

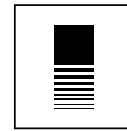
ISSN 2550-6846 Impreso / ISSN 2550-6854 Digital

Runae

REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UNAE

Edición No. 5
Enero - diciembre 2020.





UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

Runae

REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UNAE

N° 05- 2020

ISSN 2550-6846

Impreso ISSN 2550-6854

Digital Azogues - Ecuador

Créditos

Comisión Gestora de la UNAE

PhD. Stefos Efstathios

Rector y Presidente de la Comisión Gestora - Subrogante

PhD. Javier Collado

Miembro interno

MSc. Marco Vásquez

Miembro interno

PhD. Carlos Guevara

Miembro externo

Mgs. Isabel Maldonado

Miembro externo - Delegada del Ministerio de Educación

Dr. Aldo Maino

Miembro externo - Delegado de la Secretaria de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación

Abg. César Salinas

Miembro Interno - Secretario de la Comisión Gestora

Consejo de Editores

Editor Jefe

Marielsa Emilia del Socorro López de Herrera, Ph.D.,

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

marielsa.lopez@unae.edu.ec

Editor responsable

Miguel Orozco, Dr.,

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

miguel.orozco@unae.edu.ec / Responsable científico

Editor adjunto

Mgt. Sofía E. Calle Pesántez,

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

sofia.calle@unae.edu.ec / Difusión científica

Directora de Editorial UNAE

Consejo Científico

Eduardo Emilio Fabara, PhD.

Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación Educativa (ASEFIE), Ecuador

eduardo_fabara2001@yahoo.com

Leonardo Carvajal, PhD.

Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Venezuela.

carvajalsantana@gmail.com

Javier Murillo Torecilla, PhD.

Universidad Autónoma de Madrid, España.

javier.murillo@uam.es

Santiago Cueto, PhD.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú.

scueto@grade.org.pe

Pablo Cevallos Estarellas, PhD.

Oficina para América Latina de IIPPE-UNESCO

estarellas@unesco.org

Jorge Vasconcelos Santillan, PhD.

Universidad Nacional Autónoma de México, México.

jorgev@acatlan.unam.mx

Ligia Tavera Fenollosa, PhD.

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), México.

ligia@flacso.edu.mx

Diseño y Diagramación

Pedro José Molina Ríos, Dis.

Especialista de Diseño Editorial UNAE

Ilustración

Antonio Patricio Bermeo Cabrera, Lcdo.

Especialista de Ilustración Editorial UNAE.

Edición No. 5

Enero-diciembre 2020.

ISSN: 1390-9940

Azogues - Ecuador

ISSN: 2550-6848

Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNAE, Parroquia

Javier Loyola (Chuquipata), Azogues - Ecuador

Teléfonos: (593) (7) 3701200

www.unae.edu.ec

editorial@unae.edu.ec

runae@unae.edu.ec

Copyright. Revista RUNAE 2020, Universidad Nacional de Educación. Se permite la reproducción total o parcial de esta revista citando la fuente.

Licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Índice

- 6 **Política Editorial**
- 9 **Presentación**
- 11 **Escuelas públicas para pobres, escuelas privadas para ricos: relación entre educación privada y segregación escolar de carácter socio-económico en América Latina**
Public schools for the poor, private schools for the rich: relationship between private education and socio-economic school segregation in Latin America
F. Javier Murillo
Cynthia Martínez-Garrido
Raquel Graña
- 23 **La música como estrategia para la enseñanza de adjetivos lusófonos para aprendices de portugués como segunda lengua**
Music as a strategy for teaching Lusophone adjectives for learners of Portuguese as a second language
Chess Emmanuel Briceño Nuñez
- 35 **El diálogo intercultural: estrategias de la educación crítica en el museo etnográfico**
Intercultural dialogue: strategies of critical education in the ethnographic museum
Paola Viviana Lopez Realpe
- 47 **La educación técnica industrial para las mujeres, entre la cultura escolar y la coeducación**
Industrial technical education for women, between school culture and co-education
Patricia Cabezas Cahueñas
- 61 **Creatividad e Inteligencias Múltiples: estudio realizado a estudiantes de una carrera de Biología Marina**
Creativity and Multiple Intelligences: Analysis of students of one Marine Biology program
Luis Fernando Ayala Lara
- 71 **Mapas mentales como técnica para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje**
Mental maps as technique for the improvement of the teaching-learning process
Julio Uyaguari
- 83 **Quiero ser profesor: autobiografía**
I want to be a teacher
Eduardo Fabara Garzón
- 95 **Fotografía como herramienta didáctica: su papel en las prácticas preprofesionales en educación inicial**
Photography as a teaching tool: its role in pre-professional practices in early childhood education
Diana Isabel Rodríguez Rodríguez
Charly Marlene Valarezo Encalada
Erika Maricela Zúñiga Jara
Clara Lucia Morocho Zúñiga.

Política Editorial

1. Enfoque y alcance

La Revista RUNAE es una publicación científica de la Universidad Nacional de Educación, dedicada a difundir a nivel nacional e internacional resultados de investigación de alta calidad, generados por investigadores tanto nacionales como extranjeros, dentro de las Ciencias de la Educación, en siguientes líneas específicas:

- Educación-Cultura-Sociedad-Ciencia y Tecnología.
- Procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Diseño, desarrollo y evaluación del currículo.
- Didácticas de las materias curriculares y la práctica pedagógica.
- Desarrollo profesional de los docentes.
- Políticas y sistemas educativos en América Latina y el Caribe, en el marco de la educación comparada e internacional.
- Organización escolar y contextos educativos.
- Educación para la inclusión y la sustentabilidad humana
- Educación bilingüe e intercultural.

El objetivo principal de la revista es la difusión de resultados de investigación aplicada y selectas revisiones del estado del arte; así como la promulgación de la lectura y discusión de las temáticas antes mencionadas.

La revista posee una periodicidad anual y se edita en doble versión: impresa (ISSN No. 2550-6846) y electrónica (ISSN-L No. 2550-6854), en idioma español, inglés, portugués y francés, dependiendo de la lengua en la que se recibe la contribución.

La revista RUNAE está dirigida a investigadores nacionales y extranjeros cuyos intereses académicos se encuentren relacionados con el campo de la educación, a docentes de los distintos niveles educativos y funcionarios de gobiernos interesados en transformar las políticas educativas. Con esta revista se busca difundir, en acceso abierto, un pensamiento educativo y pedagógico capaz de reinventar y transformar las prácticas sociales y escolares.

2. Gestión Editorial

La Revista Runae no establece ningún costo o APC's por procesos de recepción, evaluación o publicación de artículos científicos, sin excepciones.

2.1 Proceso de evaluación por pares

Los manuscritos originales aceptados serán examinados en dos etapas de revisión de calidad: la primera consiste en una evaluación mediante el formulario de análisis de pertinencia (ver formulario de revisión) realizado por los miembros del Comité Editorial Interno de la revista; este dictamen puede recomendar la aceptación directa del manuscrito o solicitar cambios que serán enviados a los autores para su contingente.

Una vez superado el primer filtro, el artículo continúa con la etapa de evaluación bajo el método "doble ciego externo", manteniéndose el anonimato tanto del autor como de los evaluadores. Las recomendaciones de los revisores pueden ser: Publicable sin modificaciones, con modificaciones menores, con modificaciones mayores o no publicable (ver formulario de revisión).

Por tratarse de una revista arbitrada, el Consejo Editorial aprueba su publicación en base al concepto de pares especializados. La recepción de un documento no implica compromiso de publicación.

Tras el dictamen de los pares, el Comité Editorial evaluará las recomendaciones y decidirá si se procede o no a la publicación, resultado que será comunicado a los autores en el plazo máximo de cuatro meses, desde su ingreso a la plataforma de la Revista.

Si el artículo supera la segunda etapa de revisión por pares ciegos y posee el visto bueno del Editor Responsable, entrará en lista de espera para su corrección ortográfica, diagramación y publicación.

Los manuscritos se publican en las diferentes ediciones de la Revista, según orden de aprobación para su publicación y bajo el criterio del Comité Editorial.

2.2. Casos de controversia

De existir situaciones no consideradas en el proceso editorial general de la publicación o casos de controversia, serán tratados en Consejo Editorial extraordinario para obtener una resolución y concretar la manera de proceder con todos los miembros implicados. Las decisiones tomadas en Consejo, es total responsabilidad de la Revista Runae y de quien se encuentre bajo el cargo de Editor Responsable de la publicación.

El dictamen de los evaluadores no es apelable, el detalle de todas las etapas del proceso editorial de la Revista Runae se encuentran disponibles AQUÍ.

2.3 Frecuencia de publicación

La Revista Runae publica 1 número cada año, de forma anual, en el mes de diciembre.

3. Política de acceso abierto

La Revista Runae es una publicación de acceso abierto enteramente gratuita para lectores y autores, que favorece la reutilización y el auto-archivo de sus artículos en bases de datos, repositorios, directorios y sistemas de información internacionales. En este sentido, la revista cuenta con una Licencia Creative Commons 4.0 de Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual.

3.1 Derechos de autor

Las obras que se publican en la Revista Runae están sujetas a los siguientes términos:

La Universidad Nacional de Educación, conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), por lo cual se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que:

- a. Se cite la autoría y fuente original de su publicación (revista, editorial y URL).
- b. No se usen para fines comerciales u onerosos.
- c. Se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

El texto completo, los metadatos y las citas de los artículos se pueden rastrear y acceder con permiso. Nuestra política social abierta permite además la legibilidad de los archivos y sus metadatos, propiciando la interoperabilidad bajo el protocolo OAI-PMH de open data y código abierto. Los archivos, tanto de las publicaciones completas, como su segmentación por artículos, se encuentran disponibles en PDF y el equipo editorial trabaja para incluir el formato ePub, XML JATS y HTML.

3.2 Derecho de los lectores

Los contenidos de la Revista Runae se presentan en acceso abierto y los lectores tienen derecho de acceder a ellos de forma gratuita desde el momento de su publicación. Nuestra revista no solicita ningún cargo económico al lector.

3.3 Publicación almacenada por terceros

La Revista Runae vela por la seguridad de sus documentos, por lo que sus artículos se almacenan en bases confiables de metadatos, tras su publicación.

4. Código de Ética

Runae se adhiere a las normas de código de conductas del Committee on Publication Ethics (COPE), disponibles en: <http://publicationethics.org/resources/code-conduct>

5. Política antiplagio

Todos los manuscritos recibidos por la Revista Runae, son inspeccionados de forma disciplinada en base a una política antiplagio que vela por la originalidad de los artículos. Para cumplir este cometido se utiliza el sistema Turnitin, que analiza los textos completos en búsqueda de coincidencias gramaticales y ortotipográficas, con el propósito de que los trabajos sean inéditos y contribuyan a cumplir con los estándares de calidad editorial de producción científica.

6. Identificación de autoría

Esta revista recomienda el uso del identificador digital persistente de ORCID[®] como sistema de normalización de autorías.

7. Archivar

RUNAE utiliza el sistema LOCKSS para crear un sistema de archivo distribuido entre bibliotecas colaboradoras, a las que permite crear archivos permanentes de la revista con fines de conservación y restauración.

Presentación RUNAE

Este número de la revista RUNAE ofrece problemáticas muy variadas relacionadas con el área educativa. Nos encontramos con el tratamiento de asuntos socio-educativos como la segregación escolar, la diversidad socio-cultural y la educación técnica para las mujeres, estrategias de enseñanza como la música, los mapas mentales, la fotografía y la creatividad, así como una autobiografía de un docente ecuatoriano de dilatada experiencia y reconocimiento a nivel latinoamericano.

El primer artículo, a cargo de Javier Murillo, Cynthia Martínez-Garrido y Raquel Graña estudia la relación entre educación privada y segregación escolar por razones socio-económicas en los países de América Latina. Nos ofrece una explotación especial de datos estadísticos para llegar a la conclusión de que una política de fomento de la educación privada lleva a sistemas educativos más inequitativos.

El segundo artículo elaborado por Chess Emmanuel Briceño Nuñez aborda el nexo entre la utilidad de herramientas artísticas en la enseñanza de idiomas extranjeros. Con una muestra de niños entre los 6 y los 13 años hispanohablantes, explora la efectividad de la música en el aprendizaje del portugués. Concluye que la música representa una alternativa valiosa para la adquisición de destrezas dentro de esta área.

El siguiente artículo tiene como autora a Paola Viviana López Realpe quien analiza el tratamiento de la diversidad socio-cultural de la nacionalidad amazónica Shuar, dentro del museo etnográfico Abya-Yala. A partir de un estudio histórico sobre las misiones salesianas presenta una teoría crítica sobre la colonización y la evangelización. Como resultado se proponen diversas estrategias para potenciar la función educativa de este museo etnográfico.

Luego encontramos el artículo de Patricia Cabezas Cahueñas quien nos refiere un estudio de caso sobre la educación técnica industrial dentro de un antiguo colegio de varones y el proceso de co-educación como principio de inclusión para las mujeres. Analiza la cultura organizacional en tres niveles lo que le permite profundizar en los elementos de resistencia a los cambios que contempla la coeducación.

Luis Fernando Ayala nos presenta un artículo acerca de la creatividad y las inteligencias múltiples en la carrera de Biología Marina. Se trata de conocer si la universidad incentiva la creatividad en los estudiantes y si toma en cuenta las inteligencias múltiples prevalentes en los estudiantes de dicha carrera. Concluye que los estudiantes poseen una creatividad media y que la inteligencia que prevalece es la naturalista, lo cual está estrechamente relacionado con el campo de estudio de los estudiantes.

