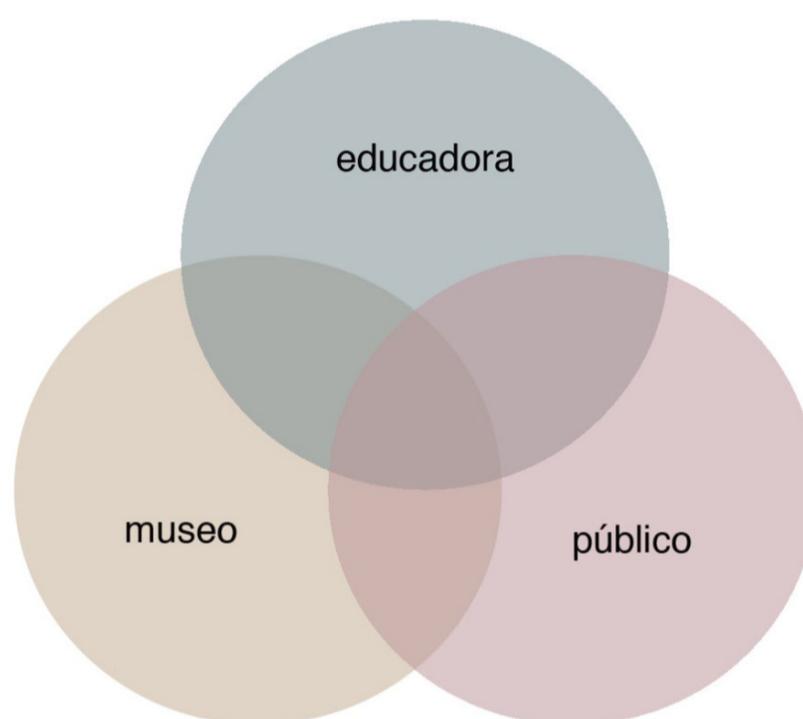
² <https://www.youtube.com/watch?v=ip-OWaWmbRg>

La complejidad de articular una política educativa seria y responsable con su contexto y con los sujetos reside, en parte, en la capacidad de establecer un diálogo productivo entre las micro-experiencias educativas (proyectos, talleres...) y el macro-contexto político y económico en que se desarrollan. (Moroño, 2014, p. 29).

El vínculo del museo con el público se desarrolla a través de las propuestas del departamento de educación y, concretamente, son los educadores de museos los que van a tener un contacto directo con los visitantes. Los educadores de museos se sitúan justo en la intersección entre el museo y el público (*figura 1*).

Figura 1. Museo, público y educadora.

Fuente: elaboración propia.



3. LA FUNCIÓN DE LOS EDUCADORES DE MUSEOS

En primer lugar, analizaremos la función de los educadores a través de las publicaciones que han ido apareciendo en los últimos años. En algunos casos estas publicaciones han sido escritas por los propios educadores, puesto que en ocasiones son, a su vez, investigadores. Muchos de estos profesionales consideran que la investigación es un requisito indispensable para poder realizar una práctica educativa consciente y crítica:

Es evidente que hay muchos roles y funciones que los educadores y educadoras asumimos de forma habitual y en este sentido creo que es primordial tener claro que hacer educación no consiste sólo en organizar visitas para escolares, sino que tiene que ver también con otros aspectos de la programación y el diseño de actividades, así como con otras competencias, como elaborar informes, redactar publicaciones, documentar, investigar, evaluar, comunicar. (López, 2014, p. 18).

Algunos educadores, para reflexionar en torno a su función, parten de su experiencia personal en relación al aprendizaje. De esta forma Arriaga nos indica cómo, a partir de su propia experiencia de relacionarse con las obras de arte, construyó su idea de educadora: fomentar actitudes y ofrecer recursos.

Para tener encuentros significativos con las obras de arte, yo había necesitado adoptar cierta actitud, curiosidad y a menudo había necesitado otros recursos también. Esa podía ser, decidí, mi función como educadora, fomentar actitudes y ofrecer recursos. Pensé en todas las lecturas, charlas, clases de arte y conversaciones que me habían ayudado a ser una espectadora más crítica y que habían enriquecido mi capacidad de disfrute, y decidí que no era justo negar ese privilegio a los visitantes de los museos. Así entendí que mi trabajo como mediadora podía ser válido e importante. (Arriaga, 2008, p. 101).

Actualmente, podemos encontrar distintos términos para denominar a las personas que trabajan con el público en los museos: educador, mediador o facilitador.

El término *educador* ha sido el más utilizado desde que se formaron en España los departamentos de educación. Apareció como rechazo al término *monitor* o *guía*. Este término tiene influencias anglosajonas puesto que en Inglaterra y Estados Unidos se utiliza *educator*. En el caso del término *mediador*, la principal influencia ha sido del término francés *médiateur culturel*.

En los últimos años en España se está utilizando mucho el término *mediador*. Podemos observarlo en la reciente creación de la Asociación de Mediadores Culturales de Madrid (AMECUM) que han optado por el término mediador frente educador. Aida Sánchez de Serdio (2015) reflexiona en torno a este cambio de terminología y al mismo tiempo advierte sobre la problemática de invisibilizar al educador al utilizar el término mediador:

Parece que educación es visto como un término problemático, demasiado ligado a lo escolar y transmisivo, mientras que mediación indicaría un talante más dialógico. Hablar de mediación también permite incorporar un rango más amplio de agentes y de modos de operar: comisarios, artistas, críticos de arte, diseñadores de exposiciones, e incluso directores de centros de arte. De alguna manera todos se dedican a poner en relación el arte con los públicos, ya que su intervención contribuye a crear situaciones de traducción, interacción y mutua transformación entre públicos y propuestas artísticas. Ahora bien, la absorción, por ejemplo, del comisariado o la práctica artística y educativa bajo un mismo término plantea el problema de que neutraliza las diferencias que existen en la posición de estos agentes en el entramado de actores del arte, invisibilizando aún más unas prácticas educativas que ya son poco reconocidas en el mundo del arte. (Sánchez de Serdio, 2015)³.

También hemos encontrado el término *facilitador* en referencia a que la función del educador es permitir hacer conexiones a los visitantes, haciendo preguntas y no dando respuestas (López y Kivatinetz, 2006).

Una de las cuestiones claves en la práctica educativa es la manera de relacionarse con los visitantes, y ésta

³ <http://www.nativa.cat/2015/09/diga-mediacion/>

debe ser altamente creativa para poder adaptarse a la diversidad de públicos existentes (Quintas, 2017). La metodología elegida para llevar a cabo este encuentro será la que determinará la experiencia del visitante:

En efecto, al designar y consagrar determinadas obras o determinados lugares (tanto el museo como la iglesia) como dignos de ser frecuentados, las instancias investidas con el poder delegado de imponer un arbitrario cultural, es decir, en el caso particular, una determinada delimitación entre lo que es digno e indigno de ser admirado, amado o reverenciado, pueden determinar la frecuencia a cuyo término estas obras se mostrarán como intrínsecamente o, mejor, naturalmente, dignas de ser admiradas o disfrutadas. En la medida en que produce una cultura (*habitus*) que no es más que la interiorización de la arbitrariedad cultural, la educación familiar o escolar tienen como efecto enmascarar cada vez más completamente, por la inculcación de lo arbitrario, la arbitrariedad de la inculcación. El mito de un gusto innato, que no debería nada a las exigencias del aprendizaje o a los azares de las influencias porque vendría dado en bloque desde el nacimiento, no es más que una de las expresiones de la ilusión recurrente de una naturaleza culta que preexistiría a la educación, ilusión necesariamente inscrita en la educación como imposición de una arbitrariedad capaz de imponer el olvido de lo arbitrario de las significaciones impuestas y de la forma en que se imponen. (Bourdieu y Darbel, 2003, p. 172).

Esta idea de la *ilusión recurrente de una naturaleza culta que preexistiría a la educación* de la que habla Bourdieu es clave en la función que pueden adoptar los educadores de museos. Pueden elegir perpetuar esta ilusión o pueden elegir romper con ella. Una de las maneras de romper con esta idea de que existe una alta cultura, a la cual hay que admirar sin cuestionar porqué debe ser admirada, parte de la forma en la que el educador concibe al público. La educadora Irene Amengual propone concebir al visitante como alguien con capacidad de decisión y con capacidad de proponer interpretaciones alternativas a las que la propia institución sugiere:

Tradicionalmente los visitantes de museos han sido concebidos como sujetos pasivos, meros consumidores de algo ya dispuesto. Le comentaba a Carla (Carla Padró) que cada vez somos más los que concebimos al visitante de otra manera, como alguien con capacidad de decisión y de generar respuestas a lo que la institución le propone. Cada vez somos más los que pensamos en nuestra labor de trabajo con públicos como algo que tiene que ver con la creación de estrategias de intercambio más que con el transvase de información. (Amengual, 2014, p. 48).

En esta misma línea, la educadora Katia Martorell también concibe su función educativa en el museo como creadora de zonas de relación, de intercambio, de dudas entre lo que sabe el museo y lo que sabe el visitante. Por tanto, también otorga un papel activo al visitante proponiendo un diálogo entre el museo y las personas que lo visitan (Martorell, 2014).

Últimamente, algunos educadores están reclamando la participación de los miembros del departamento de educación en el diseño de las propuestas expositivas desde el inicio. De esta forma se podría realizar

una acción educativa mucho más completa, puesto que la manera en la que se disponen las obras en el espacio forma parte de la relación que va a tener el espectador con las propuestas artísticas (López, 2009).

En relación a esto, el educador e investigador Pablo Coca (2014) propone el término *comisariado educativo* refiriéndose a la inclusión de los educadores en el diseño inicial de las propuestas expositivas.

En definitiva, la función de los educadores y educadoras conlleva numerosas tareas, entre las que se encuentran diseñar y realizar propuestas educativas e investigar sobre arte y educación. No siempre se dan estas tres situaciones, pero sería lo óptimo, a juicio de los educadores y educadoras que actualmente manifiestan su opinión a través de diversas publicaciones. Existen diversas maneras de llevar a cabo cada una de estas tareas y ello dependerá del concepto de educación que tenga tanto la institución como los educadores que trabajan en ella.

4. EL PERFIL DE LOS EDUCADORES DE MUSEOS

Una de las particularidades de los educadores y educadoras de museos es que no responden a un perfil único. Los educadores de museos se caracterizan por proceder de formaciones y experiencias diversas.

Eneritz López hace una amplia clasificación de los educadores y educadoras de museos en función de la metodología empleada en su práctica educativa. Distingue entre cinco modelos distintos:

- El educador ausente: la educación como admiración.
- El educador transmisor: la educación como reproducción.
- El educador facilitador: la educación como descubrimiento.
- El educador que dialoga: la educación como practica constructivista.
- El educador enredador: la educación crítica (López, 2009, p. 71).

A esta clasificación querríamos añadir el educador-artista. Este tipo de educador entiende la mediación en museos como una oportunidad para que el visitante comprenda el proceso y la investigación que el artista ha llevado a cabo para realizar la obra. Una vez explicado dicho proceso, se ofrece al público la oportunidad de experimentar el propio proceso creativo. Esta práctica cobra pleno sentido si entendemos que, en buena parte de la creación contemporánea, la obra artística se centra mayoritariamente en el proceso y no tanto en el resultado. Y más todavía si comprendemos que uno de los motivos del distanciamiento del público con el arte contemporáneo ha podido ser que el museo se ha empeñado en exponer obras que no estaban destinadas a la exhibición sino a la experimentación.

La historia del arte a lo largo del siglo XX bien podría resumirse como la aspiración a producir una obra de arte que sea imposible de exhibir y coleccionar. Esta ansia por alejarse de la tradicional producción de objetos entra en sintonía con el acento en el papel crítico del artista en un mundo cada vez más sofisticado que genera valor en sustancias inmateriales. En esta línea se insertan desde los *objets trouvés* duchampianos hasta el land art y el conceptual, pasando por la incorporación a las prácticas artísticas de elementos de las artes escénicas, la literatura o la acción política. Paralelamente la historia del trabajo curatorial se podría definir exactamente como lo opuesto: la voluntad de hacer exhibible y coleccionable el objeto producido para nunca ser exhibido o coleccionado. Se han organizado exposiciones de performance y se han coleccionado obras que consisten en una conversación cuyo contenido desconocemos pues no quedó registrada de ninguna manera. La tensión que genera esta relación ha condicionado buena parte de las prácticas en arte a lo largo de los últimos cien años y ha definido el trabajo en el museo de arte contemporáneo. (Barenblit, 2012, p. 26).

En esta línea se posicionaba Robert Filliou cuando incitaba al espectador a que si le gustaba su obra la podía hacer él mismo (Collet et al., 2003). Robert Filliou manifestó su interés por el proceso creativo; y al apreciar sus obras, podemos entender que no le importaba demasiado la apariencia final que ésta pudiese tener.

La figura del educador-artista es peculiar porque existen casos en los que los educadores y educadoras también son artistas. De este perfil habla Rita Irwin en su concepto *A/R/Tography*, en el que también incluye el perfil de Investigadora (Irwin y O'Donoghue, 2011). Pero hay otros casos en los que la artista hace un tándem con la educadora para ofrecer una visión ampliada de la práctica educativa. Este último es el caso del taller *A jugar*⁴ impartido en el MNCARS por la artista Leonor Serrano y la educadora Gemma García durante el verano de 2014.

En el Museo Carmen Thyssen de Málaga también han apostado por esta figura de artista-educador mediante una convocatoria abierta consistente en que los artistas-educadores hicieran sus propuestas educativas para una exposición del museo. También en el CA2M trabajan a menudo con artistas-educadores y así lo manifestó Victoria Gil-Delgado, una de las educadoras del centro, en una entrevista personal: “A nosotros nos interesa mucho la idea de artista educador” como es el caso de la artista María Salgado. La artista estuvo haciendo diversos talleres sobre poesía sonora, práctica que ella realiza. Pero no solo hemos observado una demanda del museo hacia esa figura, sino que hemos comprobado que existe una proliferación de artistas dedicados a la mediación cultural en los últimos años. A título ilustrativo, podemos nombrar algunos de ellos:

- *El colectivo Les Salonnières*: utiliza lo performático, lo lúdico y lo experiencial como herramienta educativa. En su práctica es difícil diferenciar lo artístico de lo educativo puesto que ambos coexisten en cada una de sus propuestas por partes iguales. En la gran mayoría de sus acciones, el espectador participa activamente puesto que siempre es interpelado a experimentar con su propio cuerpo⁵.

4 <https://vimeo.com/110126881>

5 <http://www.lessalonnières.net/>

- *Christian Fernández Mirón*: es artista y educador, entre otras muchas cosas. Su actividad multifacética (compositor musical, interprete, ilustrador, etc.) le permite utilizar distintas disciplinas artísticas como herramientas educativas⁶. También es destacable que Christian ha sido educador en el MUMO⁷, un proyecto consistente en un museo de arte contemporáneo móvil que visita escuelas de pueblos alejados de grandes centros urbanos y, por tanto, con difícil acceso al arte contemporáneo.
- *Miguel Horta*⁸: es un artista-educador con una amplia experiencia en el ámbito educativo. En la actualidad es uno de los educadores colaboradores en el Centro de Arte de la Fundación Gulbenkian. Además, participa en el programa 10x10 de la Fundación Gulbenkian consistente en la colaboración de los artistas con los maestros de los centros de educación formal.

Miguel Horta es escritor, pintor, educador, contador de historias, entre otras muchas cosas, por lo tanto, tiene un perfil polifacético. Una de las últimas acciones que ha realizado ha sido *Os Sussurradores do Desassossego!* en las calles de Lisboa, ciudad donde trabaja y vive. La acción consistió en susurrar a los paseantes poesías de Fernando Pessoa (*figura 2*). Esta acción se enmarca en la iniciativa *Días Do Desassossego* de la Casa Fernando Pessoa, promovida en cooperación con la Fundação José Saramago. Otra de sus acciones destacadas son las propuestas educativas performáticas en el Centro de Arte Contemporáneo de la Fundación Gulbenkian. En ellas, acerca al público las obras expuestas a través de la práctica de la performance.

Figura 2. Intervención *Os sussurradores do Dessassosego!* Miguel Horta.

Fuente: <http://miguel-horta.blogspot.com.es>



⁶ <http://www.fernandezmiron.com/>

⁷ <http://www.musee-mobile.fr/>

⁸ <http://miguel-horta.blogspot.com.es/>

- *Dorle Schimmer*⁹: es una artista-educadora que actualmente vive en Madrid. Su trayectoria como artista es muy amplia y ha expuesto en diversas galerías y centros de arte de España y Alemania. Paralelamente, su experiencia como educadora también es destacable. Ha trabajado con la Fundación Hölderlin en Argentina en un proyecto sobre la poesía de Hölderlin a través de la educación artística con niñas y niños de edades comprendidas entre los 5 y los 13 años (*figura 3*). También realizó diversos talleres de educación artística en el Centro Tabacalera (Madrid) y colabora activamente en el proyecto *Esta es una plaza* en Madrid¹⁰. Allí realiza su proyecto de visitar las plazas de Lavapiés y hacer junto a las niñas y niños que en ese momento pasan por ellas unas maquetas de cómo les gustaría que fueran esas plazas. El proyecto lo lleva realizando desde el verano de 2015.

Figura 3. Dorle Schimmer en el estudio.

Fuente: elaboración propia.



5. LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS DE MUSEOS

Desde la denuncia de la falta de inversión por parte de los museos en educación de Cotton Dana (1917) a principios del siglo XX hasta la denuncia de la precariedad laboral de los empleados de los museos por el colectivo Guerrilla Girls a principios del siglo XXI no se ha modificado mucho la situación de inestabilidad laboral de los educadores y educadoras de museos.

Esta es una de las principales denuncias que hace el colectivo de educadores en sus publicaciones (López, 2012a; López, 2012b; Moroño, 2014) y lo atribuyen a diversas causas: la retribución que reciben no es suficiente para cubrir los gastos mínimos de supervivencia (alquiler, comida...), no forman parte de la plantilla del museo, sus funciones no están bien definidas y no existe un reconocimiento de su profesión.

⁹ <http://www.dorle-schimmer.de/pages/espanol/portada.php>

¹⁰ <http://estaesunaplaza.blogspot.com.es/>

Aunque hay que decir que estas situaciones no siempre ocurren. Existen educadores y educadoras que sí que forman parte del equipo de trabajadores del museo, como son las educadoras del MAMT en Tarragona o de La Panera en Lleida. Pero desafortunadamente esa no es la norma sino la excepción dentro del colectivo.

La creación de jornadas sobre educación en museos ha sido clave para poner en común las preocupaciones del colectivo, compartir experiencias y buscar soluciones a su situación de inestabilidad laboral (Huerta, 2003). Desde el colectivo de educadores y educadoras de museos una de las cosas que ha estado presente desde los años 80 ha sido el deseo de formar una asociación de educadores de museos con la intención de organizarse para dignificar la profesión (Sánchez de Serdio y López, 2011).

Justo el mismo año en que Aida Sánchez de Serdio y Eneritz López afirmaran que no se había formado todavía ninguna asociación de educadores y educadoras de museos, en el curso 2011-2012 en el marco del diploma de postgrado *Educación Artística y Gestión de Museos* de la Universitat de València se creó la Asociación Valenciana de Educadores de Museos AVALEM¹¹. Actualmente continúan en activo como asociación. Desde 2012 han realizado un amplio trabajo en la difusión de la figura del educador en museos. El objetivo principal de la asociación es agrupar a los profesionales de la educación en patrimonio con el fin de apoyar e impulsar la educación patrimonial y sus profesionales¹².

En 2015 se creó la Asociación de Mediadores Culturales de Madrid AMECUM¹³. AMECUM se presentó oficialmente el 17 de diciembre de 2015, acompañados por AVALEM, en el Centro de Creación Contemporánea Matadero Madrid dentro del marco de la exposición-programa de actividades *Ni arte ni educación* organizado por el Grupo de Educación Disruptiva de Matadero Madrid (GED) y coordinado por Pedagogías Invisibles. En la página web¹⁴ del encuentro, tanto AVALEM como AMECUM manifiestan su deseo de reflexionar, visibilizar y potenciar la profesionalización del sector de la mediación cultural y la educación en museos.

En el encuentro se reflexionó en torno a las condiciones laborales, la indefinición de la figura profesional, la cuestión de si es necesaria la mediación cultural, la necesidad de poner en valor la mediación y de qué forma podían actuar para conseguirlo. Entre otras cosas, se valoró la necesidad de crear una categoría laboral de mediador/educador, articular buenas prácticas y dar visibilidad a las practicas que están realizando. En la página web de AVALEM se puede consultar la memoria del encuentro¹⁵.

11 <https://avalem.wordpress.com/>

12 <https://avalem.wordpress.com/2012/10/07/presentacion/>

13 <http://infoamecum.wix.com/amecum>

14 <http://www.niartenieducacion.com/17-diciembre/>

15 <https://avalem.wordpress.com/2015/12/23/mediacion-un-cuestionamiento-a-la-practica-de-la-mediacion-cultural>

6. CONCLUSIONES

Para que realmente exista una profesionalización de los educadores y educadoras de museos, éstos deberían pertenecer a la plantilla del museo, con un contrato y un sueldo que les permitiese dedicarse a tiempo completo a su trabajo de educador. Las funciones que garantizan una práctica educativa de calidad son múltiples: la investigación, el diseño de las propuestas educativas, la formación continua y el contacto con el público. Solo un contrato laboral de jornada completa permite realizar todas estas funciones de forma adecuada. Si no disponen de un contrato de estas características, los educadores y educadoras deben buscar otros trabajos para poder completar un salario que les permita cubrir sus necesidades básicas. Este hecho nos parece especialmente preocupante puesto que de esta forma no se puede garantizar las distintas funciones que debe cumplir un educador para que su práctica educativa sea de calidad. En esas condiciones, será una opción personal de cada educador realizar la investigación, el diseño de las actividades y la formación continua (tareas básicas de un educador en cualquier ámbito) en su tiempo no remunerado). Por otro lado, es muy positivo que los equipos educativos provengan de una formación inicial diversa (Bellas Artes, Educación, Historia del Arte), puesto que esta interdisciplinariedad proporciona mayor riqueza en las propuestas educativas. También hemos comprobado que existe una demanda importante de la figura del educador-artista. Consideramos muy positivo este perfil porque contempla la idea de trabajar en los espacios comunes entre arte y educación. Y además incorpora la visión del proceso creativo en su trabajo, ofreciendo la posibilidad de experimentarlo al propio público.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amengual, I. (2014). Del giro educativo como nueva máscara o de cómo me re-vuelve el chocolate laxante de Zizek. En Padró y Villanueva (coords.), *Voces con alas críticas*. Barcelona: Museum Mediators.
- Arriaga, A. (2008). Educación en museos y prácticas de interpretación de las obras de arte. En Bitartean, *Patrimonio y Sociedad. Aprendiendo con Arte* (pp 101-113). Navarra: Cederna-Galadur.
- Arriaga, A. (2011). Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias educativas. *Revista Digital do LAV*, 7(4), 1-23.
- Aznárez, J. (2018). La necesidad de educar en artes visuales. *Arte y movimiento*, 18, 17- 41.
- Barenblit, F. (2012). Bienvenidos al museo. En Y. Aznar y P. Martínez (eds.), *Arte Actual. Lecturas para un espectador inquieto*. Móstoles: CA2M.
- Bourdieu, P., y Darbel, A. (2003). *El amor al arte. Los museos europeos y su público*. Barcelona: Paidós.