A continuación Jaime Uyaguari nos da a conocer la efectividad de la utilización de mapas mentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje para la comprensión de textos informativos. Sus resultados indican que los mapas mentales representan una herramienta útil para los estudiantes gracias a su facilidad de uso y a su representación gráfica.

Eduardo Fabara Garzón es un docente con una amplia experiencia y gran reconocimiento dentro de la sociedad ecuatoriana. Nos presenta su autobiografía donde hace mención a los aspectos fundamentales de su carrera docente, a los aportes que ha entregado a la sociedad y al sistema educativo ecuatoriano, a los procesos formativos, a la elaboración de disposiciones de carácter educativo y a sus estudios e investigaciones. Esta autobiografía constituye un aporte para los docentes en formación pues narra las dificultades y problemas de la profesión y cómo logró superarlos.

Finalmente, cuatro profesoras, Diana Isabel Rodríguez Rodríguez, Charly Marlene Valarezo Encalada, Erika Maricela Zúñiga Jara y Clara Lucía Morocho Zúñiga, nos presentan una reflexión acerca de la utilización de la fotografía en las prácticas pre-profesionales. Según las autoras, en la educación virtual luego de la pandemia Covid 19, la fotografía puede considerarse como una herramienta valiosa para recoger evidencias del trabajo educativo realizado y para retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Marielsa López de Herrera, PhD.
Editora en Jefe

Escuelas públicas para pobres, escuelas privadas para ricos: relación entre educación privada y segregación escolar de carácter socio-económico en América Latina

Public schools for the poor, private schools for the rich: relationship between private education and socio-economic school segregation in Latin America

F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid
javier.murillo@uam.es

Recibido: 08 de marzo de 2020.

Aceptado: 25 de noviembre de 2020.

Cynthia Martínez-Garrido

Universidad Autónoma de Madrid
cynthia.martinez@uam.es

Raquel Graña

Universidad Autónoma de Madrid
raquel.granna@uam.es

Resumen

Esta investigación estudia la relación entre educación privada y segregación escolar por razón socio-económica en los países de América Latina. Para ello se lleva a cabo una explotación especial de la base de datos del TERCE, de la OREALC/UNESCO realizando una doble estimación de los índices de segregación de Gorard y de Aislamiento. La muestra del estudio la componen 119.967 estudiantes de 5.733 escuelas de 15 países latinoamericanos. Los resultados encontrados indican que existe una fuerte relación entre el peso de la educación privada y la segregación del país, de tal forma que cuantos más estudiantes están escolarizados en centros privados mayor segregación hay y que en todos los países las escuelas privadas concentran a los estudiantes de mayor nivel socioeconómico, mientras que las públicas acogen a los estudiantes más vulnerables. Con ello, se evidencia que una política de fomento de la educación privada lleva a sistemas educativos más inequitativos.

Palabras clave: Segregación escolar, enseñanza privada, nivel socioeconómico, América Latina.

Abstract

This research studies the relationship between private education and socio-economic school segregation in Latin America. To do so, we conduct a special mining of the TERCE, OREALC/UNESCO database with a double estimation of the Gorard segregation index and the Isolation index. The study sample is composed of 119,967 students from 5,733 schools in 15 Latin American countries. The results indicate that there is a strong relationship between the weight of private education and the socio-economic school segregation of a country, so that the more students are enrolled in private schools, the greater the segregation there is and that in all countries the private schools concentrate the higher socioeconomic students, while public students welcome the most vulnerable students. With this, it is evident that a policy of promoting private education leads to more inequitable educational systems.

Keywords: School segregation, private education, socio-economic status, Latin America.

Revisión de la literatura

La segregación escolar es el fenómeno por el cual los estudiantes se encuentran distribuidos de manera desigual en las escuelas en función de sus características personales o sociales o de su condición. Existen diferentes tipos de segregación, por ejemplo, cuando los estudiantes de una minoría cultural se encuentran concentrados en algunas pocas escuelas se conoce como segregación escolar cultural; también la segregación escolar por capacidad si se agrupa a los estudiantes en unos centros u otros en función de su rendimiento previo, o por género. En este estudio importa la segregación escolar de carácter socio-económico; según la misma, los estudiantes de familias de nivel socio-económico alto se agrupan en unas escuelas y los de nivel socio-económico más bajo en otras.

Los primeros estudios sobre segregación escolar abordan la segregación escolar étnico-racial. Estos surgen tras el fallo que la Corte Suprema de Estados Unidos realiza en el conocido como “caso Brown” en 1954, la sentencia considera inconstitucional la separación de los estudiantes en función de su raza (Coleman, 1975). Décadas más tarde, en los 80, la investigación sobre segregación escolar pone su foco en el estudio de la segregación escolar por nivel socio-económico. Uno de los estudios de mayor repercusión fue el elaborado por Wilson (1987). En el mismo analizaron las desventajas de la concentración de familias de clases sociales más desfavorecidas en algunas pocas escuelas.

Desde estos primeros trabajos sobre segregación escolar por nivel socio-económico hasta la actualidad se han desarrollado una gran cantidad de estudios que estiman su magnitud en diferentes países y regiones (p. ej., Bonal y Bellei, 2018; Cheng y Gorard, 2010; Dupriez, 2010; Gutiérrez, Jerrim y Torres, 2019; Krüger, 2019; Murillo y Martínez-Garrido, 2018; Orfiel y Lee, 2005; Shure, Jerrim, Gutierrez y Torres, 2017; Stephan, 2013). Entre los estudios sobre segregación escolar por nivel socio-económico realizados en América Latina destacan los elaborados por Elacqua (2012) y Valenzuela, Bellei y De los Ríos (2010, 2014) en Chile, por Carrillo y Murillo (2020) en Perú, por Gasparini et. al (2011) y Krüger (2011) en Argentina, por Murillo y Martínez-Garrido en Ecuador (2017), o por Vázquez (2012), Krüger (2019) y Murillo, Duk y Martínez-Garrido (2018) en varios países de la región. Los resultados de todos ellos coinciden en señalar altos niveles de segregación escolar por nivel socio-económico en la región. Por ejemplo, Murillo, Duk y Martínez-Garrido (2018) utilizan los datos PISA para estudiar la evolución de la segregación escolar en los países participantes en el estudio desde el año 2000. Sus resultados indican que, aunque existe

una discreta disminución general de la segregación escolar, los valores siguen siendo extremadamente alarmantes y con grandes diferencias entre los países. Por ejemplo, los valores más recientes de la segregación escolar estimada a través del índice de segregación de Gorard indicaron, según los autores, una variación de casi un 20% de un país a otro, donde Perú alcanza el mayor valor con una segregación escolar de 0,47, y Uruguay el menor con 0,29.

Existen variedad de índices para medir el grado o nivel de segregación. Los más conocidos son: el índice de Aislamiento (Bell, 1954), el índice de Disimilitud (Duncan y Duncan, 1955), el índice de Gorard (2000), el índice de la Raíz Cuadrada (Hutchens, 2004), o el índice de Brecha por Centiles (Watson, 2009). Algunos trabajos debaten la idoneidad de uno y otro índice, su utilidad y ventajas sobre el resto (Allen y Vignoles, 2006; Echenique y Fryer, 2007; Murillo, 2016).

Resulta evidente la utilidad de la estimación del nivel de segregación escolar por nivel socio-económico para identificar la magnitud del fenómeno y su gravedad, sin embargo, son especialmente relevantes las investigaciones que buscan comprender cuáles son las causas que provocan o favorecen la aparición de la segregación entre los estudiantes. Entre estas posibles causas, la educación privada ha sido señalada por su posible contribución a la aparición de la segregación escolar por nivel socio-económico.

Desde los años 90 hasta la actualidad, la educación privada ha aumentado su presencia a nivel mundial (Winkler, 1988). Este aumento se debe a que, de un lado, las instituciones públicas no cuentan con la capacidad suficiente para acoger a todos los estudiantes donde están ubicadas; en segundo lugar, las escuelas públicas no son capaces de dar respuesta a las necesidades formativas que solicitan determinadas familias, por ejemplo, una educación religiosa, o la enseñanza de idiomas. Pero quizá la razón por la que más han aumentado las escuelas de titularidad privada se deba al importante desarrollo de las políticas gubernamentales que han potenciado su construcción bajo argumentos tales como favorecer la libertad de elección por parte de las familias de la escuela donde matricular a sus hijos e hijas. Esto conlleva irremediablemente a la generación de cuasi-mercados educativos, y una prometida mayor calidad educativa supuestamente obtenida gracias a subvenciones y recursos de carácter público.

El aumento de la educación privada en América Latina ha sido especialmente rápido. En el año 2000, el 14% de los estudiantes de América Latina y el Caribe estaban matriculados en escuelas de titularidad privada, mientras que sólo el 10% lo estaba en el resto de países de la OCDE. En el año 2010

el porcentaje ya se sitúa en el 17% en la región latinoamericana. Destaca especialmente Chile donde el 58% de los estudiantes se encuentra matriculado en escuelas privadas, también Perú (23%) y República Dominicana (24%) (Arcidiácono et al., 2014; Pereyra, 2008).

De entre los estudios que han abordado la relación entre la titularidad privada de las escuelas y la segregación escolar por nivel socio-económico, destaca el trabajo canónico de Coleman, Kilgore y Hoffer (1982) con datos de la encuesta nacional del National Center for Education Statistics en Estados Unidos. Los resultados de este estudio indicaron que los estudiantes de escuelas privadas cuentan con un nivel socio-económico hasta tres veces superior al de los estudiantes de las escuelas públicas del país y que, además, existe muy poco o nulo contacto entre estudiantes de diferente nivel socio-económico. Concretamente, los autores estimaron en 0,14 la proporción de estudiantes con alto nivel socio-económico matriculados en escuelas públicas que comparten clase con estudiantes de bajo nivel socio-económico y la mitad, 0,07 en las escuelas privadas. Esta proporción de estudiantes indica un índice de contacto muy bajo entre los estudiantes de alto y bajo nivel socio-económico, y refleja la selección del alumnado en las escuelas privadas.

Otros trabajos han remarcado la estrecha relación entre la segregación entre escuelas públicas y privadas, y la segregación de tipo racial, socioeconómica o, incluso por capacidad (Andre-Bechely, 2013; Betts y Fairlie, 2014). Por ejemplo, Rumberger y Parlardy (2005) indican que las escuelas con mayor nivel socioeconómico cuentan con un 84% de población blanca y las escuelas de menor nivel socioeconómico tienen el 62% de estudiantes de grupos minoritarios. O Arcidiácono et. al (2014) que indican que la brecha de asistencia entre escuelas públicas y privadas se explica en un 70% por el nivel socioeconómico y cultural de los padres.

La relación entre los ingresos familiares y la tipología de escolarización elegida por los padres ha sido también un foco de interés en América Latina. De acuerdo con los datos recogidos por el SITEAL de 12 países de América Latina y El Caribe, sólo el 9% de los estudiantes con menor nivel socio-económico se encuentra matriculado en escuelas de titularidad privada. A la inversa, el 23% de los estudiantes con mayores recursos asiste a escuelas públicas, frente al 66% de ellos que se escolarizan en centros privados. Con diferencias entre países, Brasil y Argentina son los países donde más diferencia social existe entre los estudiantes que acuden a la escuela pública y privada, y Chile, Colombia y Ecuador donde menos diferencia social existe (Pereyra, 2008).

Otro interesante trabajo es el realizado por Arcidiácono et. al (2014). En él los autores se sirven de los datos provenientes de la base de datos SEDLAC para estudiar la evolución de la segregación escolar por nivel socioeconómico en centros públicos y privados de América Latina. Los datos recogen la información aportada por las familias de 14 países de América Latina. El estudio realizado indica que frente a los años 90, donde el índice de Disimilitud era de 0,151; en el año 2000 esa cifra aumentó hasta 0,162 y en el año 2011 aumentó hasta 0,167 de media para toda la región. Estos resultados coinciden en determinar una evolución en alza de la segregación por nivel socioeconómico en América Latina. En todo caso, dado que este estudio no tenía información de las escuelas donde estaba cada estudiante, sus resultados interesan más por la tendencia que por el valor de los índices aportados, que son discutibles.

A partir de la literatura revisada este estudio se plantea el siguiente interrogante ¿un mayor peso de la enseñanza privada en Educación Primaria en los países de América Latina incide en una mayor segregación escolar de carácter socio-económico?

Esta pregunta se concreta en los siguientes objetivos de investigación: 1) Determinar la relación entre el porcentaje de estudiantes de Educación Primaria y la segregación escolar socio-económica en los países de América Latina; 2) Describir la distribución de los estudiantes en función de su nivel socio-económico y su escolarización en centros públicos y privados en cada país de América Latina.

Método

Para la consecución de los objetivos planteados se lleva a cabo una explotación secundaria de los datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de la UNESCO. El estudio TERCE está dirigido a conocer el nivel de logro de aprendizaje por los estudiantes de 3ª y 6ª de Primaria en Matemáticas, Lectura, Escritura y Ciencias Naturales en América Latina y el Caribe.

La muestra de estudio está compuesta por 119.967 estudiantes de 5.733 escuelas de 15 países latinoamericanos (tabla 1). La selección de la muestra se realizó a través de un diseño muestral estratificado, por conglomerados y bi-etápico (LLECE, 2013).

Tabla 1. Muestra de estudio

	Nº estudiantes	% en escuelas públicas
Argentina	8.072	75,53
Brasil	7.503	72,45
Chile	10.089	37,45
Colombia	8.528	56,13
Costa Rica	7.055	82,23
Rep. Dominicana	7.561	72,73
Ecuador	9.601	72,01
Guatemala	8.507	77,76
Honduras	7.883	65,11
México	7.368	73,10
Nicaragua	7.805	73,47
Panamá	7.406	69,46
Paraguay	6.869	62,57
Perú	9.956	67,88
Uruguay	5.764	81,80
Total	119.967	69,31

Fuente: Elaboración propia.

Las variables utilizadas son: nivel socio-económico y cultural de la familia del estudiante (ISECF) y titularidad de la escuela. El factor ISECF se obtiene a partir del nivel educativo y ocupacional de los padres, el nivel de ingresos familiares, las características de la vivienda familiar y la disponibilidad de libros en el lugar de residencia. Se trata de un índice estandarizado para la región que se recodifica en cuartiles para cada país. Por su parte, la variable titularidad de escuela es una variable dummy que indica si el centro educativo es de titularidad pública o privada.

El nivel de segregación escolar por nivel socio-económico en los países de América Latina se obtiene gracias a la estimación de dos índices que arrojan información complementaria. De un lado, el índice de Gorard (G), que estima la segregación como la proporción de sujetos del grupo minoritario que deberían cambiar de unidad organizativa para que exista una distribución homogénea de los mismos entre los distintos establecimientos. Es decir, estima el nivel de segregación considerando la diferencia entre la proporción del grupo minoritario y la proporción de todos los miembros del grupo.

De otro, el índice de Aislamiento (A), estudia la probabilidad de que un miembro del grupo minoritario se encuentre en un establecimiento escolar con otro miembro de su mismo grupo, lo cual aporta información sobre la participación relativa del grupo minoritario en la población total de estudiantes.

Matemáticamente se expresan de la siguiente forma:

$$G = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^k \left| \frac{x_{1i}}{X_1} - \frac{T_i}{T} \right|$$

$$A = \sum_{i=1}^k \frac{x_{1i}}{X_1} \cdot \frac{x_{1i}}{T_i}$$

Donde para cada país, x_{1i} es el número de estudiantes del grupo minoritario en la escuela i.

x_{2i} es el número de estudiantes del grupo mayoritario en la escuela i.

X_1 son el número total de estudiantes minoritarios y mayoritarios, respectivamente, en todas las escuelas del país.

T_i es número total de alumnos en la escuela i;

T, número total de alumnos en cada país.

En ambos casos, su valor mínimo es el 0 y la situación de máxima segregación tiene un valor de 1.

Una novedad metodológica de esta investigación es calcular tanto el índice de Gorard como el de Aislamiento considerando como grupo minoritario el 25% de los estudiantes con menos ICSEF (el Q1), opción habitual, como hacerlo también para el 25% con mayor ICSEF (Q4). La razón es que la segregación se produce tanto entre los estudiantes más vulnerables como entre los menos; pero su incidencia es diferente entre públicos y privados. También se estiman y presentan los índices de segregación promedios entre Q1 y Q4.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de esta investigación en torno a los objetivos planteados. En primer lugar, se analiza la relación entre el porcentaje de estudiantes de Educación Primaria y la segregación escolar socio-económica en los países de América Latina. Para dar respuesta a este objetivo se estima el índice de segregación de Gorard y el índice de Aislamiento para los valores de ICSEF Q1 y Q4, y se relacionan a su vez con el porcentaje de estudiantes que asisten a escuelas privadas.

Por último, se presenta un análisis sobre la distribución de los alumnos en torno a su nivel socio-cultural y la titularidad de la escuela donde se encuentran escolarizados (pública o privada) en cada uno de los países de América Latina participantes en el estudio.

Segregación escolar socio-económica y educación privada

El estudio de la segregación escolar se realiza a través de la estimación de dos índices. De un lado, se estima el índice de Gorard (G) que es una variación del conocido índice de Disimilitud (Duncan y Duncan 1955), pero supera la limitación de estar influido por el tamaño del grupo minoritario. A continuación, se estima el índice de Aislamiento (A), este índice estima la probabilidad de que un estudiante del grupo minoritario se encuentre en una escuela con otro estudiante de su grupo.

En esta investigación se realiza una doble estimación de ambos índices. Se estiman los índices de Gorard y de Aislamiento considerando al 25% de la población con menor índice socioeconómico y cultural de las familias (ICSEF), es decir, el Q1 en ICSEF, y se realiza también la estimación para el 25% de los estudiantes con mayor ICSEF. Esta doble estimación de ambos índices permite comprender en profundidad el fenómeno de la segregación escolar para los estudiantes más vulnerables y para los que lo son menos.

El índice de Gorard para cada uno de los 15 países de América Latina estudiados, tanto para Q1 como para Q4, nos muestra unas cifras que se sitúan entre altas y muy altas (tabla 2). Así la segregación escolar del promedio de países de América Latina es de 0,44 para el 25% de estudiantes más vulnerable y de 0,40 para el 25% menos vulnerable; lo que hace una cifra promedio de 0,42.

Tabla 2. Segregación escolar socioeconómica en América Latina. Índice de Gorard para Q1 y Q4 en ISECF como grupos minoritarios y promedio, por país

	Índice G con Q1 como grupo minoritario	Índice G con Q4 como grupo minoritario	Índice G medio
Argentina	0,3911	0,4003	0,3957
Brasil	0,3947	0,4251	0,4099
Chile	0,3737	0,4471	0,4104
Colombia	0,3971	0,4917	0,4444
Costa Rica	0,3448	0,3866	0,3657
Rep. Dominicana	0,2967	0,3552	0,3260
Ecuador	0,4020	0,4694	0,4357
Guatemala	0,3801	0,4248	0,4025
Honduras	0,4497	0,5357	0,4927
México	0,4411	0,4379	0,4395
Nicaragua	0,4228	0,4228	0,4228
Panamá	0,5045	0,4476	0,4761
Paraguay	0,4206	0,4453	0,4330
Perú	0,4417	0,4610	0,4514
Uruguay	0,3689	0,4169	0,3929
Promedio países	0,4020	0,4378	0,4199

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del TERCE.

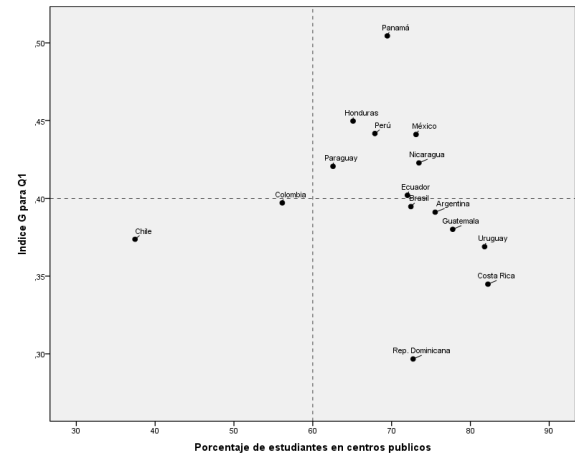
Los resultados encontrados permiten evidenciar importantes variaciones entre los países participantes. Los países globalmente más segregados son Honduras (0,49 de promedio), Panamá (0,48), Perú (0,45), Colombia y México (ambos con 0,44), y los menos segregados República Dominicana (0,33), Costa Rica (0,37), Uruguay (0,39) y Argentina (0,40 ambas).

Sin embargo, es posible identificar diferentes características de la segregación escolar entre los países. En Panamá y México la mayor segregación se da con los estudiantes más vulnerables, en Nicaragua no hay diferencias, y en el resto de países la mayor segregación se produce en los estudiantes con más recursos.

Relacionando estas cifras con el porcentaje de estudiantes matriculados en centros públicos y privados, aparece un resultado especialmente llamativo. El valor de la correlación estimada entre el porcentaje de estudiantes escolarizados en centros públicos y el índice G para Q1 es de -0,125 y con el índice G para Q4 del -0,454. Ambos valores indican que cuanto mayor es el porcentaje de niños y niñas matriculados en centros privados, mayor es la segregación de un país, especialmente la segregación de niños y niñas con más recursos.

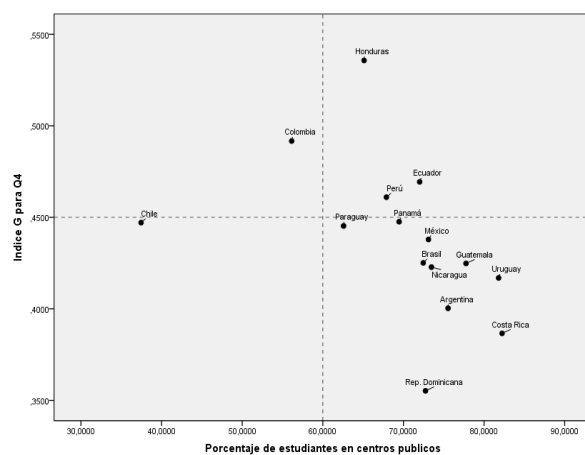
Sin embargo, como puede observarse en el gráfico 1, Chile puede considerarse como un outlier porque, a pesar de tener un muy bajo porcentaje de estudiantes matriculados en centros públicos, su segregación se encuentra por debajo de la media. Así, si no se considera Chile, las correlaciones son de -0,413 y de -0,663, para Q1 y Q4 respectivamente (gráfico 2).

Gráfico 1. Relación entre el porcentaje de estudiante en centros públicos e índice de Gorard para Q1 en ISECF como grupo minoritario



Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos del TERCE.*

Gráfico 2. Relación entre el porcentaje de estudiantes en centros públicos e índice de Gorard para Q4 en ISECF como grupo minoritario



Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos del TERCE.*

De entrada, se observa que son muy altos para el promedio de la región (0,56) y más la segregación para el 25% con mayor índice socio-económico y cultural. Concretamente de 0,51 para Q1 y de 0,60 para Q4.

Tabla 3. Segregación escolar socioeconómica en América Latina. Índice de Aislamiento para Q1 y Q4 en ISECF como grupos minoritarios y promedio, por país

	Índice A con Q1 como grupo minoritario	Índice A con Q4 como grupo minoritario	Índice A medio
Argentina	0,5020	0,5207	0,5114
Brasil	0,5246	0,5801	0,5524
Chile	0,5084	0,6532	0,5808
Colombia	0,5667	0,6325	0,5996
Costa Rica	0,4655	0,5803	0,5229
Rep. Dominicana	0,4078	0,5087	0,4583
Ecuador	0,4851	0,5851	0,5351
Guatemala	0,4555	0,5394	0,4975
Honduras	0,5619	0,7067	0,6343
México	0,6104	0,6412	0,6258
Nicaragua	0,4913	0,5354	0,5134
Panamá	0,6180	0,6648	0,6414
Paraguay	0,5227	0,6110	0,5669
Perú	0,5693	0,6487	0,6090
Uruguay	0,4324	0,5543	0,4934
Promedio países	0,5148	0,5975	0,5562

Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos del TERCE.*

El análisis por países muestra un comportamiento parecido al encontrado para el índice G, pero con matices. Los países globalmente más segregados son Panamá, Honduras, México, Perú, Colombia y Chile, y en este orden; y los menos República Dominicana, Uruguay, Guatemala y Argentina. Profundizando en la segregación del 25% más vulnerable, los países con mayor índice de Aislamiento son Panamá, México, Perú y Colombia; y para el caso del 25% con más recursos, los países más segregados son Honduras, Panamá, Chile y Perú.

Los índices G y A están midiendo una misma realidad con desde diferentes perspectivas, por lo que la relación entre ambos es muy alta. En esa lógica, también es alta la correlación entre el peso de la educación privada y la segregación escolar en cada país. En este caso de -0,33 y de -0,55.

En segundo lugar, se ha estimado el índice de Aislamiento, tanto para Q1 como para Q4 en ISECF como grupos minoritarios (tabla 3). Los resultados son análogos a los encontrados para el índice G.

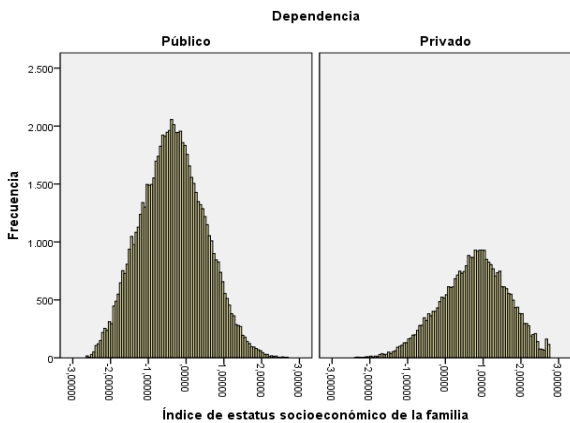
Los datos obtenidos permiten dar una respuesta clara al primero de los objetivos planteados: la segregación escolar de un determinado país está fuertemente relacionada con el porcentaje de alumnos escolarizados en educación privada.

Distribución de estudiantes en centros públicos y privados

Esta investigación tiene como segundo objetivo determinar la distribución de los estudiantes según el nivel socio-económico y cultural de sus familias en centros públicos y privados.

Una imagen global de esta distribución para el conjunto de la región se encuentra en el gráfico 5. Allí se observa con absoluta nitidez que hay diferencias significativas en el nivel socio-económico y cultural de las familias de los estudiantes en función de la titularidad del centro al que asisten. Más concretamente, el ISECF promedio de los estudiantes que asisten a centros privados es de 0,752, frente a -0,345 de los que asisten a centros públicos.