- Carbó, G., y Mayolas, M. (2005). *Museos: ¿Templo de las musas o centro de la ciudadanía?. Zona Pública nº1*. Barcelona: Associació de museòlegs de Catalunya.
- Coca, P. M. (2014). *El comisariado educativo como modelo de gestión de espacios expositivos en museos de arte contemporáneo*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Collet, M., Jouval, S., Lambert, J. C., Martin, J. H.... Valentyn, H. (2003). *Robert Filliou. Genio sin talento*. Exposición celebrada en Barcelona en el Museu d'Art Contemporani de Barcelona del 11-IV-2003 al 29-VI-2003. Barcelona: MACBA.
- Cotton, J. (1917). *The gloom of the museum*. Woodstock, Vermont: The Elm Tree Press.
- Fernández, O. (2007). El lugar de la palabra, el departamento de investigación y educación del MPH. En Fernández y Del Río (eds), *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Valladolid: Museo Patio Herreriano.
- Huerta, R. (2003). La necesidad de contar con una publicación específica de investigación y la posibilidad de organizar reuniones anuales entre profesionales del área. *Educación Artística. Revista de Investigación, 1*, 7-20
- Huerta, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. Valencia: PUV.
- Huerta, R., y Soto, D. (2009). *La cooperativa Escuela 2 como un modelo inclusivo de escuela a través de la educación artística*. Comunicación en el III Congreso Internacional de Educación en Artes Visuales. Barcelona.
- Irwin, R., y O'Donoghue, D. (2011). Encountering Pedagogy Through Relational Art Practices. *International Journal of Art and Design Education, 31*(3), 221-236.
- López, E. (2009). *¿Profesionales de la educación en el Museo?: estudio sobre la formación y la profesionalización de los educadores de museos españoles*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- López, E. (2012a). *¿Quién planeó ser de mayor educadora de museos?: Desafíos de una carrera profesional en construcción*. Actas de las IX Jornadas de pedagogía del arte y museos. Confluencias del arte y la educación. Tarragona: MAMT.
- López, E. (2012b). Profesionalidad y formación frente a Invisibilidad recortes: cómo (querer) seguir siendo educadora de museos en tiempos de precarización. *Her&Mus, 4*(3), 33-44.
- López, E. (2014). Desde la intersección: Vivencias y reflexiones de una profesional de la educación en museos. En Padró y Villanueva (coords.), *Voces con alas críticas*. Barcelona: Museum Mediators.

- López, E., y Alcaide, E. (2011). Una historia sobre los departamentos de educación y las educadoras en los museos españoles: mirando atrás para poder seguir adelante. En M. Acaso (coord.), *Perspectivas Situación actual de la educación en los museos de arte españoles*. Madrid: Fundación Telefónica.
- López, E., y Kivatinetz, M. (2006). Mirada crítica a la formación de los educadores de museos. *Zona Pública*, 4.
- Martorell, K. (2014). Mediación museística: reflexiones desde la práctica. En Padró y Villanueva (coords), *Voces con alas críticas*. Barcelona: Museum Mediators.
- Moroño, A. (2014). *Habitar el tercer paisaje*. En Padró y Villanueva (coords), *Voces con alas críticas*. Barcelona: Museum Mediators.
- Quintas, M. (2017). El museo como facilitador del pensamiento creativo. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 36, 87-124
- Sánchez de Serdio, A. (2015). *Diga mediación*. Nativa.cat. Recuperado de www.nativa.cat/2015/09/diga-mediacion [Consulta: 10/05/2018].
- Sánchez de Serdio, A., y López, E. (2011). Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural. En *Desacuerdos 6. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español (205-221)*. MACBA / Arteleku – Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero – Diputación de Granada, MACBA, Universidad Internacional de Andalucía – UNIA arteypensamiento, MNCARS.
- Soto, M. D. (2015). *Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre la escuela, el museo y la universidad. Análisis desde la investigación-acción*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Soto, P. M., y Ferriz, R. (2014) Inclusión del arte contemporáneo en el aula de educación infantil. *Arte y movimiento*, 11, 25-40
- Sprunker, J., y Munilla, G. (2009). *Educació, museus i TIC. Materials i activitats a internet*. Barcelona: UOC.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Vidagañ Murgui, M. (2020). Educación en museos. La función de los educadores de museos. *Educación y Futuro Digital*, 20, 45-58.

LA EXPERIENCIA DE UNA RED DE APOYO A LA GESTIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO IBEROAMERICANO

THE EXPERIENCE OF A SUPPORT NETWORK FOR EDUCATIONAL MANAGEMENT IN THE IBEROAMERICAN CONTEXT

José Luis Muñoz Moreno

Pedagogo y Doctor en Calidad y Procesos e innovación Educativa por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Profesor de Organización de Instituciones Socioeducativas y de Formación en la UAB

David Rodríguez Gómez

Pedagogo y Doctor Pedagogía por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor del departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Resumen

Las organizaciones educativas preocupadas por ofrecer respuestas adecuadas y ágiles a las demandas complejas y variables de sus entornos, se inclinan cada vez más por establecer alianzas con otras instituciones para colaborar en el desarrollo de políticas y estrategias comunes, amplias y ajustadas a la realidad de cada una de ellas. El trabajo en red, desde la cooperación y el diálogo profundo y sincero, sirve a ese propósito y se erige en una oportuna herramienta en el ánimo de mejorar la sociedad por medio de unas mejores organizaciones educativas. Aquí nos fijamos en la *Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE)*, que representa una experiencia de interés en el ámbito iberoamericano. Su origen se sitúa en el marco de un proyecto de cooperación interinstitucional iniciado ahora hace diez años. Actualmente, la Red centra su foco de actuación en los ámbitos del apoyo a la gestión de los centros educativos, el intercambio académico, la formación a profesionales de la gestión educativa y la implementación de líneas de investigación, entre otros. El bagaje acumulado en este período ha posibilitado la creación y gestión de conocimiento colectivo de gran valor sobre la temática, a través del consenso y de las imprescindibles sinergias y complicidades que se sostienen en unas relaciones de confianza.

Palabras clave: red, trabajo en red, gestión educativa, educación.

Abstract

Educational organizations concerned with providing adequate and quick responses to the complex and changing demands of their environments are increasingly inclined to establish alliances with other institutions in order to collaborate in the development of common policies and strategies that are broad enough and adjusted to their own realities. Networking, based on real cooperation and a deep and sincere dialogue, serves that purpose and becomes an excellent tool for improving society through better educational organisations. This paper focuses on the Network of Support for Educational Management (RedAGE), which exemplifies an interesting experience in the Iberoamerican context. This experience is the result of a previous inter-institutional cooperation project that started ten years ago. Currently, the field of action of the RedAGE Network cover a wide range of initiatives like the support of educational centres management, academic exchanges, educational management training programs and the implementation of different research studies. The accumulated experience until now has enabled the creation and management of a collective knowledge of great value on educational institutions management, thanks to the consensus, synergies and complicities that sustain a relationship of mutual trust.

Keywords: network, networking, educational management, education.

1. INTRODUCCIÓN

La gestión de centros educativos constituye, supone y ha supuesto siempre un enorme desafío para prácticos y teóricos, no sólo por la necesaria vinculación que debe establecerse entre aspectos curriculares y organizativos, sino también por la compleja y cambiante realidad de las propias instituciones educativas, sujetas a políticas educativas no siempre estables o claramente planteadas, condicionadas por una escasa dotación de recursos y determinada por la diversidad de agentes que intervienen en ellas.

El abandono de modelos industriales y reproductivos y el rescate y fortalecimiento de la función de los centros educativos, como agentes claves en los procesos de cambio y transformación social, resulta fundamental si no queremos alienar estas instituciones del marco contextual en el que se sitúan. En este sentido, las organizaciones educativas, preocupadas por proporcionar respuestas adecuadas y ágiles a las complejas y variables demandas de sus entornos, suelen situarse alrededor de una doble tendencia: (1) abandonan las estructuras tradicionales, jerarquizadas, rígidas y aisladas; y (2) instauran alianzas y asociaciones con otras organizaciones educativas para acordar colaboraciones en políticas y estrategias conjuntas, amplias, ajustadas y sistemáticas. Se trata de no dar la espalda a la realidad, desvinculándose del contexto y encerrándose en la rutina. Se precisa de la cooperación y el trabajo en red mediante diálogos activos, sinceros y profundos, con el ánimo de mejorar la sociedad mejorando las organizaciones educativas y, en definitiva, la educación.

La intervención en la actual era digital y del conocimiento comporta reconocer modelos, mantener relaciones e interrelaciones, intercambiar ideas y progresar colectivamente (Poley, 2002). La mirada permuta sobre la comunicación entre las organizaciones educativas y también con los profesionales que tienen distintas responsabilidades en la gestión de las mismas. En la práctica, son varios los empeños: la mejora educativa, la ampliación de oportunidades y ayudar con recursos de unas y otras (Miijs, West y Ainscow, 2010).

El trabajo en red eleva las capacidades de las organizaciones educativas (Chapman y Allen, 2005), las enlaza cuando permanecen aisladas (Harris et al., 2006) y posibilita el canje de buenas prácticas entre ellas (Datnow, Hubbard y Mehand, 2002). Viene a ser una opción por la cooperación en un mismo plano de horizontalidad y resulta de un trato entre organizaciones educativas que consienten un referente tercero a acometer y que aquí es la gestión de las organizaciones educativas. Las complicidades y las sinergias en torno a las inquietudes académicas y profesionales comunes son aspectos claves entre quienes se implican. Las convergencias y las confluencias se buscan y encuentran en la diversidad, a mucha distancia de la homogeneización entre quienes participan de una misma red.

La conformación de una red de organizaciones educativas que aprovecha su potencial científico, disponible y acumulado, está amparando el intercambio para analizar situaciones problemáticas y proponer alternativas para progresar. Simboliza un marco de relaciones e interrelaciones para contestar al desafío de la gestión de las organizaciones educativas. La corresponsabilidad cobra aquí todo el protagonismo. Su filosofía, por tanto, se sustenta en transitar de un trabajo individual e independiente a otro con los demás e integrado (Vilar, 2008), en un escenario dónde las reflexiones acerca de la gestión de las organizaciones educativas están más que servidas. Tanto a nivel de los sistemas educativos y formativos, como en la arena institucional. Más todavía cuando hay un claro interés en impulsar la contextualización y la descentralización en lugar de los planteamientos centralizadores y uniformadores; y no es que proliferen las herramientas y los instrumentos para procurarlas.

Antes que nada, la red es una forma de interacción social y un espacio social de conectividad y convivencia. La red queda delimitada por la identificación con unas necesidades compartidas, los intercambios dinámicos entre quienes participan de ella y unas relaciones abiertas en condiciones de igualdad. Flexibilidad, coherencia, inclusión, formación (Ballester, Orte, Oliver y March, 2004), apertura y fluidez son algunos de sus elementos estructurales. La voluntad de una red interinstitucional por fomentar el estudio y la práctica de la gestión de las organizaciones educativas se tiene que expresar en acuerdos de cooperación, que faciliten el intercambio de conocimientos y experiencias y redunden en el beneficio y la mejora de todos. Por eso, la red facilita las interrelaciones entre las instituciones que voluntariamente deciden sumar esfuerzos e impulsa la formación de los profesionales en el sentido pronunciado por las *Metas Educativas 2021* para el espacio iberoamericano del conocimiento (OEI, 2010).

El trabajo en red tiene que propiciar la evolución de las organizaciones educativas en términos de aprendizaje profesional e institucional, así como de cooperación para crear y compartir conocimientos. Es relevante por tres motivos: para modificar los funcionamientos institucionales que lo requieran, para compartir valores con los demás y preocupaciones comunes y para abrirse a procesos de cambio e innovación. Al quedar inspirado en el aprendizaje mutuo y colectivo, puede vehicularse de acuerdo con varias etapas: a) planificar el diseño de las actuaciones que se implementarán en base a las metas fijadas; b) distribuir tareas, concretar funciones y especificar responsables, bajo los principios de democracia y participación; c) desarrollar marcando las interrelaciones entre los componentes y una horizontalidad en el reparto de poder; d) coordinar para ganar en operatividad, utilizando canales nítidos de comunicación, respetando singularidad y autonomía y contribuyendo a un clima positivo de trabajo y cuando deben tomarse decisiones; y e) evaluar con provecho y rigor, a tenor de los objetivos establecidos y concediendo prospectiva.

Acotar el trabajo en red es importante para realmente aproximarse al crecimiento conjunto pretendido con mejores garantías.

De otra parte, el trabajo en red ha de procurar a quienes incorpora transparencia e información suficiente, consulta previa, negociación de posturas y atención a todos los análisis y a todas las propuestas. No sería nada bueno el caer en obstrucciones derivadas de bandos, por lo que es recomendable demarcar acuerdos y acciones que prioricen responder a las necesidades y los intereses comunes. Estos factores de éxito se conectan con otros tales como asumir una cultura de intervención en red, comprometer y corresponsabilizar a los agentes, dar congruencia a los planes de trabajo dispuestos o tender puentes de entendimiento en la pluralidad. Para eso, la confianza y el consenso son imprescindibles y cualquier proceso emprendido en este rumbo ha de pivotar sobre la libertad de acción, la igualdad de trato, la lealtad y el compromiso asegurados en los términos de la cooperación, la participación en intervenciones conjuntas, la complementariedad y la inclusión y el respeto a la diferencia.

El mayor sentido y significado del trabajo en red proceden de su puesta al servicio de la transformación de la gestión de las organizaciones educativas, superando el simple conocimiento superficial de las cosas. Pero no debiera desvincularse de otras transformaciones institucionales que las organizaciones educativas puedan impulsar en su afán por la mejora educativa y por la modificación profunda y auténtica de los procesos de aprendizaje. Una parte grande del mérito del trabajo en red reside en reforzar las metas educativas que entre todos se asientan y en desplegar procesos cooperativos de revisión permanente y mejora continua de la gestión de las organizaciones educativas. De este modo, su mirada se orienta al inicio de un ciclo de transformaciones en las organizaciones educativas para diseñar, desarrollar e implicar a todos en el mejoramiento (Navarro, López y Hernández, 2017).

2. TRABAJO EN RED, DESARROLLO PROFESIONAL Y MEJORA EDUCATIVA

Hablar del trabajo en red de las organizaciones educativas implica necesariamente hablar del trabajo en red de las personas que conforman y dan origen y sentido a dichas organizaciones. Entre estas personas, dos actores protagonistas son el profesorado y los directivos. Resulta relevante, por tanto, un replanteamiento de los sistemas, políticas y recursos que fomenten el desarrollo profesional de estos agentes, en coherencia con el necesario trabajo en red antes mencionado, y que les permita afrontar los desafíos educativos actuales (Schwille, Dembélé y Schubert, 2007; Zhang y Brundrett, 2010).

El desarrollo profesional de profesorado y directivos debe vincularse forzosamente a procesos de cambio

y mejora institucional. Tal y como nos advertía Hargreaves (1994), su desarrollo profesional debe producirse en el contexto del desarrollo institucional, constituyendo, por tanto, un elemento o una estrategia que posibilita no sólo la consecución del propósito de la organización, sino que también le permite afrontar los procesos de cambio de forma más holgada.

En este contexto, empiezan a sedimentarse metodologías para la formación y el desarrollo profesional que permiten una mayor vinculación entre los aprendizajes y las necesidades reales de profesorado, directivos e institución educativa (Gerhard Huber, 2013; Swanson, 2010; Zhao, 2010): compartir experiencias entre el profesorado del mismo centro, compartir conocimientos y competencias con profesorado de otros centros educativos, elaboración y desarrollo de proyectos de innovación, participación en proyectos internacionales o pertenencia a grupos o comunidades de discusión e innovación educativa, entre otros. Nos acercamos así a planteamientos donde la formación se vincula al proyecto institucional e, incluso, en situaciones avanzadas puede quedar incluida en el propio proceso de revisión y mejora permanente de la organización (Gairín y Rodríguez, 2012). En estos casos, el aprendizaje es indirecto o informal y vincula el desarrollo profesional, el desarrollo personal y el desarrollo de la organización (p. ej. Kwakman, 2003; Michaelidou y Pashiardis, 2009).

Se trata de superar la dimensión individualizadora que ha caracterizado durante años la actuación de profesores y directivos en los centros educativos y caminar hacia una interacción y colaboración no sólo en el seno de los centros educativos, sino también fuera de ellos (Gairín y Rodríguez, 2012). Son muchos los estudios que evidencian la colaboración, dentro y fuera de los centros educativos, como un elemento esencial en los procesos de innovación educativa (p. ej. Darling-Hammond et al., 2009; Priestley, Miller, Barrett y Wallace, 2011). Potenciar estructuras para el trabajo cooperativo y generar procesos de dinamización interna y externa es un reto personal e institucional, pero no será posible sin modificar las actuales condiciones, macro y microestructurales que condicionan la actividad de los centros educativos y de los profesionales que en ellos trabajan. La meta es fomentar el trabajo en red y consolidar comunidades de aprendizaje y de práctica, que conlleven mejoras reales y ajustadas a los requerimientos y demandas de cada momento. Este trabajo en red o esas comunidades de práctica y aprendizaje deben aprovechar estrategias e instrumentos propios de la gestión del conocimiento y que facilitan la reflexión y el aprendizaje colectivo mediante procesos de socialización, explicitación, interiorización, difusión y creación de conocimiento (Rodríguez-Gómez, 2006). En cualquier caso, debemos ser conscientes de que el trabajo en red no es importante *per se* sino en la medida que permita cumplir los objetivos de la institución.

3. LA EXPERIENCIA DE LA RedAGE

La RedAGE (Red de Apoyo a la Gestión Educativa: www.redage.org) se gestó en 2008, justo ahora hace diez años, en el marco de un proyecto de cooperación interuniversitaria financiado por la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo) y del que fueron instituciones promotoras la Universitat Autònoma de Barcelona (España) y la Universidad ORT (Uruguay). Ambas universidades partían de una experiencia previa, amplia y compartida, en la realización de actuaciones sobre gestión de organizaciones educativas, algunas de las cuales incluso habían contado con el soporte de terceros países (*Tabla 1*).

Tabla 1. Antecedentes de la RedAGE.

Fuente: elaboración propia.

Proyectos.	INTEGRA (2003), sobre políticas para la inclusión de las TIC en los sistemas educativos de América Latina. ANEP-OEA (2003), sobre estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar.
Formación.	Creación, desarrollo y evaluación de programas formativos dirigidos a directivos, organizados por el Ministerio de Educación (España) y también por otras Administraciones públicas de países latinoamericanos.
Informes y asesoramiento.	Coordinación del informe español sobre liderazgo pedagógico por indicación expresa de la OCDE (2006) y consultoría a Administraciones educativas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, El Salvador, México, Nicaragua, Uruguay y Venezuela.
Encuentros.	Participación en comités científicos y organizadores de los Congresos Interuniversitarios de Organización Escolar (CIOIE) y los Congresos Internacionales EDO (CIEDO).
Publicaciones.	Promoción de la Revista OGE de Organización y Gestión de Centros Educativos, coordinación de Manuales de Gestión (CISS-Praxis), obras de Estrategias e Instrumentos para la Gestión Educativa (CISS-Praxis), la plataforma www.gestiondecentros.com (Wolters Kluwer) y otros libros y artículos.

Todo este caldo de cultivo anterior, y con el sostén de la AECID en aquél momento, hizo viable sentar las bases para la creación de una red que, además de aprovechar toda la experiencia acumulada de las instituciones promotoras, se conectaría a otras instituciones universitarias de Iberoamérica para articular una estructura de trabajo en red favorecedora de la cooperación entre expertos, que pretendían hacer frente a sus intereses comunes sobre gestión de organizaciones educativas en distintas latitudes. El esfuerzo colectivo dio como resultado la constitución de la Red en 2011 y lo hacía como una asociación científica internacional, sin ánimo de lucro y regulada por la legislación española vigente y sus estatutos. ¿Cuáles son sus principales propósitos? (*Figura 1*).

Figura 1. Propósitos de la RedAGE.

Fuente: elaboración propia.

- Desarrollar una Red de apoyo a la gestión de las organizaciones educativas en Iberoamérica.
- Impulsar e implementar instancias presenciales y virtuales de intercambio profesional, académico y científico para dinamizar la gestión educativa entre las instituciones adheridas a la Red.
- Delimitar propuestas de formación globales (cursos, seminarios, talleres, etc.) y puntuales (ciclos formativos, conferencias, etc.) destinadas a gestores de las organizaciones educativas.
- Identificar y desplegar líneas de investigación relevantes de la gestión de organizaciones educativas en Iberoamérica.
- Establecer criterios de trabajo conjunto para desempeñar actuaciones colectivas coordinadas por las instituciones universitarias adheridas a la Red y sus áreas de gestión.
- Promover publicaciones de divulgación y científicas de forma compartida y coordinadas por quienes conforman la Red.

Así, la Red se caracteriza por ser iberoamericana e interuniversitaria, estar centrada en el apoyo a la gestión de las organizaciones educativas, focalizarse en el intercambio y la implicación de instituciones y personas, organizarse como Red de redes y desarrollarse como un clúster de conocimiento. El compromiso de quienes a ella se vinculan es conseguir mejorar la gestión de las organizaciones educativas aprendiendo unos de otros. La perspectiva adoptada combina la elaboración de teoría para sostener la toma de decisiones en el ámbito institucional y el cumplimiento de prácticas que insistan en el cambio y la innovación.

Actualmente, más de 470 instituciones están adheridas a la Red y 30 son institución miembro. Pertenecen a más de una quincena de países distintos (Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela) y su incidencia en la gestión de las organizaciones educativas es viva y activa, aportando experiencias, estrategias e instrumentos para su comprensión y transformación.

El trabajo en red desempeñado se ha venido mostrando como una herramienta pertinente y útil en un contexto globalizado que nunca ha querido perder la esencia local y siempre ha aspirado a situarse efectivamente en la sociedad del conocimiento. Su logro ha sido que instituciones y personas apartadas territorial y geográficamente se unieran mediante sus conocimientos y competencias, poniéndolas al servicio del interés común. Esto ha permitido potenciar los propios recursos y progresar en las vías del desarrollo profesional y del desarrollo organizacional. Asimismo, ha sido posible diagnosticar realidades de partida, analizar la participación de todos en la Red y su funcionamiento y proporcionar elementos para prosperar en estudios más profundos que animen al cambio y a la innovación en la gestión de organizaciones educativas frente a los retos presentes.

La organización básica de la Red, en lo que se refiere a su estructura organizativa básica, está compuesta por tres tipos de órganos: la asamblea general, el comité ejecutivo y las comisiones de trabajo.

La *asamblea general* aglutina al conjunto de socios de la Red y es el máximo órgano de decisión. Aborda el funcionamiento corriente de la Red y se reúne por lo menos una vez al año en sesión ordinaria. También lo hace extraordinariamente cuando así es solicitado. De su convocatoria se ocupa el comité ejecutivo y su constitución se produce al concurrir en ella una quinta parte de los asociados a la Red. La asamblea general elige a los miembros que forman parte del comité ejecutivo, examina y aprueba la memoria anual, los presupuestos y las cuentas y otros puntos incluidos en el orden del día o a petición expresa de los socios. Las sesiones extraordinarias solamente atienden asuntos administrativos, cuestiones propuestas por el comité ejecutivo y la modificación estatutaria si conviene. Todos los asociados, individuales o colectivos, tienen un voto en la asamblea general y los ausentes pueden delegar por escrito su representación a otro asociado asistente. Los acuerdos y los nombramientos siempre se adoptan por la mayoría simple de los presentes o los representados y cuando los votos positivos superan a los negativos.

El *comité ejecutivo* dirige la marcha cotidiana de la Red y está compuesto por una coordinación general, una coordinación latinoamericana, una secretaría y tres vocalías. La coordinación general, y en defecto suyo la coordinación latinoamericana, preside la asamblea general y el comité ejecutivo, con voto dirimente en situación de empate. La secretaría prepara, de acuerdo con la coordinación general, los trabajos para las sesiones de la asamblea general y del comité ejecutivo, lleva la correspondencia y el listado de asociados al día y se cuida de la administración de la Red. Las responsabilidades de coordinación general, coordinación latinoamericana y secretaría se desempeñan por un período de dos años y después las titularidades cesan de ellas, salvo reelección por igual período a cuyo término sólo puede haber una nueva reelección para la misma responsabilidad si ello no supone ejercerla por más de dos mandatos consecutivos. Las vocalías son renovadas anualmente. La coordinación general es la convocante del comité ejecutivo, que puede adoptar acuerdos por correspondencia mediante medios virtuales. Cualquier miembro del comité ejecutivo puede delegar su representación en las reuniones a otro miembro del mismo órgano y las decisiones son tomadas por mayoría de votos.