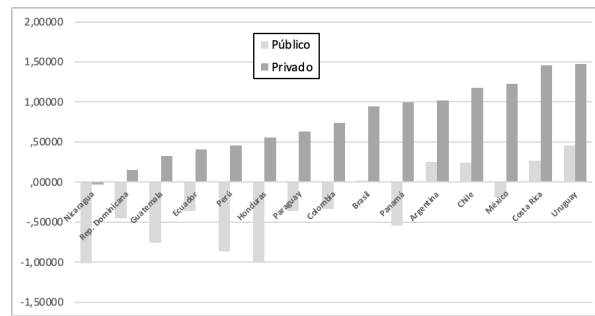
Gráfico 5. Distribución de los estudiantes en función de su ISECF que asisten a centros públicos y privados para el conjunto de América Latina



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del TERCE.

Esas diferencias, como es razonable, varían en función del país concreto. En el gráfico 6 se representa la puntuación media del ISECF de los estudiantes de centros públicos y privados en cada uno de los 15 países de América Latina analizados.

Gráfico 6. Media de ISECF de los estudiantes en centros públicos y privados por país



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del TERCE.

De su estudio se obtienen las siguientes conclusiones:

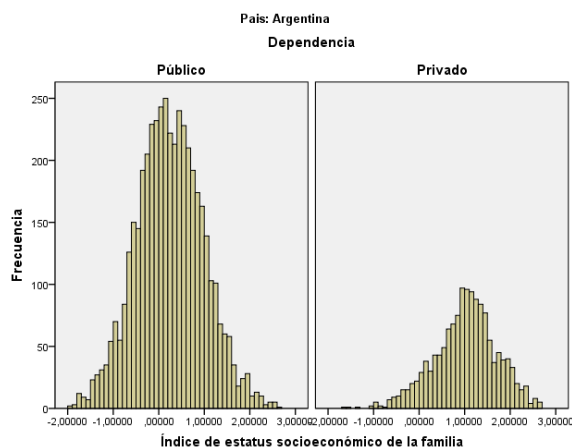
En todos los países, sin excepción, la media del ISECF de los estudiantes que asisten a centros públicos es considerablemente más baja que la de los que lo hacen en centros privados. Esta diferencia es especialmente acusada en Honduras (1,56), Panamá (1,53) y México (1,41); y menos importante en República Dominicana (0,60), Argentina (0,77) y Ecuador (0,77).

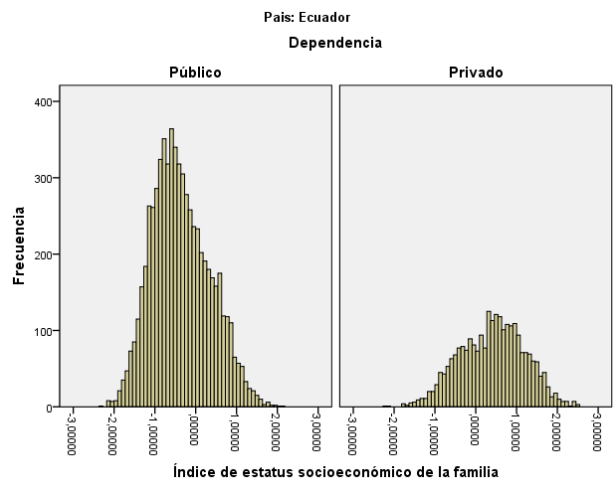
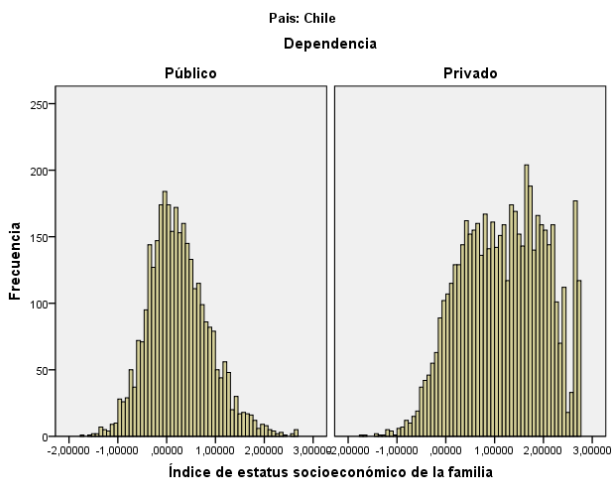
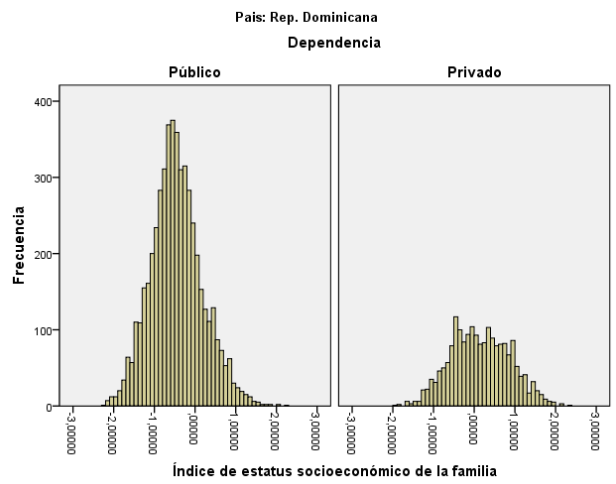
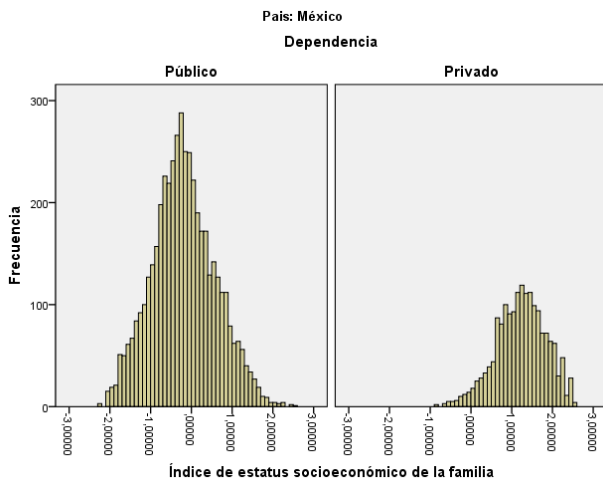
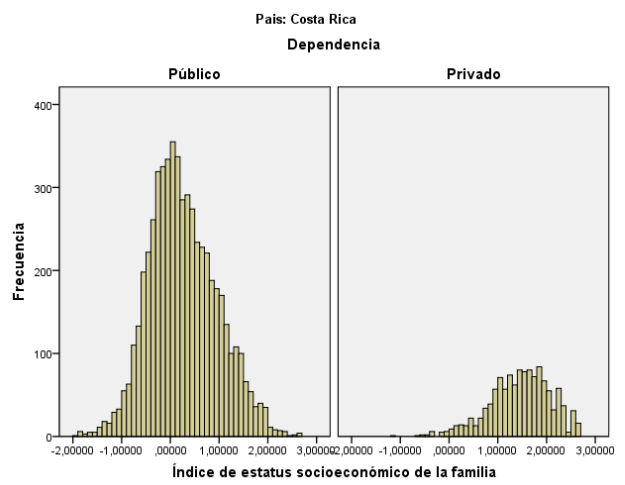
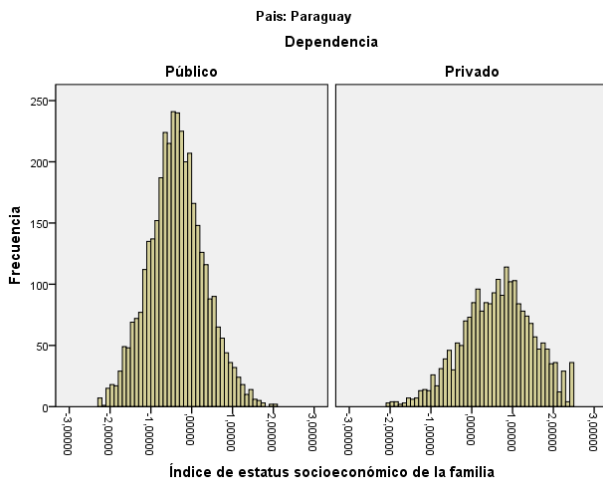
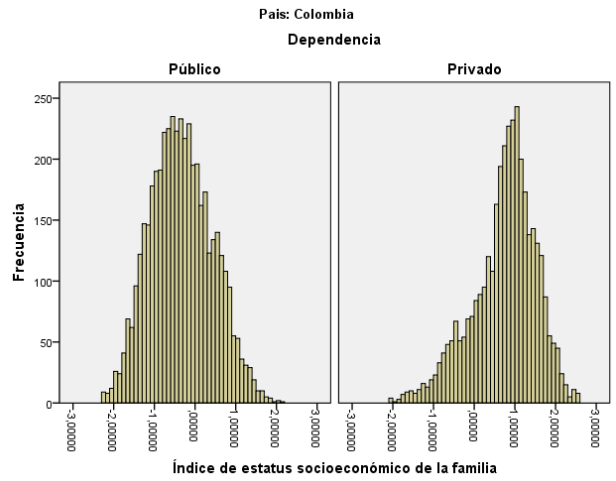
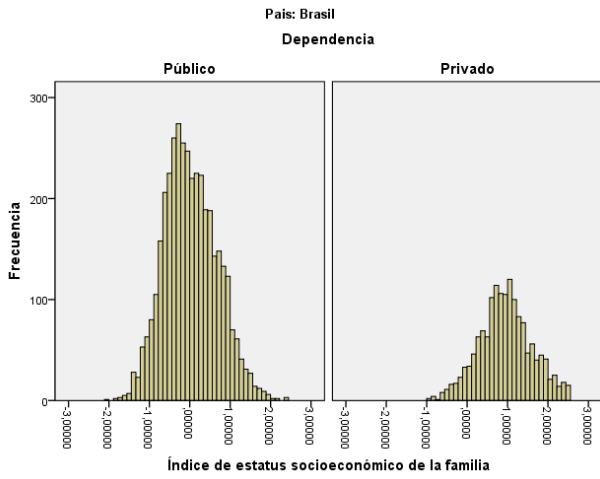
Salvo en Nicaragua, en todos los países el ISECF de los estudiantes que asisten a centros privados está por encima de la media de todos los niños y niñas de la región.

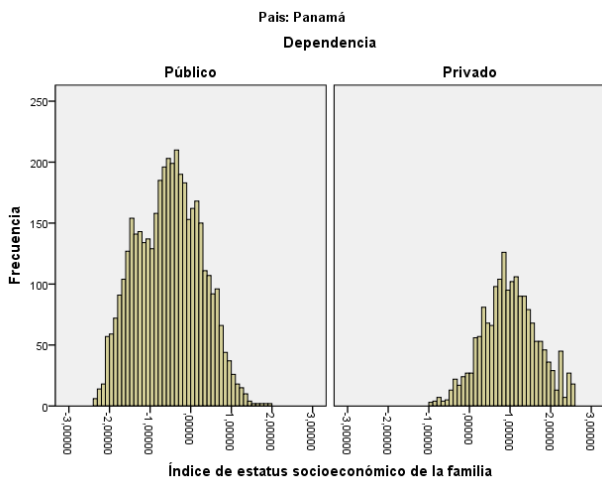
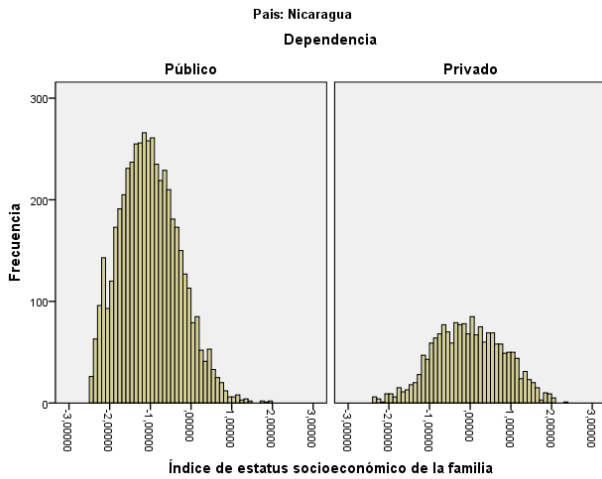
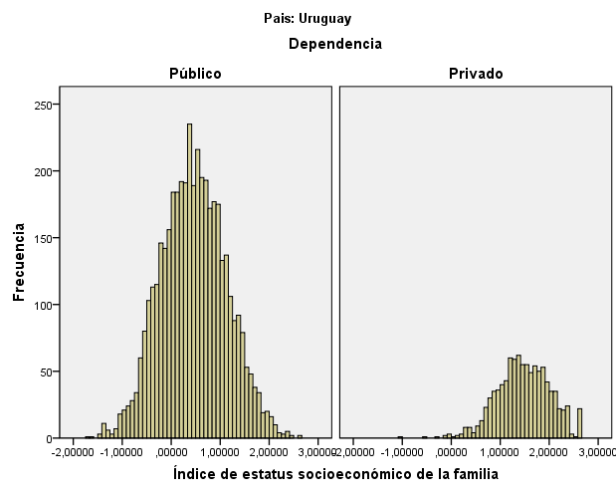
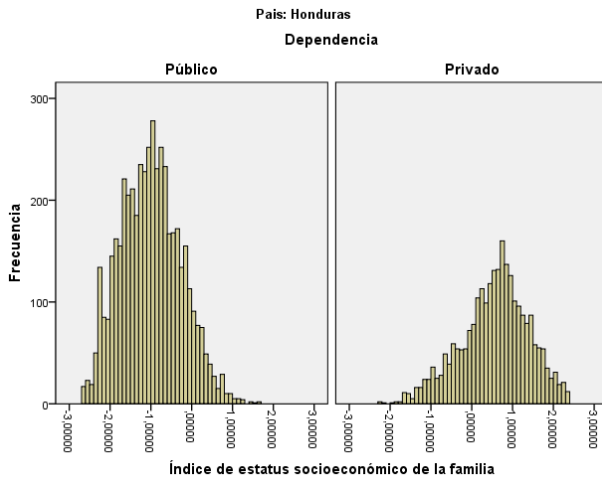
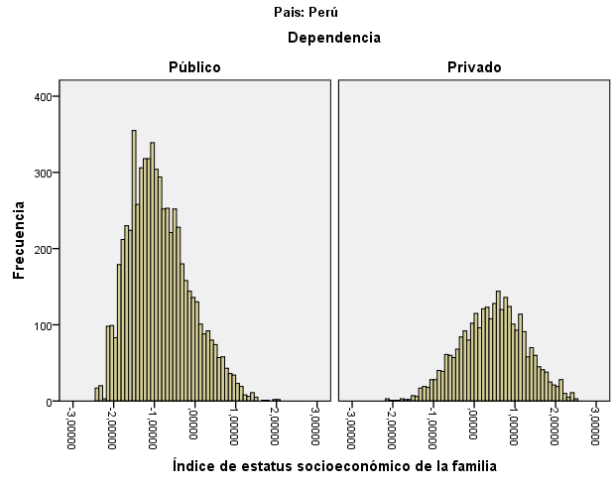
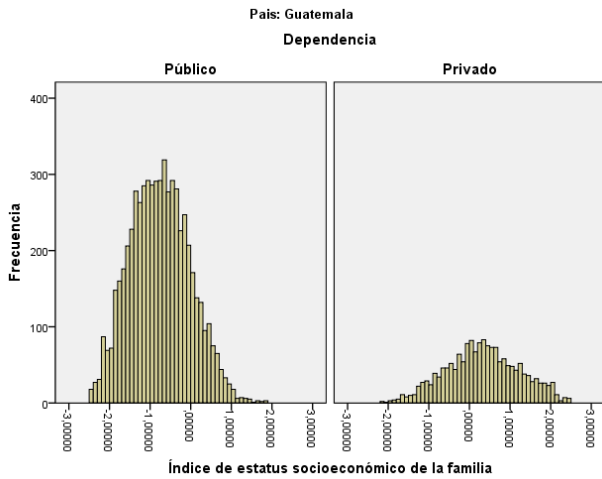
Y, en la mayoría de ellos, los estudiantes que asisten a centros públicos están por debajo de la media de todos los estudiantes de la región en ISECF.

Una imagen más detallada se obtiene de la representación gráfica de la distribución de los estudiantes en función de su ISECF matriculados en centros públicos y privados en cada país (gráfico 7).

Gráfico 7. Distribución de los estudiantes en función de su ISECF que acuden a centros públicos y privados en cada país







Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos del TERCE.*

Otra perspectiva se obtiene analizando el porcentaje de estudiantes de cada uno de los cuartiles en índice socio-económico y cultural de la familia (ISECF) que asisten a centros públicos (y, con ello, a privados) en cada país (tabla 6). La tendencia general es que cuanto más aumenta el nivel socioeconómico menor probabilidad hay de que los estudiantes acudan a centros públicos. Frente al 93% de estudiantes del Q1 y el 86% del Q2, tan sólo el 67% y el 31% de los estudiantes del Q3 y Q4, respectivamente, acuden a escuelas de titularidad pública.

Estas diferencias son aún más pronunciadas en función del país. Por ejemplo, en Costa Rica, México, Panamá y Uruguay el 99% de los estudiantes más pobres asisten a escuelas públicas, frente al 68% que lo hace en Chile. Mirando los estudiantes del Q4, es decir, los estudiantes con más recursos, se observa que mientras que en Chile tan sólo el 4,9% de ellos acude a escuelas públicas, cifra que es del 10% en Honduras o del 14% en Colombia, alcanza el 48% en Argentina y el 47% en República Dominicana y Uruguay.

Tabla 6. Porcentaje de estudiantes en escuelas públicas de cada cuartil en ISECF, en cada país de América Latina

	Total	% de estudiantes del Q1	% de estudiantes del Q2	% de estudiantes del Q3	% de estudiantes del Q4
Argentina	75,53	94,52	87,85	74,48	48,04
Brasil	72,45	96,28	88,48	66,89	35,49
Chile	37,45	67,97	49,20	26,35	4,92
Colombia	56,13	87,88	76,54	46,43	14,25
Costa Rica	82,23	99,01	97,07	86,58	46,11
Rep. Dominicana	72,73	88,88	81,57	72,61	46,92
Ecuador	72,01	91,41	83,46	70,04	43,96
Guatemala	77,76	95,49	89,79	81,16	44,60
Honduras	65,11	96,94	89,24	64,22	10,30
México	73,10	99,38	95,84	72,04	25,23
Nicaragua	73,47	94,55	85,88	72,97	39,68
Panamá	69,46	99,66	93,99	69,96	17,62
Paraguay	62,57	87,73	82,00	60,49	21,17
Perú	67,88	97,61	88,95	64,37	24,65
Uruguay	81,80	99,31	97,02	83,30	46,60
Promedio países	69,31	93,11	85,79	67,46	31,30

Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos del TERCE.*

Estos resultados, sin embargo, están claramente mediados por el peso de la educación privada en cada país. De ahí que la tabla 7 ofrezca una visión complementaria. En la misma se ofrece información sobre el ISECF de los estudiantes que asisten a escuelas públicas y privadas en cada país. La imagen global es la previsible: en las escuelas públicas solo el 10,77% de promedio pertenecen al 25% de mayor ISECF, mientras que apenas el 4,82% de los estudiantes de las escuelas privadas pertenecen al 25% más pobre de la población.

Tabla 7. Porcentaje de estudiantes de cada uno de los cuartiles en ISECF en escuelas públicas y en escuelas privadas, por país

	Estudiantes en escuelas públicas				Estudiantes en escuelas privadas			
	% de Q1	% de Q2	% de Q3	% de Q4	% de Q1	% de Q2	% de Q3	% de Q4
Argentina	31,00	28,87	24,41	15,73	5,77	12,81	26,83	54,59
Brasil	33,48	30,82	23,36	12,34	3,29	10,20	29,43	57,08
Chile	45,75	33,18	17,76	3,31	12,72	20,21	29,27	37,80
Colombia	39,04	34,05	20,57	6,34	6,93	13,44	30,56	49,08
Costa Rica	30,12	29,46	26,40	14,02	1,40	4,11	18,88	75,62
R. Dominicana	30,68	28,01	25,15	16,17	10,11	16,68	25,00	48,20
Ecuador	31,65	28,86	24,26	15,23	7,73	14,86	26,96	50,45
Guatemala	30,71	28,93	26,02	14,34	5,08	11,50	21,13	62,29
Honduras	37,38	34,01	24,65	3,95	2,20	7,67	25,70	64,42
México	34,01	32,74	24,62	8,62	0,58	3,86	26,01	69,55
Nicaragua	32,25	29,26	24,95	13,53	5,10	13,19	25,33	56,37
Panamá	35,53	33,29	24,91	6,27	0,28	5,04	25,31	69,37
Paraguay	34,90	32,62	24,06	8,42	8,26	12,11	26,59	53,04
Perú	35,41	32,30	23,35	8,94	1,92	8,89	28,64	60,55
Uruguay	30,44	29,76	25,49	14,31	0,93	4,04	22,59	72,44
Promedio países	34,16	31,08	24,00	10,77	4,82	10,58	25,88	58,72

Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos del TERCE.*

El estudio de cada país ofrece una gran cantidad de interesantes matices. Así, podemos hacer un análisis en dos ejes: escolarización de estudiantes del Q4 en escuelas públicas, y escolarización de estudiantes del Q1 en escuelas privadas. Con este marco se tiene cuatro tipos de países:

Países con un sistema público-privado más segregado: en los que hay pocos estudiantes del Q4 en ICSEF en la escuela pública y, a la par, la escuela privada no acoge a estudiantes del Q1: es el caso de Honduras, México, Panamá, Paraguay y Perú.

Países con un sistema de enseñanza privada elitista y un sistema de educación pública menos segregador: Brasil, Costa Rica, Uruguay.

Países en los que la escuela pública es más segregadora (se concentran los estudiantes más pobres) y la educación privada menos: Chile y Colombia.

Países con un sistema público-privado menos segregador: Argentina, República Dominicana, Ecuador, Guatemala y Nicaragua.

Conclusiones

La presente investigación buscaba, en primer lugar, determinar la relación entre el porcentaje de estudiantes de Educación Primaria y la segregación escolar socio-económica en los países de América Latina. Los resultados obtenidos indican que la relación entre la segregación escolar en los diferentes países estudiados y el peso de la educación privada en cada uno de ellos es muy fuerte. Concretamente, la segregación escolar de un país será mayor cuanto mayor sea el número de estudiantes que se encuentren matriculados en escuelas de titularidad privada. De esta forma, se aporta un relevante dato al debate sobre las posibles ventajas o desventajas de la educación privada: su fomento contribuye de una forma decisiva a la creación de sistemas educativos inequitativos; lo que nos lleva a pensar que también producirá sociedades más desiguales e injustas.

En segundo lugar, esta investigación buscaba describir cual es la distribución de los estudiantes en función de su nivel socio-económico y su escolarización en centros públicos y privados en cada país de América Latina. Los datos aportados muestran una imagen que, no por conocida resulta menos impactante: en todos los países las escuelas privadas concentran a los estudiantes de mayor nivel socioeconómico, mientras que las públicas acogen a los estudiantes con menos recursos. Concretamente, como promedio de la región, el 93% de los estudiantes del Q1 más vulnerable está escolarizado en centros públicos, pero solo lo está el 31% del Q4. Estas cifras muestran sus extremos en Panamá, donde el 0,28% de los estudiantes del Q1 asisten a escuelas privadas, y Chile, donde solo el 3% de los estudiantes con mayores recursos van a escuelas públicas.

De esta forma, en todos los países sin excepción, aunque con diferente peso, la escuela privada acoge a los estudiantes con mayores recursos, dejando a la escuela pública para los niños y niñas más vulnerables, de ahí el título provocativo de este artículo: Escuelas públicas para pobres, escuelas privadas para ricos.

En todo caso, en esta investigación se ha mostrado la diferente contribución que la segregación escolar de un país cumple en la educación pública y la privada: La pública segrega a los estudiantes con menos recursos, y la privada a los estudiantes más favorecidos. Dado que, desde nuestro punto de vista, ambas segregaciones son negativas en la medida que contribuyen a generar un país más inequitativo, una conclusión de carácter metodológico es la necesidad de considerar como grupo minoritario no solo la población más desfavorecida, sino también la más favorecida. La propuesta de este estudio de usar nuevos índices

de segregación, tanto a partir del Índice de Gorard como de Aislamiento, construidos como media de los índices con el Q1 y con el Q4 como grupos minoritarios contribuirá, sin duda, a considerar esa situación. En otro caso, se generará un sesgo en la estimación del índice.

Llama poderosamente la atención la falta de estudios sobre segregación escolar existente en América Latina; solo Chile y Argentina están empezando a generar trabajos de calidad sobre el tema, y muy tímidamente se aborda su relación con la educación privada. Una idea conclusiva de este trabajo es la necesidad de generar mayor y mejor investigación sobre segregación en los países de la región. Hablamos de estudios que aborden no sólo variables como el ICSEF como se ha realizado en la presente investigación, sino también el análisis por separado de la segregación por el nivel socioeconómico de las familias, y del nivel de estudios de los padres. Que países como Colombia o México, por poner un ejemplo, donde hay buena investigación y datos disponibles, no hayan abordado esta temática resulta inadmisibles. Y la inclusión en los análisis de la titularidad resulta de extremo interés.

A través de este estudio se aportan evidencias al debate acerca de las implicaciones que tiene el peso de la educación privada en los sistemas educativos. Y los resultados son más que claros: Hoy por hoy, la educación privada está contribuyendo de una forma decisiva a la segregación escolar de carácter socio-económico. Si las Administraciones empezaran a tomar en serio el trabajar por mejorar la equidad de los sistemas educativos y de la sociedad, deberían replantearse las políticas de fomento de la educación privada que se están dando en toda la región.

Agradecimientos

Este artículo ha sido desarrollado en el marco del Proyecto I+D+i de Excelencia "Escuelas en contextos socio-económicamente desafiantes: Una aproximación desde la Educación para la Justicia Social de Investigación" Ref: EDU2014-56118-P. Financiado con fondos del Ministerio de Economía y Competitividad, Gobierno de España.