La creación y constitución de una *comisión de trabajo* se formula por parte de los integrantes de la Red que quieren formarla. Cuando es el caso, lo deben poner en conocimiento del comité ejecutivo junto con una explicación motivada de las actividades que se pretenden efectuar. El comité ejecutivo supervisa las comisiones de trabajo, que deben presentar informes periódicos cada mes sobre sus avances. A fecha de hoy son cuatro las comisiones de trabajo activas en la Red: formación, investigación, políticas y economía (*Tabla 2*).

Tabla 2. Comisiones de trabajo de la RedAGE y funciones.

Fuente: elaboración propia.

Formación.	Detectar y analizar necesidades de formación en el ámbito de la gestión de las organizaciones educativas. Definir propuestas formativas concretas que ayuden a desarrollar este ámbito en el contexto iberoamericano. Crear un banco de experiencias formativas de las instituciones miembro que delimite el plan formativo de la Red, accesible a directivos, gestores, supervisores y otros profesionales interesados en el ámbito.
Investigación.	Facilitar apoyos y soportes que posibiliten el desarrollo de estudios e investigaciones en el ámbito de la gestión de las organizaciones educativas. Promover la realización de estudios e investigaciones transnacionales y conjuntos entre los diversos países participantes en la Red.
Políticas.	Analizar las políticas vinculadas a la gestión de las organizaciones educativas en los países iberoamericanos que configuran la Red. Comparar las políticas de los diferentes territorios sobre este ámbito y emitir informes para mejorar su comprensión. Determinar propuestas para mejorar las políticas actuales y obtener una mayor integración territorial en el ámbito.
Economía.	Explorar fuentes de financiación que permitan la permanencia de la Red en el tiempo y su sostenibilidad. Plantear, con las otras comisiones de trabajo, instancias de formación e investigación a partir de la prestación de servicios y para obtener recursos que contribuyan al funcionamiento de la Red. Propiciar la autogestión de la Red para desplegar sus propósitos.

Las actuaciones de la Red procuran establecer espacios de encuentro para gestores de las organizaciones educativas, orientar y asesorar las reformas educativas y formativas en los aspectos vinculados a la gestión de las organizaciones educativas, impulsar el desarrollo profesional y el desarrollo organizacional y fortalecer modelos de gestión directiva participativa en consonancia con los planteamientos científicos vigentes. Para ello, las principales actuaciones de la Red son las que se relacionan a continuación.

- **La serie informes.**

Son informes anuales que recogen la visión de especialistas de los diferentes países de la Red sobre aspectos relevantes de la gestión educativa. Las contribuciones que engloban pueden calificarse de ensayos, investigaciones y análisis críticos sobre los distintos aspectos considerados. Igualmente contienen experiencias, estrategias, reflexiones y debates. Generalmente, el punto de arranque es el estado de la situación de los elementos de análisis dónde se fija la atención en los respectivos países. Las aportaciones prestan mapas actualizados sobre las diversas realidades y promueven la identificación de políticas comunes, así como la generación de compromisos con la mejora de la gestión de las organizaciones educativas. Sirven de apoyo para los estudiosos en la temática y sus contenidos facilitan orientaciones en gestión educativa a responsables institucionales y equipos directivos. Favorecen, en este sentido, el intercambio y el conocimiento sobre la teoría y la práctica de la gestión de las organizaciones educativas. Todos los informes son de acceso libre y gratuito y las temáticas trabajadas son las señaladas en la *Tabla 3*.

Tabla 3. Informes de la RedAGE.

Fuente: elaboración propia.

La gestión de centros de Enseñanza Obligatoria.	goo.gl/57axpV
La dirección de centros educativos.	goo.gl/YW43vQ
Competencias para el ejercicio de la dirección.	goo.gl/Z6MRxv
Organización y atención a la diversidad en centros de Educación Secundaria.	goo.gl/KvxEZp
Relación de los centros educativos de Enseñanza Secundaria con el entorno.	goo.gl/xUNYHZ
La convivencia en los centros de Educación Básica.	goo.gl/KZKmwK
La gestión de la investigación en Educación Superior.	goo.gl/R5Kmym
Sistemas de evaluación institucional en Enseñanza Obligatoria.	goo.gl/LrVFM8

▪ **La página web.**

La página web de la Red recibe alrededor de las 21.000 visitas mensuales. Su interés y provecho radica en los servicios que presta y que se concretan en varias secciones: noticias, opinión, eventos, publicaciones, formación y centro de recursos. Semanalmente se comunican en la página web noticias que conciernen a la gestión de las organizaciones educativas en Iberoamérica (<http://www.redage.org/noticias>), se publican entrevistas y textos de opinión de especialistas en la temática (<http://www.redage.org/opinion>) y se difunden los congresos, las jornadas y los seminarios más destacados (<http://www.redage.org/eventos>). La sección de publicaciones (<http://www.redage.org/publicaciones>) recoge una amplia y actualizada lista de referencias que pueden consultarse por palabras clave, autores y tipología (anuario, revista, boletín, colección, informe, libro y recursos electrónicos). En la sección de formación están todas aquellas actuaciones formativas que tienen que ver con la gestión educativa en el ámbito de alcance de la Red (<http://www.redage.org/formacion>). Las mismas son consultables en función del país, la población, el tipo (curso, postgrado, máster y/o doctorado) y la modalidad (presencial, online y semi-presencial). Por último, el centro de recursos (<http://www.redage.org/buenas-practicas>) se hace eco de los expertos de la Red, de sus instituciones, de actividades formativas, de publicaciones periódicas y de enlaces, pero lo más destacable es el banco de buenas prácticas y experiencias innovadoras que tiene y que las clasifica de acuerdo al nivel educativo (educación infantil y primaria, educación secundaria, formación profesional, educación universitaria, educación especial, enseñanzas artísticas, educación para el trabajo, educación complementaria y educación para la promoción social) y al área a la cual se vinculan (pedagógica, administrativa, organizacional y comunitaria).

▪ **La newsletter y la red social.**

La *newsletter* de la Red se creó en el segundo año de su existencia, tiene una periodicidad mensual y en abril de 2018 ha publicado hasta 100 números (<http://www.redage.org/newsletter>). Más de 1.000 suscriptores la reciben por correo electrónico y se interesan por la propia Red y los contenidos que trabaja. La *newsletter* es un canal de comunicación funcional y efectivo para transmitir informaciones destacadas sobre la gestión de las organizaciones educativas (noticias, eventos, publicaciones, etc.). Es atrayente porque realmente quienes la reciben dan importancia a los contenidos y, por eso, decidieron libremente suscribirse a ella. Además, se muestra como instrumento beneficioso para mantener un contacto directo con los suscriptores y cimentar relaciones de confianza con ellos. Por otra parte, la Red también se ha incorporado recientemente en la red social Twitter (@redage_ibe), donde cuenta con 110 seguidores y ha generado 225 tuits. Aquello que se comunica en Twitter se vincula con informaciones actualizadas en tiempo real y también con la difusión de las principales actividades de la Red.

▪ **El asesoramiento, la formación y la investigación.**

El asesoramiento sobre temáticas de gestión de organizaciones educativas se realiza como consecuencia de la estrecha cooperación entre los expertos de la Red, tanto en los propios países como en otros del conjunto de Iberoamérica.

La Red implementa actuaciones formativas que ponen a los profesionales en contacto y, a través del conjunto, se impulsan programas formativos para equipos directivos y gestores de las organizaciones educativas y de los sistemas educativos y formativos. Por ejemplo, aquí están los cursos, las jornadas, los seminarios y las estancias y las pasantías en instituciones miembro de la Red que en los últimos años se han concretado.

También se han ejecutado y se están desarrollando proyectos de investigaciones bajo la implicación directa de casi la totalidad de instituciones miembro de la Red. Es el caso de los proyectos “ACCEDES”, “IDEAS” y “ORACLE” (Tabla 4).

Tabla 4. Los proyectos de investigación.

Fuente: elaboración propia.

ACCEDES	2012-2014	EuropeAID UE	Sobre la mejora de los niveles de inclusión y permanencia de colectivos vulnerables en las universidades latinoamericanas. http://projectes.uab.cat/accedes/
IDEAS	2014-2015	Comisión Europea	Sobre la mejora de los índices de permanencia de los estudiantes de Educación Secundaria en Costa Rica. http://projectes.uab.cat/ideas/
ORACLE	2016-2019	Comisión Europa	Sobre la creación de un Observatorio Regional para la Calidad y la Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica. http://observatorio-oracle.org/

▪ **Los encuentros presenciales y los grupos de CGC.**

Los encuentros presenciales se plantean en la Red para abordar cuestiones que enlazan con su mantenimiento y avance. Están orquestados por las instituciones miembro y se realizan anualmente (Uruguay – 2009, Chile – 2010, Perú – 2011, Panamá – 2012, Bolivia – 2013, Cuba – 2014, Panamá – 2015, Portugal – 2016, Brasil – 2017 y Chile – 2018). Igualmente se han promovido varios grupos de creación y gestión del conocimiento en la Red para intercambiar conocimientos y generar otros entre los profesionales participantes en la materia.

Todo este conjunto de actuaciones es fruto y cosecha de la cooperación entre quienes forman parte de la Red y gracias a los componentes tecnológicos que la hacen posible a tenor de su amplitud y la distribución territorial y geográfica que hay. Pero la verdadera cohesión entre ellos se cimienta también por los encuentros presenciales. Esa complementariedad es la que facilita la toma de decisiones sobre las actuaciones emprendidas y las que vendrán, así como la discusión sobre el mismo futuro de la Red.

4. CONCLUSIONES

El establecimiento de la Red, su mantenimiento y su desarrollo en estos 10 últimos años no han sido tareas fáciles y pueden considerarse como victorias en sí mismas. Han propiciado el aprendizaje en red y el aprendizaje experiencial, con otros y mediante otros. La década de trayectoria constata que, cuando especialmente existe compromiso, corresponsabilidad y cooperación con los planteamientos de la Red y sus propósitos compartidos, el trabajo en red es posible a nivel interinstitucional e internacional. El hecho de ser una Red de instituciones apoya su permanencia, porque hay firmes compromisos institucionales que superan a los personales que, en algún momento, puedan tener quienes circunstancialmente ocupan cargos de responsabilidad institucional. El compromiso es colectivo y organizacional, no viene y va individualmente.

Priorizar que la Red sea sostenible ha sido fundamental para el logro de sus fines y como mecanismo de refuerzo positivo (“si andamos, es que vivimos”) y de expresión de un deber social por la extensión de los avances a otras instituciones y redes relacionadas con la gestión de las organizaciones educativas (Gairín, Barrera y Fernández, 2013). Las actuaciones desempeñadas han reforzado el fortalecimiento de las instituciones miembro y han aportado referentes claros para la intervención en la gestión de las organizaciones educativas. La diversidad del entorno ha traído enriquecimiento mutuo y ha evidenciado la variedad de enfoques.

El trabajo en red se ha mostrado eficaz y efectivo para el trabajo conjunto y la compartición de conocimientos. Ha auspiciado proyectos colectivos y también ha inspirado procesos de innovación. Así, los vínculos y las interrelaciones entre las instituciones miembro de la Red han quedado protegidas en la cooperación por la consecución de los fines comunes.

La coordinación práctica y positiva entre quienes configuran la Red ha contado con la enorme ventaja de apoyarse en las tecnologías para funcionar bien y a la vista de la dispersión territorial y geográfica de las instituciones miembro. La optimización de recursos alcanzada se valora satisfactoriamente, porque ha dado respuesta a las necesidades específicas surgidas con los recursos necesarios. A pesar de ello, y dado el dinamismo permanente de la Red, cabría seguir velando por una cuidadosa coordinación para canalizar bien las informaciones y los procesos de toma de decisiones. El liderazgo en esta coordinación ha de poder traducirse igualmente en la obtención de recursos para seguir aprendiendo trabajando en red y marchar camino de los resultados perseguidos.

Hasta el momento, la mayor comprensión del ejercicio de la gestión de las organizaciones educativas, y la reflexión por promover su mejora, han dejado un buen sabor de boca en las instituciones miembro. Pero en el mañana hay insistir en la dirección del desarrollo profesional y del desarrollo organizacional. Por eso, es ineludible asumir el reto de adaptarse con rapidez a las demandas internas y externas del entorno, para que la Red no se quede obsoleta y se vea limitada en términos de crecimiento y expansión.

En el fondo se trata de continuar incidiendo en la mejora del funcionamiento de las organizaciones educativas, con aprendizaje organizacional y con autoevaluación institucional como mecanismos adecuados para ello. Hoy ya no basta con conocer la naturaleza y el sentido de los procesos de mejora de las organizaciones educativas. Ahora toca poner todo el bagaje al servicio de su transformación. Las trazos de prospectiva apuntan al abordaje de temáticas candentes en la actualidad sobre el contexto de actuación (calidad, autonomía, poder...), los planteamientos institucionales (evaluación, investigación, innovación...), las estructuras organizativas (participación, colaboración, flexibilidad de tiempos y espacios...), el sistema relacional (comunicación, conflicto, cultura...), los equipos directivos (ética organizacional, funcionamiento interno...) o las funciones organizativas (planificación cooperativa, actuación por escenarios...). Y todavía tres retos inmediatos más: animar el desarrollo de redes nacionales interinstitucionales, ampliar la Red a otros países que aún no están representados y gestar una revista arbitrada e indexada. La asunción de estos retos obliga imperiosamente a valorar los contextos, al análisis y la implementación de estrategias de actuación pertinentes y a no perder de vista jamás las propias organizaciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballester, L., Orte, C., Oliver, J. L., y March, M. X. (2004). *Metodología para el trabajo socioeducativo en red*. En IV Congreso Estatal del Educador/a Social. Santiago de Compostela.
- Chapman, C., y Allen, T. (2005). *Partnerships for improvement: The specialist schools achievement programme*. London: SST.
- Darling-Harmmond, L., Wei, R., Andree, A., Richardson, N., y Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*. Washington: National Staff Development Council.
- Datnow, A., Hubbard, L., y Mehand, H. (2002). *Extending educational reform: from one school to many*. New York: Routledge Falmer.
- Gairín, J., Barrera, A., y Fernández, M. (2013). La RedAGE: una experiencia de cooperación educativa entre países iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61, 109-120.
- Gairín, J., y Rodríguez, D. (2012). La pràctica professional i la seva vinculació amb la creació i gestió del coneixement col·lectiu. *Temps d'Educació*, 42, 269-286.
- Gerhard Huber, S. (2013). Multiple Learning Approaches in the Professional Development of School Leaders – Theoretical Perspectives and Empirical Findings on Self-assessment and Feedback. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 527-540.
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge creating school. *British Journal of Education Studies*, 47, 122-144.
- Harris, A., Chapman, C., Mljs, D., Russ, J., y Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging circumstances: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 409-424.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teacher's participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170.
- Michaelidou, A., y Pashiardis, P. (2009). Professional development of school leaders in Cyprus: is it working? *Professional Development in Education*, 35(3), 399-416.
- Muijs, D., West, M., y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.
- Navarro, M^a. J., López, A., y Hernández, M^a. E. (2017). El trabajo colaborativo en red impulsor del desarrollo profesional del profesorado. *Revista Brasileira de Educação*, 22(70), 651-667.
- OEI. (2010). *2021 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Poley, J. (2002). La dirección de instituciones universitarias en la era del conocimiento. En D. E. Hanna (Ed.), *La enseñanza universitaria en la era digital* (173-192). Barcelona: Octaedro.
- Priestley, M., Miller, K., Barrett, L., y Wallace, C. (2011). Teacher learning communities and educational change in Scotland: the Highland experience. *British Educational Research Journal*, 37(2), 265-284.
- Rodríguez-Gómez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Educar*, 37, 25-39.
- Schwille, J., Dembélé, M., y Schubert, J. (2007). *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO.
- Swanson, K. W. (2010). Constructing a learning partnership in transformative teacher development. *Reflective Practice. International and Multidisciplinary Perspectives*, 11(2), 259-269.
- Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y Educación*, 20(3), 267-277.
- Zhang, W., y Brundrett, M. (2010). School leader's perspectives on leadership learning: the case for informal and experiential learning. *Management in Education*, 24(4), 154-158.
- Zhao, J. (2010). School knowledge management framework and strategies: The new perspective on teacher professional development. *Computers in Human Behaviour*, 26(2), 168-175.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Muñoz Moreno, J. L., Rodríguez Gómez, D. (2020). La experiencia de una red de apoyo a la gestión educativa en el contexto iberoamericano. *Educación y Futuro Digital*, 20, 59-73.

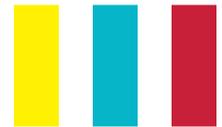
DON BOSCO

CENTRO UNIVERSITARIO

ESCUELA PROFESIONAL



GRADOS



■ MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Modalidad normal

Modalidad bilingüe en inglés con certificado de Cambridge

■ MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Modalidad normal

Modalidad bilingüe en inglés con certificado de Cambridge

MENCIONES

Mención Musical, Mención Educación Física, Mención Lengua Extranjera (inglés),

Mención Pedagogía Terapéutica y Mención Audición y Lenguaje

■ EDUCACIÓN SOCIAL

■ PEDAGOGÍA

FORMACIÓN PROFESIONAL



■ TÉCNICO SUPERIOR EN ENSEÑANZA Y ANIMACIÓN SOCIODEPORTIVA (TSEAS)

■ TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL

■ TÉCNICO SUPERIOR EN INTEGRACIÓN SOCIAL

www.cesdonbosco.com

EVALUACIÓN DE UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA INTERDISCIPLINAR EN UN CONTEXTO BILINGÜE: LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS SOCIALES EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LENGUA INGLESA

EVALUATION OF AN INNOVATIVE AND INTERDISCIPLINARY TEACHING PROPOSAL IN A BILINGUAL CONTEXT: THE TEACHING OF SOCIAL SCIENCES IN ENGLISH IN THE PHYSICAL EDUCATION CLASS

María Begoña Ruiz Cordero

Profesora de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

Aníbal Rodríguez Morales

Profesor de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

Resumen

Este artículo pretende presentar y evaluar una propuesta didáctica innovadora e interdisciplinar diseñada para enseñar las asignaturas de Ciencias Sociales y de Educación Física de manera conjunta en un contexto bilingüe. Para ello, analizaremos el funcionamiento de la propuesta didáctica con alumnos de educación primaria de la Comunidad de Madrid y verificaremos si se desarrollan o no, y en qué medida, los contenidos de las tres asignaturas implicadas: Ciencias sociales, Educación Física e Inglés. Asimismo, pretendemos determinar si el nivel de motivación que presentan los estudiantes al comienzo de la unidad didáctica desarrollada aumenta notablemente al final de la misma.

Palabras clave: Evaluación, Propuesta educativa, Innovación, Interdisciplinaridad.

Abstract

This paper tries to present and evaluate an innovative and interdisciplinary educational proposal to teach the subjects of Social Sciences and Physical Education together in a bilingual context. For this purpose, we will analyse the implementation of the innovative proposal with a group of Primary Education students from the Autonomous Community of Madrid and verify whether the contents of the three subjects involved (Social Sciences, Physical Education and English) are successfully acquired. Furthermore, we will try to determine if the motivational level of the students has increased at the end of the project.

Keywords: assessment, teaching proposal, innovation, interdisciplinary.

Recibido: 23/04/2019

Aprobado: 17/10/2019

Enero - Junio 2020

ISSN: 1695-4297

páginas

75 - 92

Nº 20

EFD digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

El germen de esta propuesta nace con la inquietud por conocer y evaluar de qué manera se pueden integrar en el aula de educación primaria tres áreas del currículo: Ciencias Sociales, Educación Física e Inglés y los beneficios o perjuicios que conlleva. Partiendo de la base de que a través de la asignatura de Educación Física puede resultar más fácil conseguir que los alumnos contextualicen el contenido y lo comprendan más rápidamente mediante las demostraciones prácticas (Ramos, 2007), y teniendo en cuenta que resulta muy beneficiosa la creación de unidades didácticas que integran inglés y otras áreas, como Educación Física, Plástica o Ciencias (Alario y Crespo, 2011), en este trabajo vamos a evaluar una propuesta de intervención didáctica para enseñar Ciencias Sociales y Educación Física, de manera conjunta y en lengua inglesa, usando la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera). A través de esta evaluación mostraremos que las Ciencias Sociales se pueden trabajar de una manera más lúdica, con unos materiales y en unos espacios poco habituales como son los que ofrece la asignatura de Educación Física. Al mismo tiempo, evaluaremos, mediante encuestas iniciales y finales, con un test y a través de observación directa, si el nivel de contenido y motivación de los alumnos se incrementa tras llevar a la práctica las actividades programadas en la propuesta didáctica.

Habitualmente, los maestros que enseñamos áreas como Ciencias a través del inglés utilizamos, en el mejor de los casos, una metodología variada que incluye experimentos y actividades manipulativas para ilustrar la teoría y conseguir que el acceso de los alumnos al entendimiento sea más productivo. Sin embargo, ¿qué ocurre con contenidos tan teóricos como los relacionados con la historia? La creación de actividades para trabajar este tema, desde el punto de vista de la Educación Física, involucrará de una forma directa a los alumnos en los contenidos a tratar, haciendo que se sientan como personas del pasado además de poder experimentar en primera persona las dificultades, las desventajas, el esfuerzo, y, cómo no, las virtudes y beneficios que encontraban aquellas personas. Esto confiere a esta propuesta una utilidad indiscutible, ya que pretende demostrar los beneficios de la interdisciplinariedad, en el aula de primaria, a través de la metodología AICLE, a la que haremos referencia en el siguiente apartado.

Pero, ¿por qué hemos elegido el área de Educación Física para enseñar el contenido de la Ciencias Sociales en lengua inglesa? Basándonos en la Teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1993), que hace referencia a los talentos o aptitudes de los alumnos que facilitan el aprendizaje, podemos destacar dos tipos de inteligencia que están muy relacionadas con el área de Educación Física: (1) la inteligencia corporal kinética, (la habilidad de usar el cuerpo para expresar ideas y sentimientos, y a su vez, para poder darle solución a los problemas que se plantean) y (2) la inteligencia espacial (la habilidad para sentir la forma, el espacio, la línea, etc.). Según esto, es evidente que se facilitaría el aprendizaje de otros contenidos a través

de un área como la Educación Física que utiliza movimiento, cuerpo y espacio. A su vez, tenemos que tener en cuenta que las relaciones y el contacto entre los alumnos, junto con sus ganas de aprender y poner en práctica lo que se explica en el aula, se verían reforzados en tanto que la Educación Física contribuye a que aprendan a valorar a los demás.

Teniendo en cuenta este marco contextual este trabajo está estructurado del siguiente modo. En primer lugar, se explica en qué consiste la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) y los motivos por los que se usa en los centros que imparten enseñanzas bilingües. En segundo lugar, aportaremos información sobre el área de Educación Física explicando la metodología interdisciplinar que se puede emplear en las aulas para desarrollar nuestro proyecto de enseñar Ciencias Sociales en la clase de Educación Física en lengua inglesa. En tercer lugar, se presenta la propuesta de innovación educativa, que consiste en la realización de una unidad didáctica para la asignatura de Educación Física, en la que el alumnado de la Comunidad de Madrid desarrollará actividades sobre varios periodos de la historia utilizando el inglés como medio de comunicación. En este apartado veremos la relación existente entre el contenido de Educación Física y el de Ciencias Sociales de forma integrada. Seguidamente, evaluaremos la propuesta didáctica mostrando los resultados obtenidos por el alumnado, a nivel de contenido y motivación, tras completar la unidad didáctica y explicando tanto los beneficios como las dificultades encontradas por los estudiantes en la realización de las actividades propuestas. Para finalizar, expondremos las conclusiones que hemos alcanzado tras haber completado el trabajo de investigación.

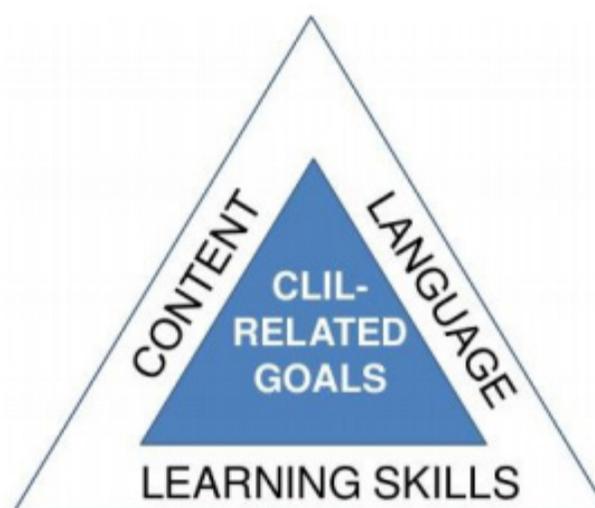
2. LA METODOLOGÍA AICLE

Las siglas AICLE hacen referencia al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, y es la traducción al castellano de CLIL (Content and Language Integrated Learning). Muchos han sido los autores que se han dedicado a estudiarlo. Entre ellos podemos mencionar a Graddol (2006) y Moya y Ruiz (en prensa) que entienden este enfoque como una aproximación a la educación bilingüe en la que tanto el currículum como el contenido de un área distinta a la lengua extranjera, y esta misma, son enseñadas simultáneamente. Para ello, no es fundamental que el alumno posea un conocimiento perfecto de la lengua que se utiliza antes de estudiar los contenidos. Dalton-Puffer (2007) explica esta metodología como el escenario educativo en el que se usa una lengua, diferente a la materna, como medio de instrucción. A su vez, Mehisto, Marsh y Frigols (2008) coinciden en que la esencia de AICLE hace referencia a una herramienta para la enseñanza y aprendizaje de contenido y de lengua. Su naturaleza radica en la integración, y esta, a su vez, tiene dos únicos objetivos: el contenido y la lengua. Por su parte, Coyle, Hood y Marsh (2010) no lo

conciben como una nueva forma de educación para aprender lengua o contenidos, sino como una mezcla de ambos. Para ellos AICLE hace referencia a un enfoque educativo en el que se usa una lengua adicional para enseñar y aprender tanto el contenido como la lengua. Sin embargo, para Mehisto et al. (2008) la enseñanza AICLE tiene un tercer objetivo además de la adquisición de contenidos y lengua extranjera. Se trata de la adquisición de habilidades de aprendizaje, tal y como ilustran en su triada y podemos apreciar en la *figura 1*.

Figura 1. Objetivos de Aprendizaje según Mehisto et al.

Fuente: Mehisto et al. (2008).



2.1 Principales motivos por los que se utiliza AICLE

Coyle, Hood y Marsh (2010) establecen varios puntos de vista desde los cuales explican el interés en AICLE. Coyle (2011) asegura que AICLE es un enfoque educativo que incorpora formas de usar distintas lenguas para expandir las experiencias cognitivas, lingüísticas y culturales de los discentes. Además, es necesario destacar que AICLE fomenta el aprendizaje significativo, ya que la lengua se utiliza de forma comunicativa sin que el alumno tenga que prestar atención a la perfección gramatical. Por ello, se establece el contexto idóneo para que el aprendizaje del idioma sea natural, tal y como ocurre con la lengua materna (Navés y Muñoz, 2000; Pérez, 2011). Esto se pone de manifiesto con el papel activo del alumno, quien, a través de reajustes de su sistema cognitivo, construye sus propios conocimientos (Ausubel, 1968). En este proceso, el maestro se convierte en transmisor de información nueva que el propio alumno utiliza y que es compatible con los conocimientos que ya posee. A partir de aquí, relaciona estos conocimientos con lo que debe aprender ante la necesidad comunicativa inmediata. Por ello, se puede afirmar que AICLE supone una enseñanza centrada en los alumnos convirtiéndolos en verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje.

El enfoque AICLE puede resultar bastante más efectivo que cualquier otra enseñanza de idiomas tradicional. La motivación de los alumnos aumenta, como verificaremos al evaluar la propuesta didáctica, cuando

comprueban que aquello que han aprendido en la asignatura de lengua extranjera es relevante, y más aún, cuando lo pueden aplicar a distintos contextos como, por ejemplo, el de Educación Física. Se trata de una enseñanza flexible y facilitadora que atiende a los distintos estilos de aprendizaje. Si a ello añadimos que se trata de una manera de aprender interactiva y autónoma, y que facilita trabajos susceptibles de utilizar distintas agrupaciones, actividades que implican negociación, uso de variedad de recursos y materiales, etc., se puede determinar que AICLE conlleva un aprendizaje que ofrece riqueza y calidad al proceso de adquisición de la lengua y de los contenidos.

3. METODOLOGÍA INTERDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN FÍSICA

Una vez definida la metodología AICLE y los beneficios que reporta, nos vamos a centrar en el área de Educación Física, foco de este estudio, para exponer el modo en el que se pueden trabajar en esta asignatura contenidos de otras áreas, en concreto de Ciencias Sociales, de manera interdisciplinar.

Dado que todos los maestros que forman el claustro son responsables de la educación de los alumnos, parece obvio que todos deberíamos trabajar de manera conjunta a través de un currículo global (Aranda et al., 2003). De hecho, mientras que los alumnos aprendan en un sistema de enseñanza delimitada por asignaturas, es imposible que establezcan conexiones entre aquello que aprenden en cada una de estas asignaturas. Por el contrario, Gimeno (1976) y, más recientemente, Huertas y Montero (2001), proponen un enfoque pedagógico en el que no haya límites y se establezcan relaciones entre aquello que es objeto de estudio, sin clasificarlo en una u otra materia. Es lo que se denomina enseñanza interdisciplinar, algo que se utiliza en la etapa de Educación Infantil y que, incomprensiblemente, deja de hacerse en la Educación Primaria en España.

Diversas experiencias de trabajo interdisciplinar desde el área de Educación Física han sido publicadas. Autores como Alario y Crespo (2011) exponen que resulta muy beneficiosa la creación de unidades didácticas que integran inglés y otras áreas, como Educación Física, Plástica o Ciencias. Freeman, Freeman y Mercuri (2005) se centran en la asignatura de Educación Física y explican que esta materia no solo contribuye a usar una metodología en la que los alumnos interactúan, sino que además fomenta el trabajo cooperativo y el aprendizaje a través de unidades didácticas *cross-curriculares* que posibilitan el aprendizaje de los conceptos en otros idiomas. Por eso, ¿por qué no utilizarla como recurso para trabajar contenidos de otras disciplinas como Ciencias Sociales? En este sentido, Ramos y Ruiz Omeñara (2010) insisten en que, pese a que la Educación Física siempre ha estado ligada a los movimientos básicos deportivos, en los programas bilingües puede orientarse a trabajar textos en otras lenguas que requieran que los alumnos

colaboren para resolver cualquier tipo de problemas que se puedan plantear. Por ello, si se trabajan textos de Prehistoria y Edad Antigua, utilizando el inglés como medio de comunicación en el área de Educación Física, lograremos conseguir que los alumnos muestren un mayor interés hacia esa parte del currículo, junto con otros beneficios que comentaremos posteriormente, debido a la metodología lúdica con la que este aprendizaje se puede llevar a cabo.

Vistos los beneficios de esta interdisciplinariedad, ¿cómo se puede explotar esta idea de unir las asignaturas de Ciencias Sociales y Educación Física, en un centro de la Comunidad de Madrid, aplicando la metodología AICLE y respetando la normativa vigente del Programa Bilingüe? A continuación, vamos a mostrar nuestra propuesta de intervención, su justificación, el contexto en el que la hemos desarrollado y la evaluación de la misma, a través de la cual podremos comprobar si las actividades propuestas son beneficiosas a nivel lingüístico y motor. A su vez, podremos verificar si las actividades contribuyen a incrementar tanto los contenidos propuestos como la motivación y el interés del alumnado hacia las asignaturas de Ciencias Sociales y Educación Física.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La unidad didáctica que se plantea se titula “Playing with History” (Jugando con la Historia) y va dirigida a dos grupos de alumnos de 4º curso de Educación Primaria (9-10 años) de un Colegio Público de la zona centro de Madrid. Los 56 estudiantes que han participado en este proyecto han estado matriculados en el centro desde los tres años. Es destacable que uno de los alumnos tiene diagnóstico de Síndrome de Asperger¹, incluido dentro del Espectro Autista. Ello no impide que siga el ritmo de sus compañeros y, aunque en áreas como Lengua y Literatura Española y Matemáticas necesita refuerzo, hasta el momento no ha requerido ningún tipo de Adaptación Curricular significativa. Por el contrario, en asignaturas impartidas en lengua inglesa muestra un alto grado de interés y participación, especialmente en actividades escritas individuales donde puede pasar desapercibido.

El número de sesiones de esta unidad es 8 (ver ejemplo de una sesión en el anexo) y cada una tiene una duración de 45 minutos. Se encuadra en el tercer trimestre, momento en el que se trabajan los contenidos de la Prehistoria y la Historia Antigua en el área de Ciencias Sociales en 4º curso de Educación Primaria. Asimismo, es el periodo en el que el maestro especialista de Educación Física ha programado trabajar los juegos tradicionales y populares, por lo que también sirve de vínculo a nuestra unidad, ya que facilita la introducción de hechos pasados de la Historia a través de actividades lúdicas.

¹ Según la Federación Asperger España, el síndrome de Asperger es un conjunto de características mentales y de conducta que forma parte de los trastornos del espectro autista. Se encuadra dentro de los trastornos generalizados del desarrollo. La persona afectada muestra dificultades, de gravedad variable, en la interacción social y en la comunicación. En el trastorno de Asperger no se observa retraso en el desarrollo del lenguaje, ni existe una perturbación clínicamente significativa en su adquisición.

4.1 Objetivos y contenidos de la propuesta didáctica

Seguidamente vamos a explicar detalladamente la propuesta didáctica. Para ello, en primer lugar, presentaremos los objetivos. En segundo lugar, detallaremos el contenido que queremos desarrollar con nuestros alumnos y, posteriormente, en el apartado de actividades, presentaremos una tabla con los criterios de evaluación seleccionados que marcan el grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos seleccionados para 4º curso de educación primaria.

4.1.1 Objetivos

Dentro de la normativa vigente, teniendo en cuenta el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, y el Decreto 89/2014 de 24 de julio, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Educación Primaria, que refleja los objetivos expresados en capacidades que deben alcanzarse a partir de las distintas áreas que conforman el currículo, el objetivo de etapa que guarda más relación con el área de Educación Física es el siguiente: “Valorar la higiene y la salud, conocer y respetar el cuerpo humano, y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social” (apdo. K).

Sin embargo, como en ninguno de los dos documentos legales (Real Decreto 126/2014 y Decreto 89/2014) se establecen los objetivos de áreas, para fijar los objetivos de esta unidad didáctica utilizaremos el Decreto madrileño 89/2014 con el que podremos deducir los objetivos a partir de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que establece. Así, los objetivos didácticos que se deben alcanzar en esta unidad didáctica son:

- Adaptar las habilidades motrices básicas de manipulación de objetos a diferentes tipos de entornos, y de actividades físico-deportivas y artístico-expresivas.
- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento de forma estética y creativa para representar personajes, situaciones, ideas y sentimientos de forma individual o grupal.
- Relacionar los conceptos específicos de Educación Física y los introducidos en Ciencias Sociales, en lengua inglesa, con la práctica de actividades físico-deportivas y artístico-expresivas.
- Distinguir estrategias de cooperación en juegos colectivos.

Estos objetivos se desarrollarán en lengua inglesa, ya que se llevarán a cabo en un centro bilingüe y se concretarán más en cada una de las sesiones preparadas para completar la intervención.

4.1.2 Contenidos

En cuanto a los contenidos, según el Real Decreto 126/2014, mencionado con anterioridad, esta unidad se encuadra en las siguientes de las cinco situaciones motrices que propone el documento: acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición, acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico y acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión. Asimismo, según el Decreto 89/2014, la unidad didáctica desarrolla los siguientes contenidos:

- Desarrollo de habilidades corporales artístico-expresivas en forma individual o en grupo.
- Iniciación a las tácticas de defensa y ataque en los juegos.
- Relación de la Educación Física con otras áreas del currículo.
- Valores del deporte, juego limpio, cuidado del entorno y valoración del deporte como herramienta para resolver situaciones conflictivas.

Debemos destacar que los juegos que se utilizan en esta unidad constituyen un medio motivador que anima a la práctica de ejercicio físico y contribuye al desarrollo motriz, afectivo, social y, dada la interdisciplinariedad, intelectual. Se pretende que los alumnos vean estos juegos como la manera de relacionarse y disfrutar mientras aprenden contenido de historia y arte de nuestro país.

4.2 Metodología

La metodología AICLE que vamos a utilizar en esta propuesta didáctica pretende conseguir los objetivos planteados en el apartado anterior asegurando que la comunicación en lengua inglesa es uno de ellos. Asimismo, en línea con los planteamientos de Mercel y Littleton (2007), intentaremos promocionar la interacción entre los alumnos para propiciar el desarrollo de su pensamiento crítico y la mejora de los conocimientos académicos y lingüísticos. Para ello tendremos en cuenta los siguientes aspectos: en primer lugar, se llevará a cabo un enfoque integrado con progresión espiral en contenidos. Es decir, se irán retomando conocimientos previos, relacionándolos con los nuevos y dándole a estos un significado a través del contexto que se plantea en cada actividad. En segundo lugar, las sesiones buscarán conseguir un patrón OMIC: Observación, manipulación de los conceptos a través de la práctica, intercambio de información y puesta en común, y, por último, conexión, o transferencia, con la realidad. Como resultado, todas las actividades serán motivadoras e intentarán relacionar la experiencia real de los alumnos con aquello que se debe aprender. En tercer lugar, debemos mencionar que cada sesión empezará con una breve explicación de lo que se va a hacer seguida de una fase de calentamiento, cuyo objetivo es estimular al alumno a la vez que se realiza un calentamiento articular. A continuación, se realizará la parte principal a través de actividades que buscan conseguir el objetivo u objetivos específicos de la sesión. Por último, se terminará la sesión con una actividad de relajación y vuelta a la calma en la que no sólo se disminuirá la

frecuencia cardiaca, sino que también servirá para que los alumnos puedan hacer alguna verbalización sobre su experiencia.

4.3 Actividades

Las actividades que se proponen en esta intervención son, en su mayoría, actividades por parejas o grupos, dejando las actividades individuales principalmente para las fases iniciales y finales de cada sesión. Entre los distintos tipos de actividades propuestas, podemos nombrar las siguientes: actividades de persecución, actividades de competición y desplazamiento, actividades de cooperación y actividades de dramatización e interpretación, con o sin música. A continuación, se presentan la tabla 1 con el nombre de las actividades relacionadas con el periodo de la Prehistoria, que se han llevado a cabo, a la vez que se vinculan los contenidos con los criterios de evaluación de las áreas que se integran en esta unidad didáctica: Educación Física y Ciencias Sociales. Al final del documento, en los anexos (*tabla 2*), se detalla una de las ocho sesiones que conformarán la parte práctica de esta unidad didáctica.

Tabla 1: Relación de contenidos y criterios de evaluación de las áreas de Ciencias Sociales y Educación Física para las actividades propuestas para trabajar la Prehistoria.

Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD	CIENCIAS SOCIALES		PREHISTORIA		EDUCACIÓN FÍSICA	
	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN
Bloque 4: Las huellas del tiempo.						
Los hombres del Paleolítico deben alimentarse Paleolíticos nómadas Constructores de la Prehistoria	Las Edades de la Historia: La Prehistoria. Duración y datación de los hechos históricos significativos que la acotan.	1. Identifica la Prehistoria y su división temporal. 2. Identifica los restos humanos más antiguos encontrados en España en yacimientos.	- Desarrollo de habilidades motrices. Realización correcta de los gestos y mantenimiento del equilibrio. Adaptación del movimiento a distintos entornos.	- Adapta los desplazamientos a distintos tipos de entornos y actividades deportivas y artístico- expresivas. - Adapta las habilidades motrices básicas de manipulación a diferentes entornos y actividades físico-deportivas y artístico-expresivas aplicando correctamente gestos y utilizando segmentos dominantes y no dominantes. - Aplica las habilidades motrices de giro a diferentes tipos de entorno y actividades físico-deportivas y artístico-expresivas.		
Dramatizando la Prehistoria Asalto al poblado Relevos prehistóricos Cada mamut con su cazador Celtas VS. Íberos	Prehistoria en la línea del tiempo. La Península Ibérica en la Prehistoria. Datación y características de la vida, invenciones significativas. Manifestaciones culturales, artísticas y arquitectónicas de la Prehistoria.	3. Describe características básicas de las formas de vida y las transformaciones en el Paleolítico, Neolítico y la Edad de los Metales. 4. Identifica algunas huellas culturales de los primeros pobladores de la Península Ibérica, como las Cuevas de Altamira. 5. Conoce la forma de vida de las culturas prerromanas de la Península Ibérica e identifica algunos restos de su cultura.	- Desarrollo de habilidades corporales artístico-expresivas en forma individual o en grupo. - Iniciación a las tácticas de defensa y ataque en los juegos. - Relación de la Educación Física con otras áreas del currículo.	- Mantiene el equilibrio en distintas posiciones y superficies. - Representa personajes, situaciones, ideas y sentimientos utilizando los recursos expresivos del cuerpo individualmente, parejas o grupo. - Conoce y lleva a cabo bailes y danzas sencillas, representativas de distintas culturas y épocas. - Construye composiciones grupales en interacción con los compañeros utilizando recursos expresivos del cuerpo. - Distingue en juegos y deportes individuales y colectivos estrategias de cooperación y de oposición. - Expone las diferencias, característica y relaciones entre juegos populares, deportes colectivos, individuales y actividades en la naturaleza. - Reconoce la riqueza cultural, historia y origen de juegos y deportes.		

5. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Los instrumentos que se han utilizado para evaluar los contenidos adquiridos del área de Ciencias Sociales, la competencia lingüística en lengua inglesa y la motivación de los estudiantes involucrados en este estudio antes y después de llevar a cabo las dos unidades didácticas de esta propuesta de innovación son los siguientes:

- Una encuesta inicial al principio de la unidad. Esta encuesta (véanse anexos) la ha realizado el maestro encargado del área de Ciencias Sociales. En ella los alumnos han contestado preguntas sobre: su nivel de inglés para comprender la clase de Historia, los conocimientos previos, interés y motivación con respecto a los temas de historia a trabajar, su capacidad para representar situaciones de la historia y sobre sus deseos de trabajar en equipo. En estas encuestas los alumnos deben marcar la casilla correspondiente: “mucho”, “normal” o “poco”.
- La observación. A través de este instrumento de evaluación hemos podido recopilar una información sobre la motivación al inicio y al final de las actividades, los intereses de los estudiantes, el esfuerzo, la actitud, la participación, la autonomía, el progreso y las dificultades de los alumnos a la hora de realizar las actividades propuestas sobre Historia en la clase de Educación Física. Estos datos observados han sido recogidos en el cuaderno del maestro.
- Actividad / Test ordinario de la asignatura de Ciencias Sociales. Esta actividad se realiza al final de cada unidad. En ella hay 10 preguntas (dos de ellas abiertas², cuatro de tipo test³ y cuatro de verdadero o falso⁴) y se refleja el nivel de conocimiento adquirido por los alumnos en relación con los temas trabajados: Prehistoria y Edad Antigua.
- Pruebas prácticas en las que el alumno demuestra su nivel de competencia motriz. Entre estas pruebas podemos destacar las carreras de obstáculos⁵, los juegos con relevos y las actividades de representación en las que simulan hechos del pasado.

2 Ejemplo de pregunta abierta: Write two differences between the Neolithic and the Paleolithic.

3 Ejemplo de pregunta tipo test: Who crossed the Alps with the help of some elephants? A. The Romans B. The Phoenicians C. The Carthagians D. The Chinese.

4 Ejemplo de pregunta verdadero/falso: People made cave paintings in the Iron Age. TRUE FALSE

5 En las carreras de obstáculos el alumnado tiene que intentar superar las dificultades que encuentre para, a su vez, representar hechos históricos del pasado de manera individual o en pequeño grupo.

6 En los juegos con relevos, los alumnos deben realizar varias actividades físicas por equipos, obtener información recogiendo tarjetas sobre temas de Historia y clasificarlas en el periodo de la Historia correspondiente.

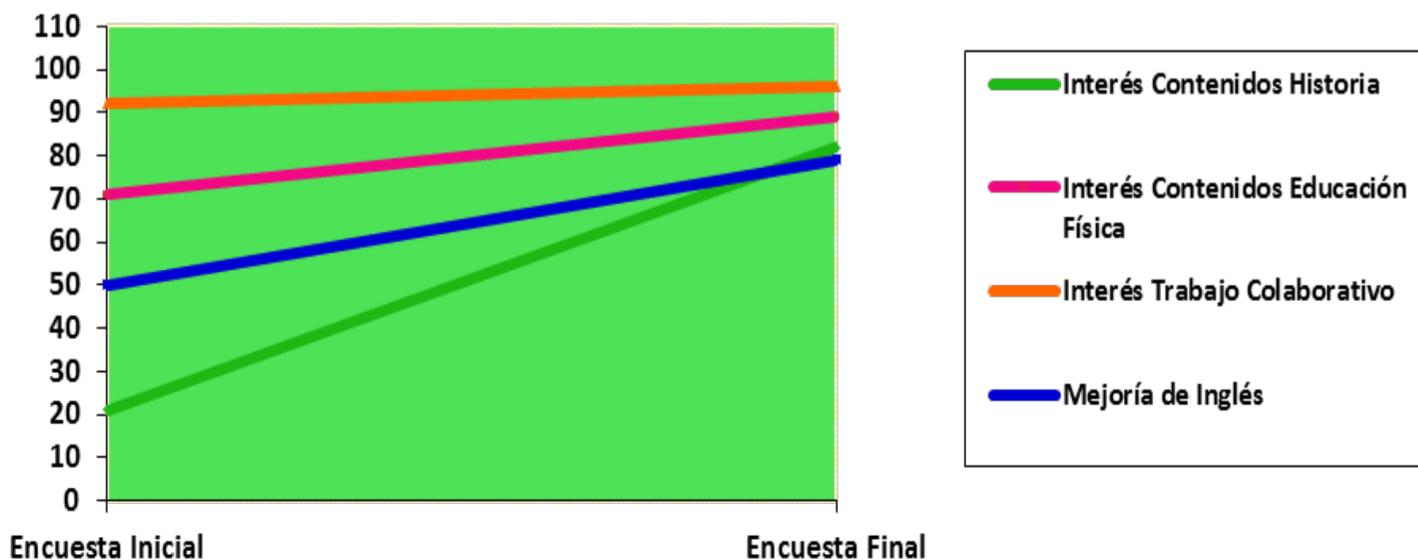
- Encuesta final (véanse anexos). En ella los alumnos han contestado preguntas relacionadas con: su nivel de comodidad a la hora de comunicarse y expresar ideas en inglés sobre temas de Historia, los conocimientos adquiridos de la Prehistoria y de la Edad Antigua, su capacidad para realizar actividad física y sus logros a nivel motriz representando situaciones de la Historia. Para finalizar la encuesta, les hemos preguntado por lo que les ha gustado más y menos en las sesiones desarrolladas.