Referencias bibliográficas

- Allen, R., y Vignoles, A. (2006). *What should an index of school segregation measure?* Londres, Reino Unido: London School of Economics.
- Andre-Bechely, L. (2013). *Could it be otherwise? Parents and the inequalities of public school choice.* Nueva York, EEUU: Routledge.
- Arcidiácono, M., Cruces, G., Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M., y Vázquez, E. (2014). *La segregación escolar público-privada en América Latina.* Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas.
- Bell, W. (1954). A probability model for the measurement of ecological segregation. *Social Forces*, 32, 357-364.
- Betts, J., y Fairlie, R. (2014). Explaining Ethnic, Racial, and Immigrant Differences in Private School Attendance. *Journal of Urban Economics*, 22(5), 25-46. <https://doi.org/10.1006/juec.2000.2207>
- Bonal, X., y Bellei, C. (Eds.). (2018). *Understanding school segregation patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education.* Londres, Reino Unido: Bloomsbury Academic.
- Carrillo, S., y Murillo, F. J. (2020). Segregación escolar por nivel socioeconómico en Educación Secundaria en Perú y sus regiones. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12.
- Cheng, S. C., y Gorard, S. (2010). Segregation by poverty in secondary schools in England 2005–2009. *Journal of Education Policy*, 25(3), 415-418. <https://doi.org/10.1080/02680931003699542>
- Coleman, J. S. (1975). *Trends in School Segregation, 1968–1973.* Washington, EEUU: Urban Institute.
- Coleman, J. S., Hoffer, T., y Kilgore, S. (1982). *High school achievement: Public, Catholic, and private schools compared.* Nueva York, EEUU: Basic Books.
- Duncan, O., y Duncan, B. (1955). A methodological analysis of segregation indexes. *American Sociological Review*, 20(2), 210–217.
- Dupriez, V. (2010). *Methods of grouping learners at school.* París, Francia: UNESCO.
- Echenique, F., y Fryer J. (2007). A measure of segregation based on social interactions. *The Quarterly Journal of Economics*, CXXII(2), 441-485. <https://doi.org/10.1162/qjec.122.2.441>
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444-453. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.08.003>
- Gasparini, L.C., Jaume, D., Serio, M. y Vázquez, E. (2011). *La segregación escolar en Argentina. Reconstruyendo la Evidencia.* Buenos Aires, Argentina: CEDLAS.
- Glaeser, E., y Vigdor, J. (2001). *Racial Segregation in the 2000 census: promising news.* Washington, DC: The Brookings Institution.
- Gorard, S. (2000). *Education and social justice.* Cardiff: University of Wales Press.
- Gutiérrez, G., Jerrim, J., y Torres, R. (2019). School segregation across the world: has any progress been made in reducing the separation of the rich from the poor?. *The Journal of Economic Inequality*, 3, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10888-019-09437-3>
- Hutchens, R. (2004). One measure of segregation. *International Economic Review*, 45(2), 555-578. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2354.2004.00136.x>
- Krüger, N. (2011). The segmentation of the Argentine education system: evidence from PISA 2009. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 11(3), 41-64.
- Krüger, N. (2019). La Segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 27(8), 1-37. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3577>
- LLECE. (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explorativo (TERCE).* Santiago de Chile, Chile: UNESCO.
- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2017). Segregación escolar por nivel socioeconómico en Ecuador y sus provincias. *RUNAE. Revista Científica de Investigación Educativa*, 1(2), 31-50.
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- OCDE. (2011). *Centros privados: ¿A quién benefician?.* París: OCDE.
- Pereyra, A. (2008). La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada. *Perfiles Educativos*, 30(120), 132-146.
- Rumberger, R., y Palardy, G. (2005). *Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school.* The Teachers College Record, 107(9), 1999-2045.
- Shure, D. A., Jerrim, J., Gutierrez, G., y Torres, R. (2017). *Socioeconomic segregation in secondary schools: evidence from across the UK.* Londres, Reino Unido: Routledge.
- Stephan, W. (Ed.). (2013). *School desegregation: past, present, and future.* Nueva York, EEUU: Springer.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., y De los Ríos, D. (2010). *Segregación Escolar en Chile.* En Martinic, S. y Elacqua, G. (Eds.), ¿Fin de Ciclo? Cambio en la Gobernanza del Sistema Educativo (pp. 98-145). Santiago de Chile, Chile: OREALC-UNESCO.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., y De los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Vázquez, E. (2012). *Segregación escolar por nivel socioeconómico. Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes.* Buenos Aires, Argentina: CEDLAS.
- Watson, T. (2009). Inequality and the measurement of residential segregation by income in American neighborhoods. *Review of Income and Wealth*, 55(3), 820-844. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4991.2009.00346.x>
- Wilson, W.J. (1987). *The truly disadvantaged.* Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Winkler, D. (1988). Higher education in Latin America: Issues of efficiency and equity. *Discussion Paper 77.* Washington, EEUU: Banco Mundial.

La música como estrategia para la enseñanza de adjetivos lusófonos para aprendices de portugués como segunda lengua

Music as a strategy for teaching Lusophone adjectives for learners of Portuguese as a second language

Chess Emmanuel Briceño Nuñez

Unidad Educativa Delta

Orcid: 0000-0002-1712-4136

chesspiare@gmail.com

Recibido: 09 de octubre de 2020.

Aceptado: 30 de noviembre de 2020.

Resumen

El presente documento presenta información referida a la música como estrategia para la enseñanza de adjetivos lusófonos para aprendices de portugués como segunda lengua. Dicho estudio se desarrolló en el estado de Sao Paulo, Brasil. La muestra estuvo conformada por 80 aprendices hispanohablantes, aprendices de portugués como segunda lengua, con edades comprendidas entre los 6 y 13 años. La investigación por su naturaleza es explorativa y tuvo como objeto identificar la funcionalidad de la música como herramienta pedagógica en la adquisición de una segunda lengua. Como instrumento para la recolección de datos se empleó una escala de estimación. Las actividades se desarrollaron durante el primer trimestre del año 2020, con el propósito de identificar la pertinencia de la música como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados obtenidos reafirman el carácter utilitario de herramientas artísticas en la enseñanza de idiomas, a la vez que confirman la efectividad de la música en el dominio de adjetivos lusófonos.

Palabras clave: Adjetivos lusófonos, música, portugués, segunda lengua.

Abstract

This document presents information on music as a strategy for teaching Lusophone adjectives for learners of Portuguese as a second language. This study was carried out in the state of Sao Paulo, Brazil. The sample is integrated by 80 Spanish-speaking learners, students of Portuguese as a second language, aged between 6 and 17 years old. The research by its nature is exploratory and its objective was to identify the functionality of music as a pedagogical tool in the acquisition of a second language. As an instrument for data collection was used an estimation scale. The activities were developed during the first quarter of 2020, with the purpose of identifying the relevance of music as a didactic strategy in the teaching and learning process. The results obtained reaffirm the utilitarian character of artistic tools in language teaching, at the same time that confirm the effectiveness of music in the domain of lusophone adjectives.

Keywords: Lusophone adjectives, music, portuguese, second language.

Introducción

El papel de la música en la enseñanza de cualquier lengua es un hecho establecido como importante y necesario. El uso de canciones en el aula es una de las principales herramientas en el aula de clases moderna y los maestros han llegado a usarlas sin distinción de edades de los aprendices. La música y por lo tanto las canciones se encuentran entrelazadas con la cultura y por ende con los idiomas, por lo que una forma agradable y placentera de impulsar el aprendizaje es hacer uso consciente de esta interrelación. El propósito multifuncional de la música en el proceso de adquisición de una lengua étnica, de una lengua extranjera y de una segunda lengua permite la construcción de un entorno propicio y único para el aprendizaje significativo.

Pese a que estos hechos son significativamente reconocidos por la comunidad lingüística, frecuentemente se subvalora el rol que desempeñan las canciones y la música en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, y esto se puede evidenciar en un hecho puntual y notorio: los docentes de lenguas desestiman el uso de actividades y estrategias educativas que hagan uso de canciones. Muchos docentes pasan de estas actividades por pensar que ambos, colegas y estudiantes, dejarán de considerar el acto educativo como algo serio y reemplazarán la adquisición de conocimientos por diversión, ocasionando la pérdida de los objetivos pedagógicos involucrados con el acto educativo.

Sin duda las opiniones sobre este respecto pueden ser tan diversas como aquellos que opinan, pero a la luz de los estudios sobre esta materia se puede identificar y medir la efectividad de la música y las canciones con fines pedagógicos al momento de la enseñanza enfocada en la adquisición de lenguas extranjeras, ya que podrían encontrarse evidencias y resultados pedagógicos orientados a evaluar los niveles motivacionales de los aprendices, los intereses asociados a la adquisición de una lengua en particular e inclusive las ventajas pedagógicas y comparativas de los distintos elementos asociados a la adquisición misma y al proceso de enseñanza y aprendizaje.

El uso de música y canciones en el acto pedagógico ofrece ventajas comparativas, Lynch (2005) propone que estas pueden ser: el hecho de que las canciones casi siempre contienen un lenguaje auténtico y natural, una variedad de vocabulario nuevo puede ser presentado por primera vez a los estudiantes por medio de las canciones, las canciones por lo general son fáciles de adquirir, se pueden seleccionar canciones para satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes (y de estudiantes específicos), los aspectos gramaticales y culturales pueden presen-

tarse a través de las canciones, la duración y el tiempo en sí pueden controlarse fácilmente, los estudiantes pueden estar en contacto con una variedad de acentos en la lengua meta, la información contenida en las canciones puede asociarse para explicar situaciones propias de los contextos de los estudiantes y por supuesto está el valor lúdico de las canciones, ya que los estudiantes las encuentran naturales y divertidas.

En la educación básica las canciones pueden dar al profesor una amplia gama de posibilidades pedagógicas para enseñar tiempos verbales, categorías gramaticales, temas o tópicos específicos, ya que en sí misma son una “representación ilustrada” del lenguaje en acción y por lo tanto es factible someterla a un análisis lingüístico, o simplemente convertirse en un ejercicio que refuerce competencias lingüísticas previamente adquiridas. A nivel fonológico se puede enseñar la correcta pronunciación, puede sucederse aumento en el nivel lexical y de vocabulario, y por supuesto está el refuerzo de las competencias gramaticales.

En las canciones se pueden encontrar un sinnúmero de tópicos a ser desarrollados en diferentes actividades. Las canciones con una trama específica permiten contar historias, a la vez que el valor de las historias puede ser reconocido por cada estudiante y sus pares, la interpretación individual de las canciones brinda al estudiante seguridad en el desempeño de actividades igualitarias de integración y refuerza el sentido de pertenencia al colectivo. Sin importar el enfoque estilístico de la canción (prosa o verso), esta le permite al aprendiz desarrollar sus capacidades de pensamiento abstracto, ya que la forma como concibe la propia situación comunicativa es única y propia, le permite tener un contacto íntimo con la lengua meta sin deslastrarse de las oportunidades de interacción con otros y las concepciones que estos tengan sobre los particulares por ellos concebidos.

El valor de la canción como herramienta pedagógica es innegable. En la enseñanza de lenguas como inglés, español, francés e italiano representan una oportunidad para presentar la cultura, para despertar el interés y para alimentar la motivación en los aprendices. Las canciones que se usan de manera apropiada no solo ratifican en los estudiantes el reconocimiento de los niveles del lenguaje (fonético/fonológico, sintáctico, semántico y pragmático) sino que perfeccionan en ellos la habilidad para usarlos de manera certera y apropiada.

El rol de la música y la canción en la enseñanza de lenguas extranjeras

Mucho se reconoce el valor de la música y la canción en los entornos organizados de aprendizaje, más aún desde que en 1978 el psicoterapeuta y físico búlgaro Lozanov escribió la metodología conocida como Sugestopedia como un medio para mejorar las capacidades lingüísticas de los individuos asociándolas a un proceso de sugestión, en el que la música ocupaba un papel preponderante en el proceso de adquisición o perfeccionamiento de competencias comunicativas.

Fue el mismo Lozanov (1978) quien propuso que la estimulación de ambos hemisferios (izquierdo y derecho) es de vital importancia en la adquisición del lenguaje, por lo que sugirió que las técnicas para la relación (que incluyen música) ayudan a los estudiantes a fijarse en los recursos subconscientes para ayudarles en la adquisición, fijación y retención de vocabulario y de las estructuras de lenguaje. Al considerarse a la Sugestopedia como un método holístico que dirige ambos hemisferios cerebrales, se consideraron aspectos tales como la iluminación, la decoración del ambiente de aprendizaje, la comodidad del mobiliario, la temperatura y por supuesto la música, considerando que todos estos elementos en conjunto logran un estado en el que hay un notable aumento de la actividad mental y la concentración, que facilitan la adquisición de una lengua.

Expertos en el área de la enseñanza de idiomas (educadores, teóricos e investigadores) aseguran que la música y las canciones empleadas como herramientas educativas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas modernas brindan experiencias positivas a los estudiantes indistintamente de su edad o nivel educativo (grado o ciclo académico que se cursa) (Spicher y Sweeney, 2007; Ting, 2002, Lozanov y Gateva, 1989; Rees, 1977). Lo que ha generado distintas técnicas y recomendaciones pedagógicas que establecen lo acertado de incorporar tanto la música como el canto a los diseños curriculares de asignaturas de lenguas extranjeras (Murphey, 1990; Anton, 1990; Felix, 1989; Bancroft, 1995).

Algunos maestros, como Jensen (2000), han dado a conocer el impacto áulico positivo de las canciones para incrementar los niveles motivaciones y actitudinales orientados al aprendizaje y adquisición de una segunda lengua, y como los estudiantes muestran interés real por el material lingüístico que contienen las canciones. Spicher y Sweeney (2007) plantean que las canciones como herramientas pedagógicas resultan ideales para lograr los objetivos y competencias educativas asociados a la lengua meta, ya que las canciones verdaderamente pueden introducir al

estudiante ante material desafiante y auténtico. Por su parte Murphey (1990) declara que la repetición agradable de los sonidos y de las estructuras del lenguaje, a través del uso de canciones acertadas, anima a los aprendices a practicar el material de manera voluntaria, no solo dentro sino fuera del aula de clases.

Estrategias didácticas para el aprendizaje

Lograr una aproximación conceptual depende en gran manera de la posición que asuma un investigador frente al objeto de estudio, ya que la conceptualización de estas puede ser diversa y no consensuada por parte de los expertos en la materia, ya que como lo señala Griffiths (2008) en ocasiones se ha empleado la conceptualización de estrategias didácticas como sinónimo de destrezas, recursos, tácticas o conductas de aprendizaje.