5.1 Análisis y resultados de la evaluación

Una vez llevada a la práctica la propuesta de innovación docente que hemos explicado en este artículo podemos destacar los siguientes aspectos relevantes. En primer lugar, en cuanto a la asignatura de Ciencias Sociales, las respuestas de la encuesta inicial, pasada al principio de la unidad didáctica, demuestran que los alumnos tienen muy pocos conocimientos e interés por aprender acerca de la Prehistoria y de la Edad Antigua. Como podemos apreciar en el gráfico 1, sólo el 19,6% (11 alumnos) indican que controlan algunos datos de la Historia y que les gusta el contenido de esta materia. Comparando estos resultados con los obtenidos en la encuesta final comprobamos que el interés mostrado por los contenidos de Ciencias Sociales relacionados con la Historia pasa del 19,6% al 80,3%; Estos datos revelan que al principio había tan solo 11 alumnos interesados en la materia. Sin embargo, finalmente 44 alumnos de un total de 56 parecen mostrar interés por los contenidos de Ciencias Sociales, en concreto por los relacionados con la Prehistoria. Con estas cifras podemos afirmar que hay un destacable aumento de interés que evidencia que ofrecer un contexto lúdico a las actividades de Ciencias Sociales aumenta el esfuerzo e interés de los estudiantes por la materia.

Gráfico 1. Evolución del interés del alumnado.

Fuente: elaboración propia.



En segundo lugar, respecto a la asignatura de Educación Física, a través de la encuesta inicial observamos que los estudiantes muestran un alto grado de interés en las preguntas relacionadas con esta materia. Así, como representa el gráfico 1, el 71,4% del alumnado, correspondiente a 40 alumnos, se muestra interesado en esta asignatura y su contenido. Sin embargo, contrastando las respuestas de la encuesta inicial con las de la encuesta final comprobamos que el interés respecto a esta área de conocimiento aumenta, pasado del 71,4% al 89,2%. Esto significa que en un principio había 40 alumnos con conocimientos de esta materia y, finalmente, nos encontramos con 50 alumnos involucrados en la clase de Educación Física. Los resultados confirman que las actividades propuestas han parecido de interés al alumnado. Ahora bien, aunque ha mejorado el interés de los estudiantes por trabajar los contenidos a través de actividades motrices y estéticas, este aumento ha sido menos elevado que el correspondiente al área de Ciencias Sociales.

En tercer lugar, hemos comprobado que los estudiantes muestran una mayor satisfacción a la hora de utilizar el inglés como lengua de comunicación y aprendizaje de contenidos de Ciencias Sociales (Historia) en el área de Educación Física. De esta forma, como hemos reflejado en el *gráfico 1*, del 50% de los alumnos que se sentían cómodos utilizando el inglés al principio de la unidad se pasa al 78,5% al final, incrementándose de 28 a 44 estudiantes el número de alumnos que ha expresado su comodidad y soltura, a la hora de expresarse en lengua inglesa durante el desarrollo de la unidad didáctica propuesta y desarrollada en clase.

En cuarto lugar, se aprecia una pequeña evolución en el aumento de interés por trabajar en equipo. Inicialmente fueron 52 alumnos los interesados en trabajar en grupo y, al final de la unidad, fueron 55 los estudiantes que mostraron su satisfacción trabajando en equipo. Sólo un estudiante expresó su falta de interés por este tipo de actividades. Se trata de un alumno que, debido a su diagnóstico de Síndrome de Asperger, tiene grandes dificultades en las actividades sociales y a la hora de aplicar estrategias de relación con los demás.

Otro instrumento de evaluación usado, cuyos resultados vamos a presentar seguidamente, ha sido el test de la asignatura de Ciencias Sociales (Historia) que los alumnos han completado al final de la unidad. A través de 10 preguntas hemos podido comprobar que el 98,2% de los alumnos (55 alumnos de 56) han superado la prueba sin dificultades y, por lo tanto, esto demuestra que todos los alumnos menos uno, que no ha estudiado y cuya asistencia a lo largo del tercer trimestre ha sido intermitente, han aprendido el contenido relacionado con la Prehistoria y la Edad Antigua de la unidad didáctica.

En cuanto a la observación directa por parte del profesorado tenemos que de destacar varios aspectos que han llamado nuestra atención: por un lado, el alumnado se ha mostrado muy motivado, interesado e ilusionado por esta propuesta didáctica innovadora desde el principio. Para todos ellos ha sido muy

novedoso y, aunque al principio se mostraban expectantes ante lo extraño de trabajar Historia en la clase de Educación Física, los resultados han sido muy positivos en todos los aspectos como hemos podido comprobar, de manera objetiva, en el test y en las encuestas que han realizado. Por otro lado, hemos observado que el 100% del alumnado ha participado en todas las actividades prácticas demostrando su nivel de competencia motriz y usando la lengua inglesa durante la mayor parte de la sesión.

6. CONCLUSIÓN

En este estudio de investigación nos propusimos evaluar una propuesta didáctica en la que se puede trabajar la integración de las asignaturas de Ciencias Sociales y de Educación Física utilizando la lengua inglesa como vía de comunicación. Mediante este trabajo interdisciplinar, hemos pretendido, basándonos en los resultados positivos obtenidos, proponer una forma de romper con las limitaciones y/o miedos que los maestros tenemos a la hora de trabajar un mismo contenido en distintos contextos, lo que, a su vez, merma la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Para ello hemos presentado la evaluación de una serie de situaciones lúdicas, guiadas por retos cooperativos en su gran mayoría, y vinculados directamente con el área de Ciencias Sociales. El tipo de actividades diseñadas ha hecho que el interés y la motivación por aprender acerca de las etapas de la historia (Prehistoria y Edad Antigua) aumenten considerablemente ya que, como hemos podido comprobar, la aplicación de contenidos tan teóricos a situaciones lúdicas contextualizadas facilita su aprendizaje.

Antes de hacer la propuesta ha sido fundamental la documentación sobre las distintas teorías que defienden la metodología AICLE como un ejemplo claro de éxito a la hora de aprender contenidos curriculares y una lengua extranjera. Su aplicación en el área de Educación Física, dado su carácter lúdico, facilita más aún la adquisición y el uso de la segunda lengua de una manera natural, comunicativa y funcional. Sin embargo, saliendo de la dinámica habitual en las clases de AICLE, nuestro reto ha sido comprobar si funciona el hecho de integrar dos asignaturas como Ciencias Sociales y Educación Física, en una misma propuesta didáctica y en lengua extranjera.

Para finalizar podemos confirmar que la intervención educativa interdisciplinar llevada a cabo en la asignatura de Educación Física, a través de la metodología AICLE, es una opción didáctica que aporta grandes beneficios: por un lado, al relacionar contenidos de Historia con instrucciones, secuenciación y expresiones propias de actividades cooperativas y deportivas, el alumnado aumenta su competencia lingüística en lengua extranjera. El uso del idioma extranjero ha sido, por tanto, muy beneficioso, aspecto que parece contradecir las investigaciones llevadas a cabo por Ramos y Ruiz Omeñaca (2011), quienes opinan que el idioma puede transformarse involuntariamente en un elemento extraño que afecte negativamente al

interés del alumnado por la tarea motriz.

Otra aportación ha sido la innovación educativa y la utilización de nuevos recursos de aprendizaje para tratar el tema de la Historia (Coral, 2010; Figueras, Flores y González-Davies, 2011; García Jiménez, García Pellicer y Yuste Lucas, 2012; Ramos y Ruiz Omeñaca, 2011; Rottmann, 2007). Hay que destacar que el aprendizaje del contenido ha sido contextualizado y, por tanto, significativo, ya que el alumnado ha encontrado una aplicación práctica a toda la temática relacionada con la Historia. Ahora bien, el gran beneficio que hemos encontrado es la conexión de los ámbitos motor, lingüístico, cognitivo y social, ya que todos los alumnos han mejorado su competencia motriz, (especialmente la implicada en los desplazamientos, la creatividad, la expresión corporal y el juego cooperativo) y han desarrollado los objetivos propuestos de manera integrada.

A la luz de los resultados obtenidos, podemos afirmar que la propuesta educativa de intervención interdisciplinar que hemos evaluado se convierte en un planteamiento susceptible de ser utilizado por nosotros mismos, por otros profesores y en futuros estudios, como herramienta de ayuda para la mejora docente. Como indica Coral (2012), con la que coincidimos, la Educación Física es un camino excelente para mejorar la lengua extranjera, las habilidades cognitivas y para favorecer el desarrollo personal y social de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alario, C., y Crespo, M. J. (2011). *TPP de Especialista en Docencia en Programas Bilingües y/o de Inmersión (CLIL/AICLE) en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Palencia: Universidad de Valladolid.
- Aranda, A. F., Torres, C., Plans, E., Ros, J., Comellas, J., Carranza, M., y González, E. J. (2003). *La educación física desde una perspectiva interdisciplinar* (Vol. 24). Barcelona: Graó.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View* [Psicología Educativa: Una Visión Cognitiva]. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Coral, J. (2010). L'aprenentatge de l'anglès a través de l'educació física: el programa «Mou-te i aprèn». *Temps d'Educació*, 39, 149-170.
- Coral, J. (2012). *Aprenentatge integrat de continguts d'educació física i llengua anglesa: educació física en AICLE al cicle superior de primària*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona.
- Coyle, D. (2006). Content and Language Integrated Learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning* [AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera]. Cambridge University Press.

- Coyle, D. (2011). Post-method pedagogies: Using a second or other language as a learning tool in CLIL settings. En Y. Ruiz de Zarobe, J.M. Sierra, y F.G. Puerto (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp. 49-74). Bern: Peter Lang.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL)* [Discurso en Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguaje (AICLE)]. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Decreto 89/2014, del 24 de julio. (25 de julio de 2014). [Decreto] por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Educación Primaria. *BOCM*.
- Figueras, S., Flores, C. y González-Davies, M. (2012): Educació Física en anglès: Percepcions dels estudiants entorn d'una experiència metodològica en el marc universitari Aloma. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 29, 61-80.
- Freeman, Y., Freeman, D., y Mercury, S. (2005). *Dual Language Essentials*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- García Jiménez, J. V., García Pellicer, J. J., y Yuste Lucas, J. L. (2012). Educación física en inglés. Una propuesta para trabajar la higiene postural en Educación Primaria. *RETOS: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 70- 75.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory and the Practice* [Inteligencias Múltiples: La Teoría y la Práctica]. New York: Basic Books.
- Gimeno, J. (1976). *Una escuela para nuestro tiempo*. Valencia: Fernando Torres.
- Graddol, D. (2006). *English Next: Why global English may mean the end of "English as a Foreign Language."* [Lo siguiente es Inglés: Por qué el Inglés global podría significar el final de "El Inglés como Lengua Extranjera."] The British Council.
- Huertas, J. A., y Montero, I. (2001). *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Aique Grupo Editor.
- Marsh, C. (2010). *Becoming a Teacher: Knowledge, Skills and Issues* (5th ed.). Sidney: Pearson Education Australia
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education* [Descubriendo AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera]. Oxford: Macmillan.
- Moya Guijarro, A., y Ruiz Cordero, M. B. (2017). *Un estudio sobre la diferencia de nivel de competencia lingüística entre alumnos pertenecientes a centros bilingües y no bilingües en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (España)*. Aceptado para su publicación en *Revista de Estudios Filológicos. Universidad Austral de Chile*.

- Navés, T., y Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. En D. Marsh y G. Langé(Eds.), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. UniCOM, University of Jyväskylä.
- Ramos, F. (2007). Fomentando el bilingüismo en la escuela en dos contextos diferentes: Los programas bilingües inglés-español en Estados Unidos y Andalucía. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 341-359.
- Ramos, F., y Ruiz Omeñaca, J. V. (2010). *La Educación Física en Centros Bilingües*. Sevilla: Wanceulen.
- Ramos, F., y Ruiz Omeñaca, J. V. (2011). La Educación Física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AICLE. *RESLA*, 24, 153-170.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero. (1 de marzo de 2014). [Real Decreto] por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE*.
- Rottmann, B. (2007). Sports in English. Learning opportunities through CLIL in Physical Education. En C. Dalton-Puffer y U. Smit (eds), *Empirical Perspectives on CLIL Discourse*. Frankfurt: Peter Lang.
- Ruiz Omeñaza, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en la educación física*. Madrid: CCS.

ANEXOS

Tabla 2. Primera sesión de la unidad didáctica "Jugando con la Historia" planteada en la propuesta de intervención.

Fuente: elaboración propia.

Unidad: Jugando con la Historia

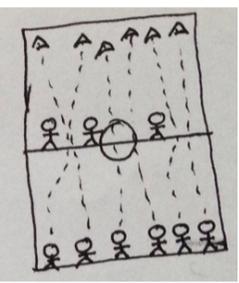
Curso: 4º de Primaria		Condiciones: 28 alumnos de 9-10 años.	
Sesión 1ª		Duración: 45'	
Objetivo general de la sesión:			
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar estrategias de colaboración para desarrollar tareas de equipo. • Desplazarse por el espacio evitando los obstáculos. 			
Materiales: Petos de colores, frutas de juguete, bancos suecos, espalderas, balones, cuerdas.			
Instalación: Pista polideportiva del patio.			
Gráfico	Descripción del ejercicio	Objetivo específico	T(tiempo ejercicio)
Parte Inicial: 5'			
	<p>1. La pradera de los mamuts: Cancha dividida. En la línea divisoria se colocan 2 ó 3 mamuts que sólo se podrán desplazar por esta línea. El resto de la clase está en un lado de la cancha. A la señal del docente deben pasar al otro lado del río sin que les toque un mamut. Si les toca ellos también se convierten en mamuts y el juego acaba cuando todos son mamuts.</p>	Realizar un calentamiento global antes de tareas de persecución	5'
Parte Principal: 30'			

Tabla 3. Encuesta inicial de la unidad didáctica para los alumnos.

Fuente: elaboración propia.

Lee las siguientes afirmaciones y señala la casilla que responde a lo que piensas.	Mucho 	Normal 	Poco 
Mi nivel de inglés me ayuda a expresar y comprender datos de sobre la Prehistoria/Edad Antigua.			
Me interesa mucho esta asignatura.			
Conozco la Prehistoria.			
Puedo dar cuatro datos sobre la Prehistoria			
Me gusta la Prehistoria.			
Me gustaría vivir como lo hacían durante el Paleolítico.			
Me gustaría tener que cazar para sobrevivir.			
Conozco la Edad Antigua.			
Me gusta la Edad Antigua.			
Me gustaría construir un acueducto con mis amigos.			
Me encantaría leer cosas sobre la Prehistoria/Edad Antigua.			
Soy capaz de representar una situación mediante la mímica.			
Puedo correr mientras transporto un objeto.			
Me gusta trabajar en equipo.			

Tabla 4. Encuesta final de la unidad didáctica para los alumnos.

Fuente: elaboración propia.

Lee las siguientes afirmaciones y señala la casilla que responda a tu nivel de satisfacción.	Muy satisfecho 	Satisfecho 	Poco satisfecho 
Me siento cómodo y capaz de comunicarme en inglés para comprender y expresar ideas sobre la Prehistoria/ Edad Antigua.			
Conozco la prehistoria.			
Me interesa mucho esta asignatura.			
Recuerdo cómo vivían en la Prehistoria.			
Puedo nombrar algunas herramientas usadas en la Prehistoria.			
Soy capaz de mencionar dos hechos ocurridos en la Prehistoria.			
Puedo escribir el nombre de tres construcciones romanas.			
Recuerdo el nombre de los personajes más importantes de la Edad Antigua.			
Puedo contar dos cosas importantes de cada una de las civilizaciones de la Edad Antigua.			
Me gustaría leer más sobre la Prehistoria/Edad Antigua.			
Puedo desplazarme por el espacio con soltura durante, al menos, 30 segundos.			
Puedo desplazarme de un punto a otro esquivando al equipo contrario.			
Puedo desplazarme por el espacio por un recorrido con obstáculos sin dificultad.			
Me atrevo a representar lo que se ve en una fotografía con mi cuerpo.			
Soy capaz de ayudar a mis compañeros de equipo para conseguir el bien del grupo.			
¿Qué he echado de menos?			
¿Qué me ha gustado más?			
¿Qué me ha gustado menos?			

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Ruiz Cordero, M. B., y Rodríguez Morales, A. (2020). Evaluación de una propuesta de innovación didáctica interdisciplinar en un contexto bilingüe: la enseñanza de Ciencias Sociales en la clase de educación física en lengua inglesa. *Educación y Futuro Digital*, 20, 75-92.

REFERENTES EPISTEMOLÓGICOS DE LA DINÁMICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ECONOMÍA POLÍTICA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN CUBA

EPISTEMOLOGICAL MODELS FOR THE DYNAMIC TEACHING-LEARNING PROCESS OF POLITICAL ECONOMY AT TERTIARY EDUCATION IN CUBA

Manuel de Jesús Naranjo Suárez

Máster en Ciencias de la Educación y licenciado en Educación en la especialidad Filosofía e Historia.
Profesor del Dpto. de Filosofía e Historia, Facultad de Educación Media de la Universidad de Granma

Resumen

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía Política en la actualidad, por su carácter complejo y abstracto requiere de un nivel alto de concentración en los estudiantes a la hora de analizar y comprender las categorías, las leyes y los procesos económicos. Esto hace que el profesor tenga que utilizar diversos métodos y procedimientos para hacer más comprensible y dinámico su contenido y de esta forma favorecer la aprehensión de los conocimientos en los estudiantes. Una de esas vías dinamizadoras es el humor. Con el siguiente trabajo, se pretende relacionar los referentes epistemológicos de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía Política en la Enseñanza Universitaria en Cuba, a partir de la resignificación teórica de los métodos de enseñanza problémica y el razonamiento analógico con humor, como vía de análisis económico. Este trabajo es derivado de una tesis doctoral, en el cual se emplean métodos del nivel teórico como el análisis y la síntesis, y el hermenéutico dialéctico, entre otros, los cuales permitieron elaborar los argumentos que sustentan los fundamentos del trabajo.

Palabras clave: dinámica, Economía Política, epistemología, humor y métodos de enseñanza.

Abstract

Due to its abstract and complex nature, the teaching-learning process of Political Economy requires, nowadays, a high degree of concentration from the students in order to analyse and understand the categories, laws and economic processes involved. This forces teachers to use diverse methods and strategies to make its content both more intelligible and dynamic, so that students can assimilate them more easily. One of these encouraging strategies is the use of humour. This paper aims to rethink the epistemological models for teaching and learning Political Economy in Cuban universities by combining the problem solving and analogical reasoning methods together with humour in order to develop economic analysis. This proposal is based on a PhD thesis, in which theoretical methods like analyses, synthesis and the hermeneutic dialectal approach were used in order to draw the arguments behind this text.

Keywords: dynamics, Political Economy, epistemology, humour, teaching methods.

Recibido: 12/12/2019
Aprobado: 24/01/2020

Enero - Junio 2020
ISSN: 1695-4297

páginas
93 - 110

Nº 20

EFd digital
EDUCACIÓN FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

La Economía Política, por su carácter complejo y abstracto al estudiar las relaciones sociales que se establecen entre los hombres en el proceso de producción, distribución, cambio y consumo de bienes materiales, es decir, las leyes del desarrollo del modo de producción, se convierte en una poderosa arma ideológica en manos de los trabajadores en su lucha contra la explotación capitalista y la construcción del socialismo. Por tanto, constituye una necesidad que los profesores busquen vías y procedimientos para dinamizar su conocimiento en los estudiantes. Sin embargo, ante la preocupación de ¿cómo lograr favorecer la aprehensión del conocimiento en los estudiantes?, porque se requiere de un nivel alto de concentración en los estudiantes a la hora de analizar y comprender las categorías, las leyes y los procesos económicos, se propone el siguiente trabajo, el cual tiene como objetivo relacionar los referentes epistemológicos de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía Política en la Enseñanza Universitaria en Cuba, a partir de la resignificación teórica de los métodos de enseñanza problémica y el razonamiento analógico con humor como vía de análisis económico. Este trabajo es derivado de una tesis doctoral, en la que se emplean métodos del nivel teórico como el análisis y la síntesis, y el hermenéutico dialéctico, entre otros, los cuales permitieron elaborar los argumentos que sustentan los fundamentos del trabajo.

2. DESARROLLO

Son muchos los autores que han abordado desde diferentes puntos de vista, en artículos e investigaciones, la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en diversas materias del conocimiento. El autor, en el siguiente artículo, realiza una propuesta de los referentes epistemológicos (filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos y didácticos) de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía Política en la enseñanza Universitaria en Cuba, a partir de la utilización del humor como vía dinamizadora, apoyados en una resignificación teórica de los métodos de enseñanza.

2.1 Referentes filosófico

En lo filosófico, se asume como método general del conocimiento la dialéctica-materialista, creado por Carlos Marx y Federico Engels en 1840, para el análisis, la interpretación y explicación de los fenómenos y procesos de la realidad objetiva, el cual sustenta la teoría leninista del conocimiento: “de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de este a la práctica, tal es el camino dialéctico del conocimiento de la verdad, del conocimiento de la realidad objetiva” (Lenin, 1964, p. 165). Significa que, en el proceso del conocimiento, desempeña un papel fundamental la trayectoria de la imagen, desde la imagen concreta sensible hasta lo más profundo de la imagen pensada.

Precisamente, la utilización del humor centra su atención en la observación de los géneros humorísticos, apoyado en un sistema de acciones y procedimientos utilizados por el profesor como vía que permite materializar el objeto del conocimiento en los estudiantes. De esta manera, actúa sobre el sistema sensorial del estudiante que aprende. Por tanto, el humor facilita el vínculo entre lo sensorial y lo racional, entre la imagen inicial difusa y la imagen concreta pensada. Al respecto, es importante destacar el viejo proverbio chino: “una imagen vale por mil palabras”, ya que del nexo recíproco entre la imagen y la palabra depende la calidad del pensamiento humano. La palabra no reforzada de lo que se percibe visualmente, nace más pobremente y tergiversado el reflejo de la realidad.

Por tanto, todo conocimiento empieza en el nivel sensorial, o la contemplación viva. Por eso, lo concreto es la fuente del conocimiento y está formado por las sensaciones, percepciones y representaciones. Entonces, didácticamente, el aprendizaje comienza frente al objeto material o su representación, materializada en el humor, donde están presentes los elementos esenciales del conocimiento y los estudiantes deben percibir los detalles, producto de su conocimiento y experiencia. La labor del estudiante consiste en abstraerse o separar los detalles, y la del profesor es dirigir ese proceso para que no se desvíen hacia aspectos secundarios y den lugar a contenidos falsos.

El segundo nivel, racional o pensamiento abstracto, sirve de guía a la formación de los conceptos, juicios, deducciones, hipótesis y teorías. Es donde el estudiante tiene que desarrollar las operaciones mentales de análisis y la síntesis, inducción y deducción, emitir juicios y arribar a conclusiones. Este nivel nos permite conocer la esencia de los fenómenos. Luego, la práctica permite la búsqueda de respuestas a nuevas interrogantes, es la base y fin del contenido y criterio valorativo de la verdad. Es en ella donde se demuestra si los contenidos son verdaderos.

Y al ser el conocimiento un reflejo subjetivo de la realidad objetiva en el cerebro del hombre, el cual se produce en función de la práctica, al actuar los objetos y fenómenos entre ellos, provocan determinados cambios, los cuales constituyen huellas que fijan las particularidades del objeto o fenómeno actuante. Su reflejo en la conciencia de los estudiantes provoca cambios internos de forma cualitativa, los cuales influyen en la calidad de los conocimientos de la Economía Política en los estudiantes. Mientras más complejo y activo sea el reflejo del humor, mayor papel tendrá en el proceso de auto movimiento y desarrollo del conocimiento.

También se asume las concepciones de la estética marxista-leninista, ciencia que estudia las leyes de la aprehensión estética del mundo por parte del hombre, es decir, la percepción o apreciación de la belleza de la esencia del arte y su papel transformador, ya que a través de sus categorías: lo bello y lo feo, lo sublime y

lo bajo, lo trágico y lo cómico, lo heroico y lo trivial, se expresa el gusto estético y las vivencias afectivas, por la alegría y el rechazo al aspecto vulgar, banal y deformador que denigran la esencia humana. Las imágenes humorísticas positivas reflejan el respeto y amor por la vida.

Al respecto, Zis (1976) resalta “el poder dinámico del humor, el cual es considerado como un instrumento de crítica temible por los enemigos de la revolución” (1976, p. 221), porque a través de él se puede poner al desnudo lo antihumano y lo brutal del enemigo. Además, con el humor se expresan procesos sociales que constituyen momentos cruciales de la humanidad. Es por eso que afirma “el humor es un asunto serio” (1976, p. 221). Sin embargo, no ofrece vías o procedimientos didácticos para la utilización del humor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De Mañach (1928), se asume la concepción sobre la influencia del medio geográfico y del contexto histórico-cultural para el surgimiento del humor cubano como reflejo de la vida económica y cotidiana, con una naturaleza alegre y jocosa, que nos hace ágiles de mente y chistosos diferente al de otros pueblos de ver lo humorístico en cualquier actividad. Su análisis lo hace a partir de las circunstancias de la vida tropical, de la idiosincrasia criolla que él observa en el cubano de burlarse de todo, hasta de sus desgracias, de sus costumbres y psicología.

Afirma que, entre los factores que han influido en la tradición humorística del cubano, están: nuestro origen, producto de la mezcla de la cultura aborígen, africana y española; la influencia del clima tropical y la rápida evolución colectiva, producto a la historia de lucha que ha moldeado nuestro carácter. No obstante, su investigación no ofrece acciones ni procedimientos metodológicos para la utilización del humor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, el autor considera que la utilización del humor en la Economía Política constituye una necesidad ya que enriquece la experiencia sensorial de los estudiantes, convirtiéndose en vía del conocimiento económico, porque se crean representaciones claras y vivas, facilitando la asimilación del conocimiento. Ante la presencia del humor, el profesor tiene que lograr que surjan contradicciones en los estudiantes, que reflexionen y emitan juicios, para que arriben a sus propias conclusiones.

2.2 Referentes antropológicos

De la antropología se asume la antropología simbólica de Turner (1967), ya que centra el estudio de la cultura como un sistema complejo de símbolos y significados compartidos por un grupo humano. Esta corriente de la antropología le concede gran importancia a la antropología interpretativa, para la comprensión de la cultura por el hombre, a partir de la interpretación que tiene el símbolo y su significado. El símbolo

es toda imagen o figura que posee un significado; y su significado es la interpretación de los símbolos o imágenes en el plano personal y colectivo. Teniendo en cuenta la tradición humorística de los cubanos, el profesor aprovechará el accionar cotidiano de los estudiantes para emplear determinados símbolos, como el pulpo, el chivo, las botas de los militares, la libreta de abastecimientos, entre otros y operacionalizará con su significado.

También se asume el interaccionismo simbólico de Blumer (1969), el cual se basa en la comprensión de la sociedad a través de la comunicación, donde los humanos interactúan con símbolos para construir significados. El signo es el objeto material que desencadena el significado, y el significado, el indicador social que interviene en la construcción de la conducta. Mediante las interacciones simbólicas adquirimos información e ideas, entendemos nuestras propias experiencias y las de los demás, compartimos sentimientos y conocemos a los otros.

Blumer resalta el papel de la interacción simbólica y la sinergia, ya que ayudan a una mejor comunicación, e incluso puede reemplazar la comunicación verbal. Estos símbolos pueden ser llamados también gestos o palabras claves que se usan para comunicarse. La sinergia es la suma de las partes y como resultado obtenemos el todo. En muchos casos se utiliza sólo la interacción verbal y no la simbólica, por lo que el mensaje puede ser confuso para el receptor, ya que influye mucho cualquier tipo de gesto facial o de interacción simbólica que el emisor proyecte. Por tanto, cuando usamos la sinergia en la interacción simbólica podemos comunicarnos sin dejar dudas al momento de expresarnos.

Con tales criterios coincide el autor, aunque es importante resaltar que el profesor tiene que tener presente al impartir Economía Política la arbitrariedad del signo, ya que existen modos de hablar que son peculiares en diferentes zonas geográficas de Cuba, a pesar de que tenemos idioma común. Esto significa que la relación significado-significante es arbitraria, porque cada comunidad lingüística asigna sonidos a un determinado concepto. Esto sucede también con las voces onomatopéyicas y los gestos corporales.

2.3 Referente sociológico

Desde la sociología de la educación se asume la influencia que ejercen los medios masivos de comunicación en la educación contemporánea de Blanco (1997), debido al crecimiento cuantitativo y cualitativo de los canales de información (radio, televisión, cine, prensa, video, teléfonos y computadoras), así como los cuantiosos recursos económicos financieros dedicados a esta esfera de la comunicación, con el objetivo de crear un estado de opinión acerca de un tema concreto. Precisamente su efectividad radica en la transmisión de significados hacia el público masivo y heterogéneo mediante mensajes continuos y estandarizados

a través de los diferentes medios técnicos.

Concerniente al papel de los medios de comunicación, afirma:

El desarrollo de los medios masivos influye en la educación, unas veces de manera directa, cuando son utilizados con fines propiamente educativos (enseñanza a distancia, divulgación científica, programas educativos, entre otros) y otras de manera indirecta, porque siempre resultan ser vehículos para la transmisión de patrones culturales, de mensajes que influyen en la conducta de los consumidores de la información. (1987, p. 133).

Precisamente, el profesor de Economía Política, aprovechando la riqueza visual lograda a través de los medios de comunicación masiva, utilizará en sus clases los géneros humorísticos, ya sean caricaturas, filmes satíricos y otros, como vía dinamizadora para transmitir mensajes educativos, patrones culturales, valores, actitudes y conductas propias de nuestra sociedad socialista.

Consecuentemente, con el criterio abordado por Blanco (1987), el autor considera que los medios masivos de comunicación llevan siempre una carga ideológica intencional que los convierte en agentes de socialización colectiva. Significa que en todo momento el profesor debe enfrentar la manipulación o tergiversación intencionada de la realidad socialista y de los pueblos progresistas, que realizan las transnacionales del poder mediático. De esta forma, desarrollará en los estudiantes la capacidad del pensamiento crítico y reflexivo, que les permita resistir el bombardeo de opiniones negativas que le llegan a través de estos medios. De esta manera logrará favorecer la aprehensión del conocimiento de la Economía Política en los estudiantes.

2.4 Referentes psicológicos

Desde la psicología se asume la teoría histórico-cultural de Vigotsky (1998), pues aborda la relación dialéctica que se da entre el sujeto y el objeto a través de la actividad humana, en la cual se produce una mutua transformación. La esencia de su teoría consiste en considerar al individuo como resultado del proceso histórico-social, donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Precisamente, a través de las herramientas psicológicas (símbolos, signos, obras de arte, escritura, mapas, dibujos y sistemas numéricos), se establece un puente entre las funciones mentales inferiores y las superiores y, dentro de estas, el puente entre las habilidades interpsicológicas (sociales) y las intrapsicológicas (personales). Entre estas herramientas psicológicas median los pensamientos, sentimientos y conductas. Este proceso es llamado origen social de las funciones psíquicas superiores y su estructura mediatizada.

Además, Vigotsky enfatiza en la capacidad del hombre para actuar y transformar los estímulos, lo cual solo es posible por la mediación de los instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta, teniendo por base las vivencias y experiencias. Estos sistemas simbólicos nos permiten actuar sobre nosotros mismos, destacándose entre ellos el lenguaje. Al respecto expone:

En el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló complejos sistemas de relación psíquica, sin los cuales la actividad laboral y toda la vida social serían imposibles. Estos medios de relación psíquica, por su naturaleza y función, son signos, es decir, estímulos creados de forma artificial, cuyo destino consiste en influir sobre la conducta. (1987, p. 93).

También, como referente psicológico se asume la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1982), la cual plantea que para que ocurra un verdadero aprendizaje es necesario que haya una incorporación significativa y organizada de nuevos contenidos en la estructura cognitiva de los estudiantes, además que exista un esfuerzo real por relacionar los nuevos conocimientos con los anteriores, un aprendizaje relacionado con experiencias de lo conocido con lo nuevo a conocer. El profesor parte de la información que ya poseen los estudiantes, la cual es necesaria para la construcción de un nuevo aprendizaje. A partir de esto, el nuevo aprendizaje significativo modifica la naturaleza de la información que ya existe con anterioridad. La interrelación del conocimiento nuevo con el conocimiento preexistente, produce un resultado interactivo: el significado, que constituye el núcleo del proceso de asimilación.

Precisamente, la utilización del humor en la Economía Política puede lograr un aprendizaje significativo o por descubrimiento, porque el estudiante con la guía del profesor tiene que buscar los elementos significativos y análogos, entre el género humorístico utilizado con el contenido de la clase, para procesar la información y contribuir a la memoria a largo plazo a partir de aquello que al estudiante le parece significativo. No es un contenido repetitivo ni memorístico, porque los estudiantes tienen que construir sus contenidos a partir de sus experiencias y motivaciones.

Por tanto, la utilización del humor en la Economía Política es una vía psicológica significativa para nuestra labor docente, con una potencialidad instructiva y educativa inimaginable, porque a través de él, podemos guiar los pensamientos, sentimientos, conductas y favorecer la aprehensión de los conocimientos de los estudiantes en la carrera.

2.5 Referentes didácticos

Desde la didáctica se asumen las concepciones de Fuentes (1998), que considera al método de enseñanza como:

La configuración del proceso que surge en la relación proceso-sujeto. Se manifiesta en la vía o camino que se adopta en la ejecución de éste por los sujetos que lo llevan a cabo, para que, haciendo uso del contenido puedan alcanzar el objetivo. Así el método es el elemento más dinámico del proceso. (1998, p. 42).

En este sentido, establece que el método caracteriza lo operacional del proceso, que concreta la relación de los sujetos en cada eslabón del mismo. A través del método se establecen las relaciones cognitivo-afectivas entre el profesor y los estudiantes, así como entre los propios estudiantes. Por tanto, en este proceso

se manifiesta la personalidad de cada uno de los sujetos, en el vínculo con los restantes sujetos y con los objetos a partir de sus motivaciones.

De esta manera, el profesor, al exponer el contenido de la asignatura, guiando la aprehensión en los estudiantes a través del método, con sus particularidades como sujeto y teniendo en cuenta las particularidades de los estudiantes, además la lógica del objeto, la parte de la cultura, la lógica del profesional y la sistematización del conocimiento, conlleva a que el estudiante inicialmente repita el método del profesor, pero en la misma medida que sistematiza el conocimiento, va incorporándole su propia personalidad al método, buscando sus propias alternativas y va formando sus habilidades y valores. Así la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje se va desarrollando a través de la motivación del estudiante, la construcción del conocimiento y la sistematización del conocimiento.

Fuentes define la motivación de los estudiantes como:

Proceso psicológico que tiene que ver con la disposición, motivos, necesidades e intereses con que el sujeto enfrenta la tarea de aprender. Es la fuerza que induce al sujeto a llevar a la práctica una acción y estimula la voluntad de aprender. (2002, p. 7).

Entiende que la construcción de conocimiento es: “poner en relación los nuevos conocimientos aprendidos con lo que ya se posee, reorganizar la información y hacer surgir nuevos conocimientos a partir de esta reestructuración” (2002, p. 16); mientras que la sistematización del conocimiento es:

Un proceso interno, a partir de las motivaciones, intereses, niveles de construcción alcanzados, conocimientos, habilidades y experiencias previas, en el que se forman y consolidan de manera sistémica y sistemática, conocimientos, habilidades y valores, mediante la transferencia, generalización y funcionalidad de los conocimientos, donde el profesor es el principal mediador. (2002, p. 29).

En igual sentido, Álvarez (1999) y Addine (2004) coinciden con Fuentes (1998) en que el método es el elemento director del proceso y expresa el orden y la secuencia interna durante la ejecución del proceso. Representa el sistema de acciones de profesores y estudiantes, como vías y modos de organizar la actividad cognoscitiva de los estudiantes, dirigidos al logro de los objetivos y responde a las preguntas ¿cómo enseñar? y ¿cómo aprender?

No obstante, Martínez (1987); Darías (1988); Labarrere y Valdivia (2000); así como Addine (2004), consideran que para la existencia de una relación productiva entre el profesor y los estudiantes, que propicie un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, deben promoverse la utilización de los métodos problémicos, capaces de lograr la actividad cognoscitiva independiente de los estudiantes, a través de los cuales descubre los conocimientos. Se asume como criterio de clasificación de los métodos de enseñanza los aportados por Labarrere y Valdivia (2000, pp. 107-117), teniendo en cuenta el carácter de la actividad

cognoscitiva de los estudiantes.

Se asume de Martínez (1987) la concepción de métodos problémicos, los que considera que se fundamentan en el carácter contradictorio del conocimiento. En este sentido afirma:

En la enseñanza problémica, el profesor no comunica los conocimientos de forma acabada, sino en su propia dinámica. Plantea a los estudiantes tareas que les interesen y que los lleven a buscar vías y medios para su solución lo que favorece la adquisición de nuevos conocimientos, métodos de acción e investigación. (1987, p. 93).

Entonces, el profesor utilizando preguntas que tiendan a dar respuestas a parte de la contradicción sobre la base de los conocimientos que ya poseen los estudiantes y siguiendo la lógica de la exposición, van llegando a la solución del problema o contradicción planteada. De esta manera, el conocimiento no es impuesto por el profesor, porque es el propio estudiante quien lo descubre guiado por el profesor. Por tanto, “la función básica de la enseñanza problémica es el desarrollo del pensamiento creador y la independencia cognoscitiva de los estudiantes” (1987, p. 94).

La referida autora, revela que la enseñanza problémica se fundamenta en las siguientes categorías: la situación problémica, el problema docente, las preguntas o tareas problémicas y lo problémico. Considera que la situación problémica es el eslabón central de la enseñanza problémica y que el elemento básico es lo nuevo, lo desconocido que debe descubrirse. Expresa: “la relación contradictoria entre el sujeto y el objeto del conocimiento en el proceso de aprendizaje. Surge cuando al sujeto le es imposible determinar la esencia del fenómeno por carecer de los elementos necesarios para el análisis (1987, p. 129). Plantea que, mediante la actividad creadora, podrá resolver esta situación.

La situación problémica se expresa en el problema docente, el cual es definido como: “un recurso metodológico para plantear el asunto y buscar las vías de solución y asimilación de las contradicciones” (1987, p. 150). Por tanto, el problema docente representa la relación entre lo desconocido y lo buscado y se expresa a través de tarea o preguntas problémicas y como contradicción, para encontrar lo nuevo, lo desconocido.

Las preguntas o tareas problémicas: “son preguntas complejas que ponen en tensión el pensamiento productivo con el objetivo de descubrir la esencia del fenómeno” (1987, p. 149). Asevera que “surgen del problema docente, en el proceso de búsqueda de elementos nuevos, a partir de la contradicción, cuando lo desconocido se transforma en lo buscado sobre la base de argumentos y razonamientos en cadena, provocando el movimiento del conocimiento en los estudiantes”; mientras que lo problémico: “es el grado de complejidad de las preguntas y tareas problémicas, así como el nivel de habilidades del estudiante para analizar y resolver los problemas de forma independiente” (1987, p. 187). Por tanto, lo problémico depende del nivel de desarrollo de los estudiantes.

Los autores antes mencionados coinciden en que entre los principales métodos problémicos se encuentran la exposición problémica, la búsqueda parcial, la conversación heurística y el método investigativo. Martínez (1987) asevera que en la exposición problémica: “el profesor no comunica a los estudiantes los conocimientos acabados, sino que conduce la exposición demostrando la dinámica de formación y desarrollo de los conceptos” (1987, p. 192). De esta manera, la autora considera que el profesor muestra cómo hallar solución a determinados problemas, revelando la lógica de la misma a partir de sus contradicciones, haciendo copartícipe al estudiante en el hallazgo de la verdad.

En la búsqueda parcial, considera que el profesor organiza el plan de búsqueda parcial del contenido, por etapas, y lo distribuye en el grupo para realizar determinadas tareas investigativas. De esta manera, se convierte en la base de la discusión y en parte de la solución del problema. La conversación heurística “se basa en un diálogo o conversación activa a través de preguntas o tareas, donde el profesor provoca dudas en los estudiantes, lo cual lleva inductivamente al razonamiento” (1987, p. 199); mientras que el método investigativo “integra los resultados del trabajo independiente y de las experiencias acumuladas, permite dominar el sistema integral de procedimientos científicos que son necesarios en el proceso de investigación (1987, p. 203). Sus resultados se plasman en un trabajo de curso o de diploma.

Sin embargo, a pesar de los valiosos aportes realizados a la Didáctica por Martínez (1987), Darías (1988), Fuentes (1998), Álvarez (1999), Labarrere y Valdivia (2000), así como Addine (2004) en relación con las concepciones dinámicas del método en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en especial de los métodos problémicos, carecen de establecer una relación intrínseca entre el método de enseñanza problémico y el uso de analogías como método de obtener conocimientos.

Por su parte, Perfecto (2017, p. 174) “considera que el uso de analogías es un método de obtener conocimientos, tanto en el contexto cotidiano como en el científico”. La analogía es una forma de razonamiento sobre la pertenencia entre objetos y fenómenos homogéneos, sobre la base de comparar semejanzas y diferencias y así arribar a conclusiones. Expone que las analogías se producen ante un problema, por lo que en la búsqueda de la solución se identifica otro objeto o fenómeno conocido, denominado análogo, del que se toman propiedades, características, funciones o relaciones similares con el objeto que se investiga, las que se denominan relaciones análogas. Las analogías parten de los conocimientos existentes, sobre todo los cotidianos, luego se comparan las propiedades semejantes, desde la más conocida hasta la menos conocida, para inferir cualidades similares a lo desconocido.

A partir de lo expuesto, el autor considera necesario realizar una resignificación teórica sobre la utilización articulada de los métodos de enseñanza en la Economía Política. De esta manera, guiados por los métodos

problémicos, los cuales están constituidos por procedimientos y acciones que sigue el profesor para guiar a los estudiantes, a partir del carácter contradictorio del contenido, vinculando lo conocido con lo desconocido, no comunicando los conocimientos de manera acabada, sino en su propia dinámica, utilizando preguntas que tiendan a dar respuestas a parte de la contradicción sobre la base de los conocimientos que ya poseen los estudiantes, siguiendo la lógica de la exposición, unidos al razonamiento analógico con humor, comparando similitudes entre el contenido económico y el género humorístico, teniendo en cuenta semejanzas y diferencias y así arribar a conclusiones.

Por estas razones, se hace evidente que ante los retos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía Política se plantean nuevos requerimientos para favorecer la aprehensión de los conocimientos en los estudiantes en la Enseñanza Universitaria en Cuba. De esta manera, utilizando el método problémico con el razonamiento analógico con humor, el conocimiento no es impuesto por el profesor, porque es el propio estudiante quien lo descubre guiado por el profesor.

2.6 Dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía Política en la Enseñanza Universitaria en Cuba

En los estudios realizados por Fuentes (1998) acerca de la dinámica del proceso docente-educativo en la Educación Superior, se dividen en tres eslabones o momentos claves: la motivación del estudiante, la construcción del conocimiento y la sistematización del conocimiento. Estos procesos ocurren en el plano interno, es decir, en el sujeto, pero mediados por factores externos. En este sentido Fuentes (1998), plantea: “la dinámica del proceso se estructura a partir de considerar las relaciones dialécticas que se manifiestan entre el: objetivo-objeto-método; objeto-contenido-método y objetivo-contenido-método, donde el método se convierte en la configuración más dinámica del proceso y síntesis de las relaciones dialécticas que determinan su desarrollo” (1998, p. 5).

En este sentido, Fuentes (1998) considera:

Hablar de dinámica de un objeto o proceso es hablar de movimiento, cambio y transformación. En fenómenos naturales, es hablar, casi siempre de las relaciones causa-efecto que determina su movimiento. Sin embargo, atendiendo a la naturaleza social y holística del proceso docente, donde las relaciones causales no tienen un carácter determinista, referirse a su dinámica es atender, desde una posición dialéctica, las múltiples relaciones que en su seno se producen y tratar de explicar, desde éstas, los cambios y movimientos del proceso. (1998, p. 1).

Visto así, se trata de concebir la dinámica en la integración de los componentes del proceso alrededor del método de enseñanza. Esto significa que, en su movimiento, el proceso sigue teniendo al objetivo como guía principal y el método (unido de forma consustancial al medio) como vía dinamizadora, tiene el papel

preponderante lo que permite individualizar el aprendizaje. Por tanto, se requiere que la Economía Política utilice los métodos problémicos y el razonamiento analógico con humor, para lograr efectos visuales, auditivos, comunicativos y motivacionales, así como la interacción entre el profesor y sus estudiantes. De esta manera se logran impartir los conocimientos de forma interesante, desarrollando un pensamiento crítico y reflexivo.

En este orden, Fuentes (1998) considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje “es aquel proceso consciente que se desarrolla a través de las relaciones de carácter social entre estudiantes y profesores con el propósito de educar, instruir y desarrollar a los primeros, dando respuestas a las demandas de la sociedad de forma planificada y organizada” (1998, p. 20). Por tanto, teniendo en cuenta las potencialidades a desarrollar por los profesores a través de la Economía Política, en cuanto al conocimiento de las categorías, leyes y los procesos económicos del modo de producción, unido al fortalecimiento de valores morales, actitudes y modos de actuación, entre otros, se va desarrollando un profesional acorde a los principios socialistas que demanda la sociedad cubana actual.

En cuanto a la definición de humor, existen varias acepciones con cierto enfoque didáctico. Para García (2013), “el humor es un ejercicio serio y riguroso, que desarrolla la inteligencia humana; es la mejor manera de abrir una ventana al futuro”, mientras que Zumbado (2015) lo considera como “un arma, porque crítica y desnuda al mismo tiempo y lo hace con una sonrisa en los labios”. En este sentido, Guitar (2016, p. 8) considera que “el humor es decir las cosas con otras palabras, darlas a entender con sutileza y ver al mundo de otra forma”. Por su parte, Nuez (2016) lo define como “el arte de enjuiciar la realidad desde su arista cómica, el don de crear con responsable inteligencia”; mientras que Hernández (2007, p. 3) afirma que “el humor gráfico es mucho más poderoso que cualquier palabra”.

De forma general, estos autores coinciden en que el humor es una vía importante para la comunicación social y arma de crítica contra los problemas cotidianos. No obstante, el autor considera que el humor es una vía simbólica para reflejar la vida económica y cotidiana, desde su lado cómico. Precisamente, el humor como parte de la cultura cubana está integrado por todos los elementos materiales y espirituales creados a lo largo de la historia. Se incluyen los conocimientos, forma de vida, idiosincrasia y costumbres, entre otros elementos que permiten a las personas desarrollar su juicio crítico sobre la realidad circundante, como reflejo de la vida económica y cotidiana.

Después de analizar los elementos comunes entre los conceptos dinámica, proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía Política y humor, se formó por intercepción el concepto dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía Política, el cual es comprendido por el autor como: la transformación, el

movimiento y el cambio que se produce en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía Política, a partir de la integración de sus componentes didácticos alrededor del método de enseñanza problémico y el razonamiento analógico utilizando el humor como vía dinamizadora, propiciando la motivación del estudiante, la construcción del conocimiento y la sistematización del conocimiento, con el fin de favorecer la aprehensión del conocimiento en los estudiantes.