Cohen y Macaro (2007), García Herrero (2012) y Gargallo (1995) presentan ciertos elementos que son vinculantes a casi todas las definiciones: empezando por establecer que las estrategias de aprendizaje son habilidades, competencias cognitivas y comportamientos concretos propios de los individuos que deciden emplearlos frente a un proceso de enseñanza y aprendizaje específico. Al entenderlas como habilidades se presupone que pueden ser identificadas, esto incluye al sujeto que las aplica; también son susceptibles a ser descritas, documentadas, aprendidas, enseñadas, influenciadas y perfeccionadas.

Del mismo modo, casi que en conjunto, estos autores proponen que las estrategias didácticas para el aprendizaje llevan consigo la integración e interacción bidireccional entre procesos y destrezas, y entre las exigencias de una situación propia de aprendizaje y la manera como un individuo las encara. De igual manera están vinculadas con los aprendizajes de tópicos específicos, contenidos, temas y unidades de enseñanza, lo que les exige que sean cambiantes, dinámicas y en definitiva, flexibles. Estas estrategias se ven afectadas por múltiples variables y cambian según se vean afectadas por factores internos del sujeto, tales como el nivel de experiencia, de conocimientos en el área de aprendizaje, la implicación activa, la competencia, la actitud, la aptitud, la motivación, las variables afectivas y emocionales, los gustos personales, las expectativas, entre otras.

Las estrategias cambian en función de aspectos externos al individuo, tales como las demandas de la propia situación de aprendizaje, la metodología, las actividades y los sistemas de evaluación propuestos e implicados, las condiciones y variables de la situación de enseñanza y aprendizaje, etc. Otro aspecto que

resulta bastante común a las definiciones viene dado porque estas llevan implícito un autoconocimiento de las capacidades, el potencial y las aptitudes por parte del propio sujeto, así como el autocontrol en su funcionamiento y la capacidad de autoevaluación tanto del proceso de utilización como de los resultados obtenidos. Entonces se puede asegurar que siempre se encuentran orientadas a un fin específico y permiten un aprendizaje exitoso y con mayor grado de eficacia y eficiencia. Por eso se entiende que su uso efectivo ha de ser deliberado, consciente, planificado y controlado.

Segunda Lengua

Al hablar de aprendizaje o adquisición de una lengua existe la necesidad de establecer lo que es una segunda lengua (que es un concepto bastante diferente a lengua extranjera). Básicamente una segunda lengua es idioma que se adquiere de manera posterior a su primera lengua, depende del entorno y de las circunstancias. Muñoz (2002) propone que esa diferenciación en cuanto a las circunstancias no tiene que ver en nada con la formalidad o informalidad del aprendizaje. Entonces según este autor la segunda lengua tiene como hecho definitorio el que el aprendizaje se sucede siempre en el contexto sociolingüístico del aprendiente, es decir, una segunda lengua se trata de la lengua diferente a la lengua materna o étnica, que es hablada en la comunidad en la que se vive.

Aprendizaje del idioma portugués por hispanohablantes

Bateman (2017) propone que la última década ha presentado un creciente número de investigaciones relativas al aprendizaje de portugués como segunda lengua y como lengua extranjera. Desde el año 2003 se llevaron a cabo y posteriormente se publicaron una serie de simposios sobre el aprendizaje del idioma portugués por parte de miembros de la comunidad hispana. Entre varios de los trabajos investigativos más destacados están los de Simões, Carvalho y Wiedemann (2004); Wiedemann y Scaramucci (2008) quienes presentaron una investigación centrada y enfocada en los patrones de transferencia que se suceden entre ambos idiomas y los desafíos puntuales que encaran los hispanohablantes durante el proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua portuguesa. Estos investigadores han estudiado los contextos en los que se sucede el aprendizaje y cómo este proceso se ve impactado por la transferencia del idioma español a lengua meta, así como los factores específicos que

afectan dicho proceso, siendo los más prominentes el orden de adquisición de lenguas adicionales, el correcto dominio del español como lengua étnica, la edad, y el grado de conciencia metalingüística.

En líneas generales estos estudios han sido concluyentes a la hora de proporcionar información en cuanto a la similitud tipológica entre los idiomas español y portugués, ya que demuestra que la percepción que se tiene del portugués es que es una lengua con demasiada similitud lingüística al español, que para ellos es la primera lengua, siendo esta apreciación más importante que la edad, el origen o la competencia en la primera lengua. A pesar de que se han discutido levemente las implicaciones a nivel pedagógico y educativo, no existe ninguna sistematización institucional que presente estudios concluyentes sobre las implicaciones lingüísticas de estos hallazgos para el aula de lenguas extranjeras. Cabe mencionar que el aprendizaje de portugués como lengua extranjera viene dado en cierto modo como una facultad opcional, mientras que el aprendizaje de este como segunda lengua, es algo mucho más ineludible o inevitable, así que conviene reconocer los elementos situacionales en los que se produce el estudio y la adquisición del lenguaje.

Al abordar las similitudes existentes entre los idiomas se aprecia como los hispanohablantes necesitan hacer un esfuerzo consciente a la hora de trabajar con estructuras gramaticales lusófonas que son notablemente diferentes a las hispanas. Child (2013) ha expuesto como muchos estudiantes se sienten más cómodos con un enfoque gramatical sistemático con el que se aborden las similitudes y las diferencias entre ambos idiomas. Es inevitable para los hablantes de español separar mentalmente los dos idiomas, ya que por su similitud parece inevitable que se mezclen algunos elementos gramaticales, ortográficos, de vocabulario y de pronunciación al momento de ejecutar el acto lingüístico en portugués. De hecho, estudiantes que se encuentran en un nivel B2 o C1 suelen adicionar palabras en español a sus discursos en portugués, tales como “pero” en lugar de “mais”.

En ese sentido Bateman (2017) apuesta a que si lo que se desea es aprovechar de manera más significativa las habilidades de la lengua hispana, los estudiantes deben ser sometidos a textos auténticos desde los primeros estadios de adquisición de la lengua, ya que además de suministrar a los aprendices la información necesaria para avanzar en el alcance del portugués, todo ello sin contar con el valor motivacional que puede brindar este hecho.

Otro factor preponderantemente positivo de adquirir portugués como segunda lengua viene presentado por las oportunidades naturales e ineludibles que traen consigo el vivir en medio de una

comunidad que domine la lengua meta, ya que la interacción con hablantes nativos no solo representa una herramienta practica sino que viene envuelta con una gran cantidad de circunstancias que benefician el acercamiento cultural. Estas interacciones con lusófonos parlantes deben tener siempre el propósito de agregar contenido al repertorio lingüístico del aprendiz, ya que la cultura evidencia los valores, las actitudes, las creencias y las prioridades de los miembros del idioma que se pretende adquirir, al mismo tiempo permiten entender el por qué se crean ciertos productos culturales o la razón por la que se desarrolla una conciencia conducente a la apreciación real de otras culturas en términos propios ya que los hispanohablantes, debido a su experiencia previa con otras culturas, cuentan con una posición ideal para apreciar las perspectivas culturales de los países de habla portuguesa.

Fijación de conceptos y juego musical como fuente de nuevas propuestas metodológicas para el uso de la música (y arte en general) en las aulas

García (2010) plantea que las experiencias musicales asociadas a los elementos lúdicos permiten el aprovechamiento del desarrollo natural de los aprendices, con lo que se supone no solo un incremento en las capacidades pedagógicas, sino también un crecimiento real de las capacidades musicales que se relacionan directamente con la percepción y la improvisación. En la etapa sensorio-motriz la imitación musical que surge producto de la aplicación de actividades lúdicas desempeña un papel fundamental en la adquisición de nuevos símbolos musicales. De acuerdo a la autora, Piaget propone que en todo hecho educativo se considere una programación musical adecuada apoyada en la conciencia de los estudiantes para la creación de sonidos musicales en los que estos elementos constituyan no solo una experiencia, sino una experiencia significativa de aprendizaje. Aunado a ello se encuentra la debida adquisición de conceptos musicales básicos que se desarrollan mediante la audición y el movimiento. Surgiendo entonces un proceso educativo musical que guía la adquisición de conocimientos relacionados con las cualidades del sonido, pero también del vocabulario y el idioma a través del movimiento, la vocalización y la experimentación con la lengua meta.

Se tiene entonces que la música asociada a actividades educativas, pedagógicas y lúdicas de carácter educativo, pasa a ser un elemento generador de oportunidades en cuanto a la incorporación de elementos artísticos (canción, danza, teatro, entre otros) para

lograr la adquisición de idiomas en sus distintas capacidades (lengua étnica, lengua extranjera, segunda lengua). Lo que cobra más fuerza al considerar lo propuesto por Winberger (1998) quien asegura que: “la música está presente en todas las culturas y que los padres y tutores se comunican con los infantes por medio de canciones de cuna y habla infantil”. Y de la misma manera señala que los individuos tienen una inclinación natural al aprendizaje del lenguaje por medio de la música ya que desde las primeras etapas del desarrollo humano se exhibe “comportamiento musical en los juegos y la comunicación, componiendo tonadas e inventando notaciones musicales originales”. Ello queda en evidencia al notar que la mayoría de los estudiantes aprenden de manera significativa el alfabeto y las tablas de multiplicar, por medio de actividades lúdicas que incluyan canciones en cierto grado significativas.

Materiales y Métodos

La presente investigación se desarrolló en las ciudades de Araraquara y Sao Carlos, ambas localizadas en el estado de Sao Paulo de la República Federativa de Brasil. La muestra estuvo conformada por 80 aprendices hispanohablantes, de nacionalidades: colombiana, peruana, y venezolana, todos aprendices de portugués como segunda lengua, con edades comprendidas entre los 6 y 13 años, organizados en atención a grupos por edad, y distribuidos según se muestra en la tabla 1. Las actividades se desarrollaron durante el primer trimestre del año 2020, con el propósito de identificar la pertinencia de la música como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La investigación por su naturaleza es explorativa, por lo que se procura abordar el objeto de estudio desde un primer estadio investigativo, “explorando” así los elementos constitutivos de la situación objeto, sin pretender llegar a conclusiones exactas sino más bien de llegar a una aproximación conceptual e investigativa útil y certera. Como instrumento para la recolección de datos se empleó una escala de estimación, ya que por su practicidad y sencillez de diseño permite la evaluación de conocimientos, habilidades, actitudes y conductas de manera eficaz y pertinente

Tabla 1. Distribución de los participantes

Grupo	Edades	Número de participantes
Segunda Infancia Académica (SIA)	6 y 7 años de edad	20 participantes
Tercera Infancia Académica (TIA)	8 y 9 años de edad	20 participantes
Cuarta Infancia Académica (CIA)	10 y 11 años de edad	20 participantes
Última Infancia Académica (UIA)	12 y 13 años de edad	20 participantes

Fuente: Briceño (2020).

La aplicación del instrumento ocurrió en 3 encuentros, cada sesión tuvo una duración de 45 minutos, en un ambiente acorde para fines pedagógicos, con una temperatura apropiada, libre de ruidos y de elementos distractores. Durante cada sesión se empleó una escala de estimación (Ver Tabla 2) para identificar competencias lingüísticas asociadas al rol de la música y la canción como estrategia didáctica para la enseñanza de adjetivos lusófonos. Para procesar los datos se empleó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), que se fundamenta en los procesos básicos de la estadística descriptiva. Los datos se representaron al emplear tablas estadísticas acompañadas de gráficos de barras.

Tabla 2. Escala de estimación para mediar competencias lingüísticas asociadas a la música como estrategia para la enseñanza de adjetivos lusófonos

Competencias Lingüísticas	Si	No
Reconoce como mínimo 4 de 5 adjetivos durante la canción (con video)	6y7 años de edad	20 participantes
Reconoce como mínimo 4 de 5 adjetivos después de la canción (con video)	8y9 años de edad	20 participantes
Reconoce como mínimo 4 de 5 adjetivos después de la canción (audio)	10y11 años de edad	20 participantes
Escribe como mínimo 4 de 5 adjetivos de manera correcta	12y13 años de edad	20 participantes

Fuente: Briceño (2020).

Al inicio de cada sesión los aprendices fueron instruidos en cuanto a las expectativas que se tenían sobre cada uno de ellos: prestar atención, no distraerse, respetar la individualidad y ritmo de aprendizaje de sus compañeros. Durante los diez primeros minutos de cada sesión se presentó el video de Gontijo

(2017) “ADJETIVO (Paródia: Shape of you - Ed Sheeran)” para introducir a los estudiantes en cuanto a la definición de los que es un adjetivo. El video se presentó dos veces consecutivas, acto seguido, se llevó a cabo un momento de socialización en la que los estudiantes pudiesen presentar de manera voluntaria sus impresiones sobre lo aprendido.

A continuación se les indicó a los estudiantes que verían un video animado de Galvão (2018) titulado “A Gramática Cantada – Adjetivo” y se les pidió que estuviesen atentos a los adjetivos que se iban a presentar y que escribiesen al menos 5 en una hoja de papel previamente identificada. Durante la sesión del primer día se permitió que los aprendices escribieran a medida que iba proyectándose el video, en la sesión correspondiente con el segundo día se les instruyó repetir el proceso del día anterior, pero esta vez debían hacerlo al finalizar el vídeo. Finalmente durante el tercer encuentro se les pidió ejecutar el proceso desarrollado en los días anteriores, solo que ahora en vez de mirar un vídeo escucharían la canción.