2.7 Formas del humor a utilizar como vía dinamizadora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía Política en la Enseñanza Universitaria en Cuba

Muchos autores y publicaciones han ofrecido diferentes clasificaciones del humor, entre los que sobresalen: Leiva y Rozar (2010); Barrio y Fernández (2010); Rivero (2011); y Blanco (2012), entre otros. Sin embargo, el autor considera que, entre las clasificaciones realizadas, resaltan:

1. Humor absurdo: se vale de situaciones disparatadas o incoherentes para generar la risa, apoyados en la irracionalidad alejada de la realidad, pero que a su vez se sumerge en lo esencial de ella.
2. Humor blanco: humor que no contiene connotación negativa como machismo, sexismo, racismo, entre otras, por lo que es llamado humor familiar o de salón.
3. Humor hacker: humor compartido por los expertos en computación, que incluyen parodias elaboradas en documentos con especificaciones, descripciones de lenguaje, entre otras.
4. Humor negro: humor que emplea temas tristes y dolorosos para el ser humano, suelen ser controvertidos y polémicos para la sociedad porque están relacionados con la moral, la muerte, las desgracias.
5. Humor gráfico: son representaciones gráficas burlescas de personas o cosas, a través de la caricatura política, el cartel, la historieta o cómic y el grafiti.
6. Humor verde: humor basado en elemento de mal gusto, con un lenguaje indecente e inapropiado. Sus temas son el sexo, excrementos y desechos corporales.

Como se puede apreciar, los cinco primeros tipos de humor se pueden utilizar en la Economía Política, ya que no tienen connotaciones negativas; sin embargo, el humor verde es un tipo de humor inapropiado para utilizarlo en las clases, ya que forma parte de la baja cultura y en vez de educar, deformarán a los estudiantes, creando anti valores en ellos.

El autor considera que entre los diferentes géneros humorísticos a utilizar en la Economía Política se encuentran los siguientes:

1. Anécdota: relación breve de algún suceso particular, más o menos notable y curioso. (DRAE, 1970, p. 80).
2. Caricaturas: “del italiano caricare que significa cargar, exagerar. Figura ridícula en que se deforman las facciones y el aspecto de alguna persona o cosa. Obra de arte en que claramente o por medio de emblemas y alusiones se ridiculiza una persona o cosa” (DRAE, 1970, p. 262).
3. Ironía: burla fina y disimulada. Figura retórica que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice. (DRAE, 1970, p.760). La ironía tiene un lenguaje indirecto y se produce cuando una expresión o situación tiene una intención que va más allá del significado más simple o evidente de las palabras o acciones. La palabra se contrapone al pensamiento, pero lejos de ocultar lo destaca y resalta con más fuerza.
4. Sarcasmo: burla sangrienta, ironía mordaz y cruel con que se ofende o maltrata a persona o cosas, dando a entender lo contrario (DRAE, 1970, p. 1181). Es la forma más baja y negativa del humor, porque crea mensajes erróneos.
5. Refrán: dicho breve y sentencioso de uso común (DRAE, 1970, p. 1120).
6. Sátira: composición poética u otro escrito cuyo objeto es censurar o poner en ridículo a personas o cosas. Discurso o dicho agudo, picante y mordaz, dirigido a este mismo fin (DRAE, 1970, p. 1183). Está fuertemente impregnada en sarcasmo, parodia, exageración y tiene tendencia a los extremos. Este género literario, también se encuentra en las artes gráficas y escénicas.

2.8 Ventajas de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía Política en la Enseñanza Universitaria en Cuba, a través de la utilización del humor como vía dinamizadora

El autor considera que entre las ventajas de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía Política en la Enseñanza Universitaria en Cuba, están las siguientes:

La utilización del humor es una vía de análisis económico de gran importancia, porque permiten tener perspectivas precisas y objetivas de la situación económica y política de una sociedad en un momento histórico-social concreto. De esta manera, enriquece el análisis crítico y reflexivo de los estudiantes, teniendo por base las categorías, las leyes y los procesos económicos como reflejo de la vida económica y cotidiana de los cubanos.

La fuerza de interacción de la propuesta, actúa en primer lugar en el plano interpsicológico del estudiante y

luego en el intrapsicológico entre los propios estudiantes, así como entre el profesor y sus estudiantes. No es un simple fenómeno didáctico, porque no sólo responde al propio contenido inicial de los estudiantes, sino a los nuevos contenidos del cual se apropian, repercutiendo en la comprensión y asimilación de los otros contenidos, con los que se va relacionando. Además, juega un papel decisivo en el clima agradable del aula, en el grado de satisfacción y en la aprehensión del contenido.

Con la utilización del humor se presenta la realidad desde otra forma o perspectiva, es decir, desde su lado cómico, risueño o ridículo, posibilitando que se adquieran códigos de señales que acompañarán al estudiante durante su vida. Ejemplo: el pulpo representa al monopolio, un hombre con un sombrero de copa alta representa al imperialismo, una bota militar representa a los militares, un caimán a Cuba, entre otros. De esta forma, complementan la palabra del profesor y es fuente del conocimiento.

El humor en la Economía Política, se utilizará para desenmascarar las injusticias y la falsedad, indagar en la búsqueda de la verdad, estimulando la actividad independiente de los estudiantes y el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo ante los problemas del mundo. Por tanto, su utilización ofrecerá las herramientas teóricas-metodológicas para el análisis y la comprensión de los problemas, con nuevos enfoques teóricos y prácticos para abordarlos. De esta manera, se creará un ambiente interrogativo que invita a pensar en otras alternativas y puntos de vistas acerca de la realidad circundante, por lo que desarrolla la imaginación y la creatividad de los estudiantes.

En la medida en que se utilice el humor, se complementa la palabra del profesor y es fuente del nuevo contenido, contribuyendo a estimular la actividad independiente de los estudiantes y movilizando el pensamiento crítico y reflexivo. Con su ayuda, los estudiantes adquieren nociones exactas y claras de las categorías, leyes y procesos económicos.

Además, logra una mayor interacción de opiniones entre el profesor y los estudiantes, contribuyendo a la consolidación de la memoria a largo plazo, de lo que resulta hilarante. De esta manera, el profesor no será un simple transmisor de contenidos, sino que estimulará a los estudiantes a descubrir, a indagar e investigar la verdad por sí mismos. Por tanto, a través del humor, los estudiantes serán capaces de percibir y confirmar con inmediatez los mensajes que se transmiten con alto grado de claridad. Se convierten en crónica viva y cotidiana de la realidad socioeconómica en que tiene lugar, pero invitando al estudiante a un análisis crítico y reflexivo, generando un puente para la comunicación enriquecedora, despertando la imaginación y la creatividad de los estudiantes.

2.9 Funciones de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía Política en la Enseñanza universitaria en Cuba

Muchos autores se han referido a las funciones del humor de forma general, entre los que sobresalen: Leiva y Rozar (2010); Barrio y Fernández (2010); Rivero (2011) y Blanco (2012), entre otros. Sin embargo, en relación a las funciones de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía Política en la carrera Licenciatura en Educación Marxismo Leninismo e Historia, ha sido poco tratado. Por tanto, el autor considera que entre las funciones fundamentales se encuentran las siguientes:

1. Función motivadora: porque se convierte en el impulso que activa y mantiene la acción y el interés en los estudiantes por conocer y profundizar en las categorías, las leyes y los procesos económicos del modo de producción.
2. Función instructiva: porque favorece la aprehensión del conocimiento sobre las categorías, las leyes y los procesos económicos en los estudiantes y el desarrollo de habilidades profesionales, de una manera más objetiva.
3. Función educativa: porque permite el desarrollo del mundo interno del estudiante, en cuanto a los sentimientos, convicciones, ideales, puntos de vista y valoraciones, al asumir posiciones sobre actitudes negativas o positivas, respecto al bien o el mal, de rechazo a cualquier forma de sometimiento y explotación entre los hombres, así como el respeto y la admiración por los actos heroicos.
4. Función practica: porque a través del humor como reflejo de la vida económica y cotidiana se van a poder percibir de una manera más clara la esencia oculta e imperceptible de las categorías, las leyes y los procesos económicos, al aplicar los métodos problémicos y el razonamiento analógico con el humor. Nos ayuda a observar desde distintos puntos de vista las complejidades de las relaciones sociales, así como a potenciar la memoria largo plazo, la imaginación y la creatividad.

Lo anterior revela la importancia de la utilización del humor como vía dinamizadora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía Política en la Enseñanza Universitaria en Cuba, porque logra motivar a los estudiantes, propiciando la construcción del conocimiento y la sistematización del conocimiento. De esta manera, se logra favorecer la aprehensión del conocimiento de los estudiantes de forma óptima y efectiva.

El autor considera que es una necesidad dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía Política en la Enseñanza Universitaria en Cuba, a partir de la resignificación teórica de los métodos de enseñanza problémica y el razonamiento analógico con humor, como vía de análisis económico de gran importancia, porque permiten tener perspectivas precisas, claras y objetivas de la situación económica y política de una sociedad en un momento histórico-social concreto. De esta manera, enriquece el análisis crítico y reflexivo de los estudiantes, teniendo por base las categorías, las leyes y los procesos económicos

como reflejo de la vida económica y cotidiana de los cubanos. Además, se potenciará lo instructivo y lo educativo, propiciando una enseñanza desarrolladora y significativa de los estudiantes universitarios, vinculada a los problemas de la vida.

Por tanto, el tema abordado demuestra la necesidad de continuar profundizando en la investigación científica desde las ciencias pedagógicas, para contribuir a la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía Política en la Enseñanza Universitaria en Cuba, a partir de otras vías y procedimientos de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine Fernández, F. (2004). *Didáctica. Teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1998). *La Pedagogía como Ciencia*. Epistemología de la educación.
- Álvarez Valiente, I. B. (1999). *Dinámica del proceso docente-educativo en la educación superior*. Tesis de doctorado. Santiago de Cuba.
- Ausubel, D. (1982). *Psicología educativa*. México: Editorial Trillas.
- Blanco Sánchez, I. (2012): *Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la Economía. Aplicación a la Unidad de Trabajo "Participación de los trabajadores en la empresa"*. Tesis de Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Especialidad: Economía. Valladolid, España.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora D.L.
- Darias, C. (1988): Los métodos problémicos. *Revista Educación*, 69.
- Diccionario de la Real Academia Española. (2001). Madrid: Espasa Calpe.
- Fernández Solís, J. D., y García Cerrada, J. (2010). *El valor pedagógico del humor en la educación social*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fuentes González, H. C., y Bernardina Álvarez, I. (1998). *Dinámica del Proceso Docente Educativo de la Educación Superior I*. Santiago de Cuba: Centro de Estudios de la Educación Superior Manuel F. Gran, Universidad de Oriente.
- Fuentes González, H. C., y Bernardina Álvarez, I. (2002). *Dinámica del Proceso Docente Educativo de la Educación Superior II*. Santiago de Cuba: Centro de Estudios de la Educación Superior Manuel F. Gran, Universidad de Oriente.
- Guitar, M. (2011). *Las ventajas de utilizar el humor en la educación*. Recuperado de http://noticias.universia.edu.uy/ciencia-nn-tt/noticia/2010/01/04/154914/ventajas-utilizar-humor_educacion.html [Consulta: 21/03/2017].

- Hoz, P. de la. (22 de noviembre de 2013). Un humor inteligente para la inteligencia del público. Entrevista al humorista Alejandro García Villalón, Virulo. *Granma*.
- Leiva Araya, T. A., y Rozar Huerta, X. (2010). *El sentido del humor en la práctica docente, como facilitador de aprendizaje significativo en los estudiantes, en las clases de Historia y Ciencias Sociales. Tesis de Licenciatura de Profesor de Historia y Ciencias Sociales*. Universidad Cristiana de Chile.
- Lenin, V. I. (1990). *Materialismo y Empiriocriticismo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lenin, V. I. (1983). *Cuadernos Filosóficos* (Vol. 38). La Habana: Editorial Nacional.
- Mañach Robato, J. (2010). Indagación del choteo. *Revista Calibán*, 100-118.
- Martínez LLantada, M. (1987). *La enseñanza problemática de la Filosofía Marxista Leninista*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Martínez Llantada, M. (2005). *Metodología de la Investigación Educativa. Desafío y polémicas actuales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Núñez Rodríguez, E. (1987). *El otro libro de Manuel*: La Habana: Unión.
- Perfecto Pérez, N. (2017). *Didáctica de la Física* (Tomo I).
- Rivero González, F. M. (2011). *El uso del humor en la enseñanza: una visión del profesorado de ELE*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera. Universidad de Jaén. Andalucía, España. Recuperado de www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material.../2012_BV_13_02Rivero_Gonzalez.pdf [Consulta: 21/03/2017].
- Turner, V. (14 de marzo de 2013). *Antropología Simbólica: conociendo a Victor W. Turner*. Recuperado de <http://es.wikipedia.org/wiki/VictorTurner> [Consulta: 21/03/2017].
- Vigotsky, L. S. (1968). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Revolucionaria.
- Vigotsky, L. S. (1991). *Dinámica del desarrollo del escolar en relación con la enseñanza*. La Habana: ISP Enrique José Varona
- Zis, A. (1976). *Fundamentos de la Estética Marxista*. Moscú: Editorial Progreso.
- Zumbado, H. (30 de julio de 2015). *Vida y milagros del DDT*. Granma.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Naranjo Suárez, M. J. (2020). Referentes epistemológicos de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la economía política en la enseñanza universitaria en Cuba. *Educación y Futuro Digital*, 20, 93-110.

Intervención en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (I.N.E.A.E.) Online

Con talleres prácticos
presenciales un sábado
al mes

*Inclusión educativa
Educación especial*

C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid

+34 91 450 04 72

cesdonbosco.com



S

E

N

O

I

C

C

E

S



RESEÑAS

BIBLIOGRÁFICAS

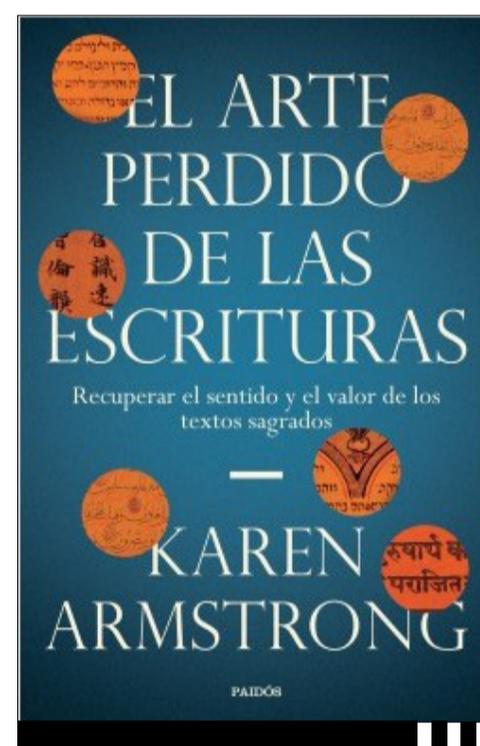
EL ARTE PERDIDO DE LAS ESCRITURAS

ARMSTRONG, K. (2019)

Barcelona: Paidós. 640 págs.

Solemos pensar en las escrituras como textos escritos, parte de un canon cerrado, una verdad literal, etc., pero para Karen Armstrong, que a sus 75 años es embajadora de la Alianza de Civilizaciones de las Naciones Unidas, esta idea errónea es la razón por la que tenemos “dificultades actuales con la religión”. Es decir, la gente hoy en día o toma la religión demasiado literalmente o la descarta por completo. Con la esperanza de rectificar este malentendido, Armstrong en este libro presenta ambiciosamente la historia de cómo se produjeron y desarrollaron las escrituras del mundo. En lugar de intentar que las escrituras digan lo que queremos, utilizándolas para promover la división y la intolerancia, cree que deberíamos considerar la “ambigüedad de las escrituras como algo más expresivo de la complejidad del dilema humano” y entender las escrituras como obras de arte en evolución que facilitan la trascendencia y la transformación moral.

El libro ofrece una fascinante historia de las escrituras en las religiones del mundo, su formación, su importancia y su relevancia contemporánea. Dividido en tres secciones - Cosmos y Sociedad, Mito y Logos - desarrolla una comparación de las escrituras sagradas y los contextos de su desarrollo en las tradiciones abrahámicas, en la India y en China, además de abordar los textos griegos y la historia.



La primera parte contiene capítulos sobre los orígenes de las escrituras en Israel, China e India. En la segunda parte se desarrolla la historia con los acontecimientos en Israel y los imperativos éticos de la Biblia hebrea, como el de tratar al extranjero como a un miembro de su propio pueblo; y se pasa a los acontecimientos en la civilización china y a cómo las escrituras confucianas, al tiempo que arraigan la empatía en la familia, animan a la gente a pensar globalmente, y a la civilización india, cuyos *Upanishads* ofrecen un relato unitario de la realidad en respuesta a un mandato ritual anterior.

Hay capítulos sobre Empatía, Desconocimiento, Canon, *Midrash* y Encarnación en la segunda sección, y capítulos sobre *Sola Scriptura*, *Sola Ratio* en la última sección. Cada capítulo sigue un esquema similar al trazar un tema a través de las grandes civilizaciones. Cuenta la obra además con una amplia bibliografía, un excelente aparato crítico y un buen glosario.

La autora entreteje esta historia verdaderamente vasta en una narración coherente y fascinante, y presenta un relato que discurre a través de la historia con un sentido apremiante de la importancia de no perder el arte de la lectura de las escrituras y su relevancia contemporánea. Armstrong demuestra una vez más su conocimiento enciclopédico de las religiones del mundo. Aquí, ella argumenta que la modernidad, y su tendencia hacia el racionalismo y el literalismo, ha robado a las religiones de todo el mundo el poder místico y elástico de las escrituras. La autora defiende “la dinámica de avance de las escrituras, que no tiene reparos en abandonar la visión ‘original’, sino que saquea el pasado para encontrar un significado en el presente”. A lo largo de la mayor parte de la historia, Armstrong muestra que las escrituras hicieron precisamente eso. Cambió con el tiempo y al hacerlo ayudó a los seguidores a hacer frente a los tiempos cambiantes. En los últimos siglos, esta cualidad ha sido alterada, y “las escrituras, una forma de arte que originalmente debía ser interpretada con imaginación, ahora tenía que ser tan racional como la ciencia si se iba a tomar en serio”. Armstrong argumenta que la tendencia de muchos movimientos de volver a la fuente de las tradiciones de fe detrás de sus escrituras llevó a los creyentes a mirar hacia atrás cuando más necesitaban mirar hacia adelante. Esta visión errónea de las escrituras se vio agravada por la elevación de la ciencia y la razón de la modernidad, obligando a la gente de fe a leer las escrituras literalmente en lugar de alegóricamente. El literalismo, argumenta la autora, conduce al fundamentalismo o al escepticismo, consecuencias negativas para cualquier religión.

Karen Armstrong fue religiosa durante unos años que coincidieron con los cambios del Concilio Vaticano II. Después de esos años emergió del fondo de su alma la persona no creyente. Este viaje, esta experiencia, la relata en su autobiografía *Through the Narrow Gate* (1981).

Armstrong se graduó en la Universidad de Oxford con un título en literatura. Luego enseñó literatura moderna en la Universidad de Londres antes de convertirse en la jefa del departamento de inglés en una escuela de niñas. En 1982 se convirtió en escritora y locutora independiente, y su nueva profesión la llevó gradualmente de vuelta al tema de la religión. Comenzó a describirse como una “monoteísta independiente”. En 1983 escribió y presentó una serie de seis documentales de televisión sobre la vida y la obra del apóstol Pablo. Gran parte del trabajo de fondo para la serie se hizo en el Medio Oriente, donde Armstrong obtuvo un nuevo aprecio por el Cristianismo, el Judaísmo y el Islam. Luego pasó a producir otras series de televisión, entre ellas *Varieties of Religious Experience* (1984), *Tongues of Fire* (1985) y *Genesis: A Living Conversation* (1996). Fue profesora en el Leo Baeck College para el estudio del judaísmo y la formación de rabinos y profesores, además de miembro honorario de la Asociación de Científicos Sociales Musulmanes.

Un libro que, a pesar de su extensión, se lee bien y que es muy bienvenido para quienes nos movemos en estas materias de Hecho Religioso y Filosofía de la Religión.

José Luis Guzón Nestar.

EL GORRIÓN QUE QUERÍA DARSE UN ATRACÓN

BABARRO, X. (2019)

Barcelona: Edebé. 56 págs.

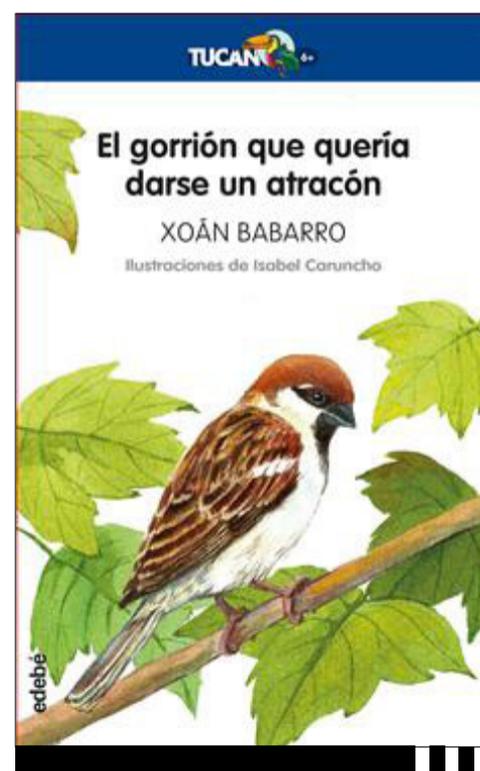
Ilustradora: Isabel Caruncho

DE GIGANTES Y DIMINUTOS

LLUCH, E. (2019)

Barcelona: Edebé. 164 págs.

Ilustradora: Cristina Serrat.



CHICO Y ABRIL

MOLEÓN VIANA, M. A. (2019)

Barcelona: Edebé. 164 págs.

DIEZ MASCOTAS Y UN DRAGÓN

RUIZ GARZÓN, R. (2019).

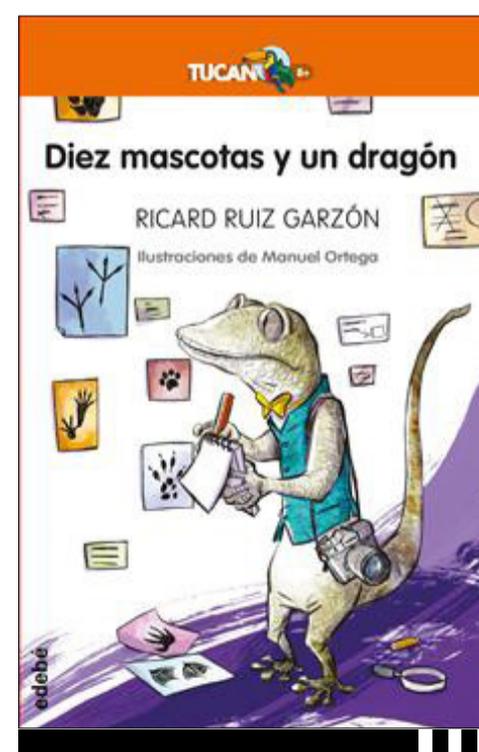
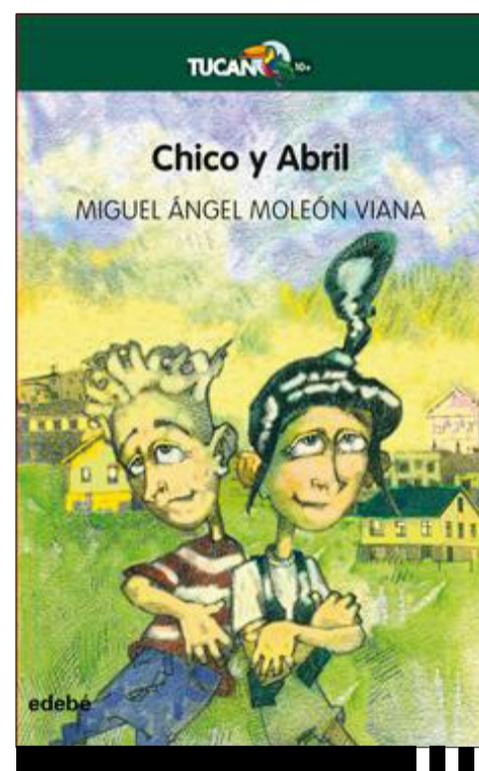
Barcelona: Edebé. 128 págs.

Ilustrador: Manuel Ortega

Entre las numerosas propuestas lectoras de los últimos meses de la editorial Edebé, destacan cuatro textos atractivos, sea por sus argumentos o por su lenguaje e ilustraciones, muy recomendables, todos ellos publicados en su colección Tucán.

El gallego Xoan Babarro, en *El gorrión que quería darse un atracón*, juega con la poesía en una sencilla historia dirigida a lectoras y lectores de más de seis años. Está protagonizado por un gorrión con ganas de olvidarse de su habitual comida vegetariana y que quiere degustar manjares como el caballito del diablo, la mariquita, el insecto zapatero, el ciervo volante, la libélula y la luciérnaga, el gorgojo, la polilla, la garrapata, el pulgón, incluso se reserva a la abeja con su miel para un dulce postre. A todos cautiva con suaves palabras al tiempo que se frota el pico con el atracón que le espera. Sin embargo, se deja arrastrar por sus ansias y glotonería y pone la mirada también en la procesionaria, lo que va a convertir su banquete en un tren andarín.

Babarro se sirve del verso y sus rimas para ponerle ritmo y musicalidad al texto y para describir en dos pinceladas a cada uno de esos insectos (“Gotita de agua encantada / que tienes el rosal como morada, / mi muy querido pulgón, / que juegas ‘al montón’, / que pintas la rama / con lentejuelas de filigrana / y que conoces de la savia la miel, ...”). Isabel Caruncho, la ilustradora, convierte el relato en un pequeño y maravilloso tratado de entomología, le da color y vida, tanta que quieres subirte a su carrusel final.



El prolífico Enric Lluch i Girbés renueva humor y ternura en su último relato, un canto al entendimiento entre diferentes, a la búsqueda de otras salidas frente a la *irremediable* guerra que definden otros. Quizá los lectores jovencitos se queden con la primera lectura, lo que no está nada mal, los adultos no necesitan mirar muy lejos para encontrar segundas lecturas, las similitudes con la vida de aquí están muy cerca.

El País de los Diminutos y el País de los Gigantes están condenados al enfrentamiento, a la guerra, y el destino parece señalar que serán la emperatriz Amelín, de la familia de los Prieto, y el emperador Juanón, de los Mendieta, los que encabecen a los dos pueblos en la inevitable batalla.

Ambos han nacido cuando sonaban las campanadas de Nochevieja (mismo día, por cierto, en que nació el autor); no van a la escuela, sino que reciben una educación personalizada, el alcalde les pone un maestro particular para evitar que sean rechazados dados sus rasgos, porque Amelín es diminuta diminuta y Juanón es un gigante de cuidado. Sus países preparan la guerra pero quizá se sorprendan, estos muchachos no lo tienen tan claro cuando descubren la razón del enfrentamiento: unos prefieren comer las aceitunas del aperitivo cogiéndolas con los dedos y otros pinchando con el tenedor.

Entre las razones para que guste este relato a los lectores de más de 8 años, para los que se recomienda, destacan su argumento sencillo, su tono, muy divertido, un lenguaje actual y las ilustraciones de Cristina Serrat. Además, su *mensaje* es tan sutil que nadie acusará de exceso de didactismo.

También para mayores de 8 años es la propuesta de Ricard Ruiz Garzón, su novela *Diez mascotas y un dragón*. La propia Edebé pone sobre la pista que hace indispensable su lectura al resaltar una de las últimas frases del epílogo -"Ningún juguete es mejor que los buenos amigos"- y señalar los ecos a que remite, la Agatha Christie de *Diez negritos* y el universo de Roald Dahl. Y no exagera.

Por sus páginas pasan esas mascotas enfermas de avances tecnológicos, de ensimismamiento y de poca memoria, al menos para recordar a los amigos y los juegos sencillos, cuando la relación con sus propietarios y la felicidad eran otra cosa. Como Ruiz Garzón está recreando *Diez Negritos*, hay un misterio, una investigación, un extraño dragón, una canción tradicional adaptada a las mascotas y un final inesperado, con una aclaración precisa que recuerda dónde está y cuál es la identidad del verdadero superjuguete, uno que se caracteriza por la unión, el formar equipo, compartir, etc. Aunque para ello hay que desconectar el GPS, el móvil, las pantallas, los patinetes, los drones...

En la clínica de la doctora Espina han coincidido la cotorra Miss Emily Parrot (¿quizá la solterona Emily Brent de la novela de Christie?); el perro carlino War Dog (¿el juez Wargrave?); la tortuga Vera (¿la institutriz Vera Claythorne?); la cobaya GuineaPhil (¿Philip Lombard el de profesión aventurero?); el pato General Mac (¿el general MacArtur con su paso marcial?); el gato ruso Tony Cat (o sea ¿Antony Marston?); las ardillas rojas Rogers (el mayordomo y la cocinera), el pez payaso Ed Fish (¿el doctor Edward Armstrong?) y, claro, Doña Agatha, la araña lectora de la famosa novelista. Misterio a la vista y resolución para las páginas finales, con una salamandresa, Will Gecko, propiedad de la doctora Espina, ejerciendo de eficaz detective.

Las ilustraciones de Manuel Ortega, retratos de cada una de las mascotas y de sus dueños, contribuyen a darle ese tono tan especial que rezuma todo el libro, como también lo hace el uso de una imaginativa variedad de registros de lenguaje, muy ajustados a cada uno de los personajes.

Para lectores de más de 10 años recomienda Edebé la novela de Miguel Ángel Moleón Viana, *Chico y Abril*, con una decenas de ilustraciones en blanco y negro del propio Moleón. Se trata de una ficción que acerca a una triste realidad demasiado cotidiana en los últimos años, la de los desahucios, más sangrante si cabe cuando son los ancianos los que los sufren, en forma de expropiación.

Moleón cuenta la historia de dos muchachos de doce años, firmes defensores de sus adorados abuelos, Ángel Nicolás el abuelo de Abril y Mika la abuela de Chico. Los dos ancianos son vecinos del barrio de La Boquita y están a punto de ser desalojados de sus casas en el centro de la ciudad por el Ayuntamiento, aunque en realidad detrás están las operaciones turbias del alcalde corrupto y de un hombre de negocios que lo mismo se sirve del chantaje como del acoso y el secuestro, porque su objetivo único es construir allí un gran centro comercial. El autor caracteriza a Ángel Nicolás con el síndrome de Diógenes e involucra en la defensa de los dos abuelos a los indignados amigos de Abril y Chico, así añade matices a la trama principal.

Sin grandes alardes, con tono sencillo y pequeños toques de humor, los que giran alrededor de los dos torpes delincuentes que trabajan para el empresario, los jóvenes lectores pueden entretenerse y, al tiempo, contemplar una fotografía no tan amable de nuestras ciudades.

Ángel Martín.

CINCO DEFENSORES DE LA FE Y LA RAZÓN

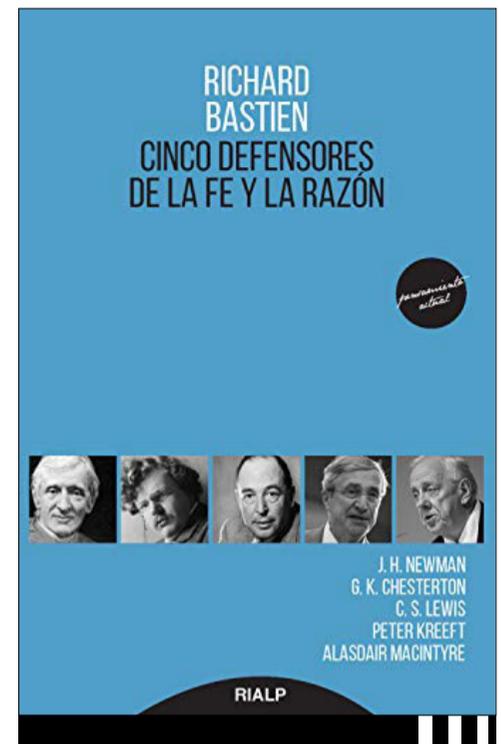
BASTIEN, R. (2019)

Madrid: Rialp. 259 págs.

Este ensayo presenta los fundamentos del pensamiento de cinco autores católicos de habla inglesa cuya influencia llega hasta la actualidad. El autor destaca su denominador común: rechazar el dogma modernista de que no hay relación entre fe y razón, así como el compromiso de demostrar su necesaria unidad. Richard Bastien destaca otra de sus convergencias: todos crecieron en una cultura protestante adaptada al mundo secularizado. En este contexto descubrieron la riqueza de una tradición católica que está a gusto con los logros científicos de la modernidad, pero no menos preocupada por preservar las “verdades eternas”. De ahí su conversión. Este quinteto de grandes intelectuales católicos nos revela que lo que más necesita nuestro mundo no es tanto una reforma económica o política sino una renovación espiritual.

Su autor es Richard Bastien, nacido en 1944, periodista, economista y antiguo alto funcionario. Es uno de los miembros fundadores de la revista conservadora *Égards*. Director de la Liga Católica de Derechos Humanos (Ottawa), aboga por una definición tradicional del matrimonio y por la defensa de los valores familiares. Ex editor en jefe de la revista *The Canadian Observer* (2011-2012), es colaborador de varias revistas estadounidenses, como son *Catholic World Report* y *Crisis Magazine*.

Este libro de filosofía está siendo un hito para el público francófono. *Cinco defensores de la fe y de la razón* actual, sintetizan y explican el pensamiento de filósofos cristianos anglófonos -cuatro de ellos católicos- que han centrado su trabajo en la amistad íntima e indispensable entre fe y razón. Alasdair MacIntyre, C.S. Lewis, G.K. Chesterton, Peter Kreeft y John Henry Newman estaban en la mejor posición para denunciar la disociación de estos polos del espíritu, tal como los cinco lo experimentaron personalmente antes de encontrar su reconciliación en la tradición católica. MacIntyre, nacido en 1929, pasó por el marxismo y el trotskismo antes de unirse a la Iglesia Católica en 1980. Clive Staples Lewis, nacido en 1898 en el seno de una familia protestante, pasó por el ateísmo antes de unirse a la Alta Iglesia Anglicana en 1931, la más cercana al catolicismo. Gilbert Keith Chesterton, nacido en 1874 en el seno de una familia incrédula



y liberal, se convirtió, en el mundo católico, en “uno de los pensadores más profundos que ha existido” (Etienne Gilson). Peter Kreeft, nacido en una familia protestante en 1937 y estudiante en el Calvin College, se unió a la Iglesia Católica a los veinte años. Newman, nacido en 1801 y reconocido académico, pasó del anglicanismo al catolicismo en 1845 después de establecer la relación entre el arrianismo (Jesús más humano que divino) y el protestantismo, siendo el anglicanismo un semi-arrianismo.

Richard Bastien nos remite a Chesterton que nos muestra que en cada momento de la historia cuando se creía que la fe se tambaleaba, o incluso se temía por su desaparición, se levantaba más gloriosa que nunca. El autor de *A Named Thursday* escribió: “Al menos en cinco ocasiones -el arrianismo, los albigenses, el humanismo escéptico, el post-Voltaire y el post-Darwin- la fe parecía condenada. Y cinco veces enterró a sus ganadores. La solución al ‘enigma’ de este renacimiento es ‘simplemente la teología de todos los tiempos’”.

José Luis Guzón Nestar.

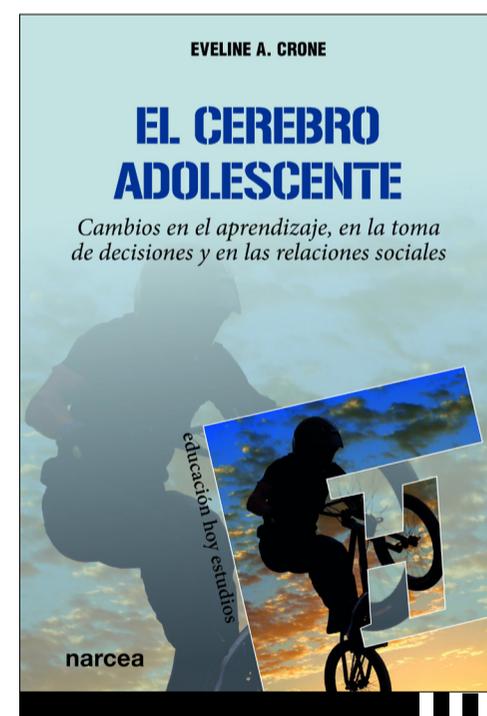
EL CEREBRO ADOLESCENTE: CAMBIOS EN EL APRENDIZAJE, EN LA TOMA DE DECISIONES Y EN LAS RELACIONES SOCIALES

CRONE, E. A. (2019)

Madrid: Narcea. 171 págs.

Eveline A. Crone es profesora de Psicología del Desarrollo Cognitivo y dirige el Brain and Development Research Center de la Universidad de Leiden (Países Bajos). Sus investigaciones se centran en los procesos psicológicos y neuronales implicados en el control cognitivo, la auto regulación y la toma de decisiones.

En *El cerebro adolescente, Cambios en el aprendizaje, en la toma de decisiones y en las relaciones sociales*, se presentan los descubrimientos más recientes en neurociencia, ampliamente documentados que nos dan información sobre cómo aprenden los jóvenes, cómo controlan sus pensamientos y acciones, planifican sus actividades, autorregulan sus emociones o interactúan con los demás.



Se divide en ocho capítulos, los dos primeros descriptivos de los cambios hormonales y cerebrales de la etapa de la adolescencia, así como de las principales funciones ejecutivas implicadas en el aprendizaje (planificación, memoria, inhibición, atención sostenida, flexibilidad y creatividad).

En los siguientes capítulos aborda y explica los principales procesos psicológicos afectados por el desarrollo del cerebro durante la adolescencia: la toma de decisiones, el reconocimiento de emociones ajenas, la importancia de la integración en el grupo de iguales, el desarrollo del autoconcepto y la autoestima, el egocentrismo, la metacognición, la capacidad de reconocer intenciones futuras propias y ajenas, lo que la permitirá tomar distancia y finalmente la importancia de los amigos. Cada concepto se ilustra con ejemplos de casos reales y de las últimas investigaciones relacionadas.

Como cierre, la autora señala que el desarrollo del cerebro en la adolescencia no plantea sólo riesgos, sino infinitas oportunidades de crecimiento y aprendizaje para convertirse en miembros maduros de la sociedad.

Este libro es de utilidad para familias, docentes, o cualquier persona interesada en conocer la influencia del desarrollo cerebral sobre la conducta adolescente.

Almudena de Uribe Gil.

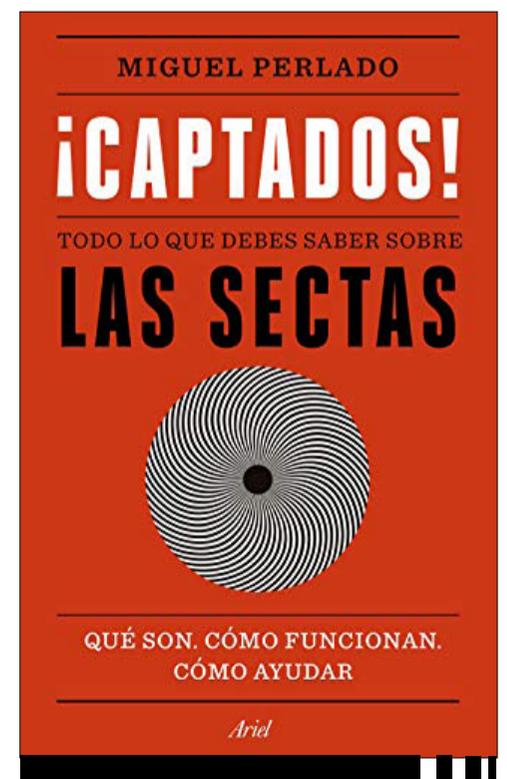
¡CAPTADOS! TODO LO QUE DEBES SABER SOBRE LAS SECTAS. QUÉ SON, CÓMO FUNCIONAN, CÓMO AYUDAR

PERLADO, M. (2020)

Madrid: Ariel. 435 págs.

Como profesor de Hecho religioso saludo con satisfacción la edición de este libro, porque nos ofrece una visión renovada sobre el fenómeno de las sectas.

El libro es fruto de la experiencia de su autor en psicología clínica. Él mismo nos explica la circunstancia señalando que fue probablemente un curso realizado sobre sectas y el trabajo llevado a cabo durante diez años en una asociación de familiares de personas envueltas en sectas.



El libro tiene numerosos capítulos (40), todos ellos bastante breves. Este hecho facilita su lectura y también su consulta, sobre todo cuando alguien va a ver algún aspecto concreto relativo a las sectas. Cuenta, además, con un epílogo donde cuenta un caso real, que lleva por título “Cristina. Un caso que ilustra y resume”. Y también un anexo que nos ofrece recursos en internet para seguir ampliando horizontes.

La intención de su autor queda muy bien reflejada al finalizar el *Prólogo*: “He escrito este libro con la intención de transmitir algunas ideas que considero esenciales. Espero que también ayude a comprender algo mejor el complejo fenómeno de las sectas (destructivas), pero, sobre todo, que ayude a afrontar el problema auxiliando y orientando a los que lo necesiten. Propongo aquí algunos elementos guía que apoyen el proceso a la salida de una secta” (p. 15).

Un elemento muy positivo del libro es su acercamiento descriptivo, la definición renovada, que nos ofrece. Ya al comienzo del mismo, indica nueve puntos que son especialmente útiles para saber cuándo nos encontramos ante una secta, no un grupo, no una confesión, y cuando esta secta es destructiva:

1. Grupos jerarquizados que despliegan una relación de dominio bajo la forma de un líder o gurú.
2. Son grupos que tienden a reivindicar una referencia exclusiva a la propia interpretación de la realidad.
3. Defienden un modelo de transformación estándar de las personas, sin respetar las diferencias.
4. Tienden a seducir y emitir falsas promesas a diversos niveles: desarrollo personal, mejora de las relaciones, poder económico, curación, etc., a la vez que enmascaran elementos reales.
5. Terminan utilizando a las personas como instrumentos.
6. El funcionamiento es parasitario y busca alimentarse de las personas (de su creatividad, atractivo físico, motivación, dinero...).
7. A la larga originan rupturas en diversos ámbitos.
8. Tienden a desarrollar una ideología con aspectos intolerantes hacia otros movimientos o estilos de vida.
9. Utilizan a las instituciones sociales legítimas para aprovecharse o camuflarse.

Su autor es Miguel Perlado (Pamplona, 1973), psicólogo clínico, psicoterapeuta y psicoanalista (IPA). Miembro fundador de la Asociación Iberoamericana sobre abuso psicológico. Es un renombrado experto en sectas tanto en España como en Latinoamérica. Con más de veinte años ayudando a familiares y exmiembros, interviene como perito especialista en sectas en los juzgados. Además de colaborar como supervisor en el Instituto de Psicología forense de Barcelona. Es docente del Máster en Espiritualidad Transcultural y forma parte del Comité Científico de la Federación Europea de Centros de Información sobre sectas.

Me parece una guía actualizada y un esfuerzo grande por romper el silencio en el que se refugian, con cierta frecuencia, los cultivadores de todo este tipo de fenómenos. Pero, además nos ofrece criterios actuales para saber a qué nos referimos cuando hablamos de una secta, cómo evaluar los riesgos que un corre cuando se enrola en este tipo de actividades.

José Luis Guzón Nestar.

FILOSOFÍA CIUDADANA

QUINTANILLA, M. A. (2020)

Madrid: Trotta. 193 págs.

Filosofía ciudadana es un libro de Miguel Ángel Quintanilla, socio Fundador de la Asociación Española para el Avance de la Ciencia (AEAC), profesor de la Universidad de Salamanca y político muy conocido. En ella se nos ofrece un compendio de artículos o «píldoras para pensar», como él mismo indica Algunos han sido escritos para el diario *Público* (2008-2012); otros son breves intervenciones radiofónicas para Onda Cero.

Todos los artículos cabe leerlos en breves minutos, pero no fueron pensados con una estructura rígida ni su diseño y realización responde solo a criterios temporales.

Algunos de los objetivos que se pueden vislumbrar en el fondo de esta obra podrían ser: la responsabilidad de controlar el desarrollo tecnológico, la necesidad de aumentar el esfuerzo de inversión en I+D, o la importancia de compartir el conocimiento para decidir en sociedad.

Miguel Ángel Quintanilla define su obra en el *Prefacio*: “una colección de pequeños



ensayos de *filosofía ciudadana*. Pero no un libro de recetas para vivir bien ni un compendio de pensamientos definitivos y acabados. Son solo estímulos para pensar, inspirados en la tradición de la filosofía, en la experiencia política, en el respeto a la ciencia y en el afán de dominar la innovación tecnológica, la única palanca que tenemos para recuperar el control de nuestras vidas y del universo en el que nos ha tocado vivir” (p. 13).

Miguel Ángel Quintanilla Fisac (1945), ha sido catedrático de Lógica y Filosofía de la Ciencia en la Universidad de Salamanca. Ha combinado gestión, docencia y actividad política de un modo muy equilibrado: de 1982 a 1989 fue Senador en las Cortes Españolas, Vicepresidente Primero de la comisión de Educación del senado ponente de la Ley de la Ciencia (1986) y presidente Comisión Mixta Congreso-Senado de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, que se constituyó tras la aprobación de la Ley de la Ciencia. Secretario General del Consejo de Universidades (1995). Posteriormente, Secretario de Estado de Universidades (2006-2008).

Es miembro del Institut International de Philosophie, fundador del grupo EPOC (Estudios de Política Científica), que realizó la primera evaluación del Plan Nacional de I+D, Director del Programa Institucional de Calidad de la Universidad de Salamanca (1995-2002) y Vicerrector de Profesorado y Planes de Estudio en la Universidad de Salamanca (2002-2003). En 2003 fundó y fue elegido Director Instituto Universitario de Estudios de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad de Salamanca y del proyecto *Novatores*, sistema regional de comunicación científica y tecnológica en Castilla y León, etc.

Ha publicado numerosos libros y artículos sobre temas de lógica, filosofía de la ciencia, epistemología, historia de la filosofía, filosofía moral y política y filosofía de la tecnología así como sobre política científica, tecnológica y universitaria. Entre sus obras destacan: *Diccionario de Filosofía Contemporánea* (1976); *A favor de la razón* (1981); *Tecnología: Un enfoque filosófico* (1988); *La utopía racional* (1989); *Breve diccionario filosófico* (1991); *Ciencia, tecnología y Sociedad* (1997); *Cultura tecnológica: estudios de ciencia, tecnología y sociedad* (en colaboración con Eduardo Aibar) (2002) y *Tecnologías entrañables* (2018).

La obra tiene cuatro partes claramente diferenciadas que abordan cuestiones afectan a diversas disciplinas dentro de la filosofía. La Parte I contiene ensayos de carácter filosófico general y está dedicada a especular sobre nuestro lugar en el mundo. La Parte II está dedicada a la innovación tecnológica y a pensar en autores que han sido significativos en este campo. La Parte III está orientada a pensar en la cultura científica como un instrumento poderoso para moverse por la ciencia. Finalmente, la Parte IV se dedica a los aspectos que tienen que ver con la política educativa y científica. Aquí recoge esa veta de filosofía, tan característica suya.

Una bonita colección de ensayos, como el mismo autor señala, de *Filosofía ciudadana*, que nos ayuda a trascender algunos problemas que brotan en día a día en el momento de la clase, del laboratorio, o de la investigación.

José Luis Guzón Nestar.

CENTRO UNIVERSITARIO SALESIANO

Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid

CENTRO
UNIVERSITARIO

DON BOSCO



C/María Auxiliadora, 9
28040 Madrid
+34 91 4500472

info@cesdonbosco.com



PRÁCTICAS EN EL EXTRANJERO
SERVICIO DE ORIENTACIÓN PARA EL EMPLEO

www.cesdonbosco.com