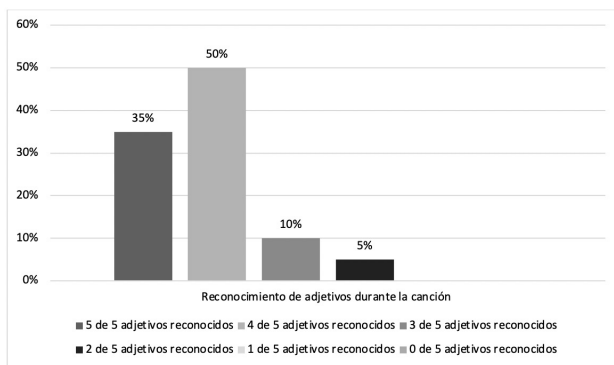
Una vez culminada cada sesión se apartó un espacio de tiempo para aclarar dudas y reforzar los conocimientos adquiridos. Seguidamente se recolectaron los insumos producidos por los aprendices y los resultados se procesaron y obtuvieron a partir del uso de la estadística descriptiva empleando el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) a fin de cuantificar los datos relacionados con las competencias lingüísticas evaluadas.

Resultados y Discusión

Reconocimiento de adjetivos durante la canción

Los aprendices demostraron tener facilidad para reconocer los adjetivos durante la canción, ya que según lo demuestran los resultados, el 35% de los participantes (28 aprendices) demostraron identificar 5 de 5 adjetivos, 50% (40 participantes) demostraron reconocer 4 de 5 adjetivos, 10 % (8 participantes) demostraron reconocer 3 de 5 adjetivos y solo un 5 % (4 participantes) demostró reconocer 2 de 5 adjetivos mientras que ninguno de los participantes presentó 1 de 5 ni 0 de 5 adjetivos reconocidos.

Figura 1. Reconocimiento de adjetivos durante la canción (con video)



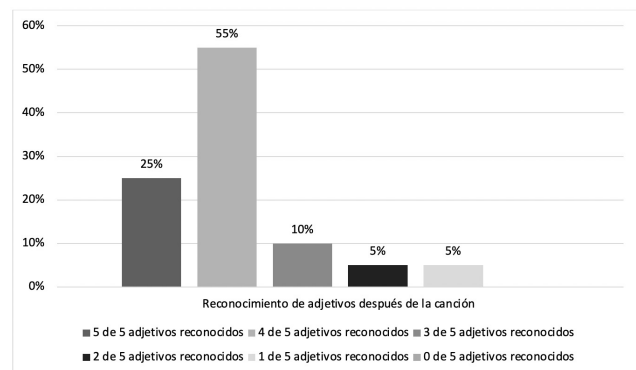
Fuente: Briceño (2020).

Esto tal vez se debe a que en general los participantes se sienten más seguros al visualizar los adjetivos cuando son presentados en el video. Es especial si se considera que muchos de los estudiantes pudiesen ser aprendices visuales en vez de aprendices auditivos. Los porcentajes demuestran que un 85 % de los participantes alcanzan o superan las expectativas de aprendizaje al identificar 4 o 5 adjetivos como mínimo durante la visualización del video con la canción. En algunos casos varios estudiantes escribieron más de 5 adjetivos identificados durante la actividad.

Reconocimiento de adjetivos después de la canción

Los aprendices presentaron una variación respecto al desarrollo de la actividad durante la canción con video, exhibiendo que el 25% de los participantes (20 aprendices) demostraron identificar 5 de 5 adjetivos, 55% (44 participantes) demostraron reconocer 4 de 5 adjetivos, 10 % (8 participantes) demostraron reconocer 3/5 adjetivos, un 5 % (4 participantes) demostró reconocer 2 de 5 adjetivos e igualmente un 5 % (4 participantes) identificaron 1 de 5 adjetivos mientras que ninguno de los participantes manifestó no reconocer ningún adjetivo.

Figura 2. Reconocimiento de adjetivos después de la canción (con video)



Fuente: Briceño (2020).

Al hacer un análisis comparativo entre la primera y segunda sesión se nota diferencias porcentuales entre la primera y segunda categoría, ya que el porcentaje de participantes que identificaron 5 de 5 adjetivos disminuyó en 10%, y del mismo modo incrementó en 5% la cantidad de participantes que identificaron 4 de 5 adjetivos, el porcentaje de aprendices que reconocieron 3 de 5 adjetivos no cambió, tampoco cambió el porcentaje de participantes que identificaron 2 de 5 adjetivos; aparece una nueva categoría: los estudiantes que reconocieron 1 de 5 adjetivos después de la canción con video.

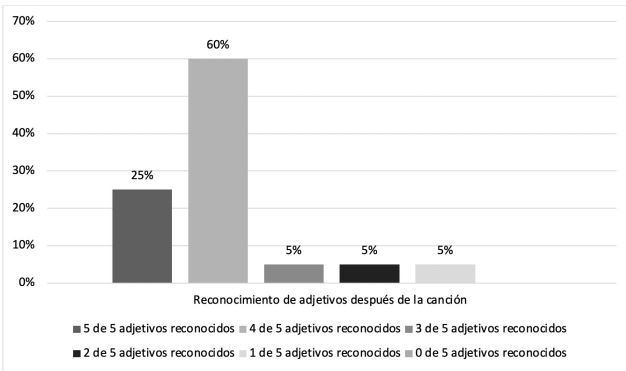
Un aspecto interesante es la disminución porcentual de la cantidad total de estudiantes que identificaron al menos 4 de 5 adjetivos luego de la actividad con música y video, mientras que hubo una disminución comparativa respecto a la primera actividad, en relación al porcentaje de los estudiantes que reconocieron 5 adjetivos. El que haya un incremento entre los estudiantes que identificaron 3 o menos adjetivos de 5 demuestra que probablemente algunos de ellos son estudiantes cuyo aprendizaje se ve reforzado por estrategias visuales y no solamente auditivas.

Reconocimiento de adjetivos después de la canción (solo audio)

Los participantes exhibieron una ligera variación respecto al desarrollo de las actividades desarrolladas durante y después de la canción con video. En esta tercera parte presentaron variaciones favorables, con el 25% de los participantes (20 aprendices) demostraron identificar 5 de 5 adjetivos, dato que se mantiene, 60 % (48 participantes) demostraron reconocer 4 de 5 adjetivos, 5 % (4 participantes) demostraron reconocer 3 de 5 adjetivos, siendo este un dato que disminuye de manera favorable, un 5 %

(4 participantes) demostró reconocer 2 de 5 adjetivos e igualmente un 5 % (4 participantes) identificaron 1 de 5 adjetivos mientras que ninguno de los participantes manifestó no reconocer ningún adjetivo.

Figura 3. Reconocimiento de adjetivos después de la canción (solo audio)



Fuente: Briceño (2020).

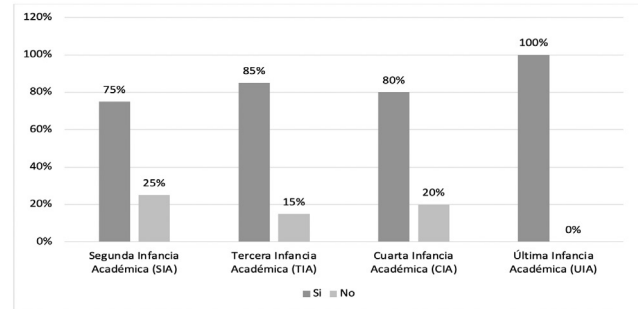
Al observar los resultados de esta actividad resulta evidente que los aprendices en su mayoría (85%) logran reconocer los adjetivos presentes en la canción, ya que 68 estudiantes lograron identificar 4 o 5 adjetivos presentes en la canción con tan solo escucharla. Comparativamente los participantes que identificaron 3 o menos adjetivos representan un 15% (12 estudiantes), constituyendo un porcentaje bastante bajo, lo que pudiese servir como referente para establecer que el uso de la música y las canciones resultan una estrategia eficaz en el proceso de enseñanza y aprendizaje del portugués como segunda lengua.

Estudio comparativo por grupos de edades en relación a la efectividad de la música como estrategia para la enseñanza de adjetivos lusófonos

Al analizar detalladamente los grupos de edades se tiene que en cuanto al reconocimiento de adjetivos durante la canción (con video), el grupo con mayor índice de reconocimiento fue el de la Última Infancia Académica (UIA), en el que el 100% de los participantes (20 aprendices) acertaron en la identificación de adjetivos, seguido de cerca por el grupo de la tercera Infancia Académica (TIA) con un 85% (17 aprendices), el de la Cuarta Infancia Académica (CIA) con un 80% (16 aprendices), y finalmente el de la Segunda Infancia Académica (SIA) con un 75% (15 aprendices) que acertaron las tareas de identificación. En todos los grupos el índice de individuos que

fallan en el reconocimiento de adjetivos se encuentra dentro de la cuarta parte, es decir, por debajo del 25% de participantes quienes no identifican por lo menos 4 de 5 adjetivos durante el desarrollo de la actividad.

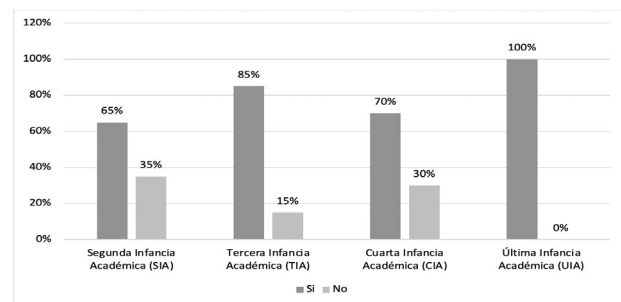
Figura 4. Análisis comparativo grupal sobre reconocimiento de adjetivos durante la canción (con video)



Fuente: Briceño (2020).

En cuanto a la relación que existe entre los grupos de edades de los participantes y los porcentajes de reconocimiento de adjetivos después de la canción (con video), los datos son: nuevamente el 100% de los participantes (20 aprendices) de la Última Infancia Académica (UIA) identificaron adjetivos y tal como en la actividad anterior, en varios casos escribieron más de 5 adjetivos, seguidos por el grupo de la Tercera Infancia Académica (TIA) con un 85% (17 aprendices) que si identificaron los adjetivos, en tercer lugar el grupo de la Cuarta Infancia Académica (CIA) que en un 70% (14 aprendices) lograron reconocer los adjetivos presentes en la canción, por último los estudiantes pertenecientes al grupo de la Segunda Infancia Académica (SIA) con un 65% (13 aprendices) que sí lograron identificar los adjetivos después de la canción. El resultado sigue siendo favorable al considerar que todos los grupos alcanzan un nivel de identificación por encima del 65%.

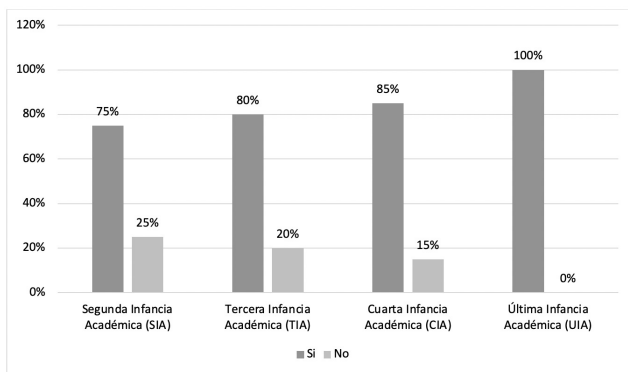
Figura 5. Análisis comparativo grupal sobre reconocimiento de adjetivos después de la canción (con video)



Fuente: Briceño (2020).

Al evaluar el nivel de reconocimiento de adjetivos por parte de los participantes, después de escuchar únicamente el audio, estos son semejantes a la primera actividad en cuanto a resultados y proporciones. El 100% de los estudiantes (20 participantes) del grupo de Última Infancia Académica (UIA) logro identificar 5 adjetivos solo con escuchar la canción, el 85% de los aprendices (17 participantes) pertenecientes al grupo de la Tercera Infancia Académica (TIA) demostraron reconocer los adjetivos presentes en la canción, por su parte los del grupo de la Cuarta Infancia Académica (CIA) reconocieron los adjetivos con un porcentaje del 80% (16 participantes) y por último los del grupo de la Segunda Infancia Académica (SIA) con un porcentaje de identificación favorable de adjetivos del 75% (15 participantes). Siendo que este análisis comparativo es el más representativo de la investigación por presentar una actividad orientada totalmente a identificar la efectividad de la música como estrategia para la enseñanza de adjetivos lusófonos en aprendices de portugués como segunda lengua, se aprecia que el nivel de efectividad es elevado en razón de que el promedio general por grupos de edades supera el 75% de escogencia afirmativa.

Figura 6. Análisis comparativo grupal sobre reconocimiento de adjetivos después de la canción (solo audio)



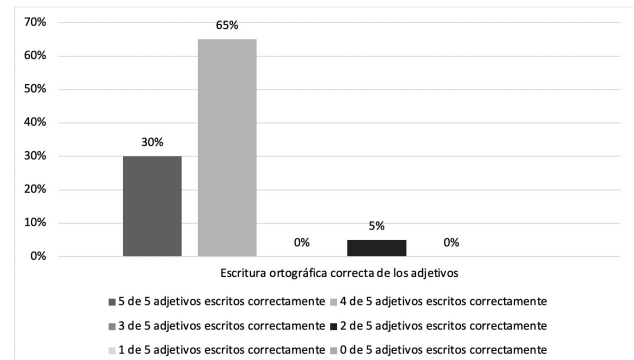
Fuente: Briceño (2020).

La escritura de los adjetivos

Como último aspecto considerado durante la aplicación de las actividades didácticas se procuró identificar si hay algún tipo de relación afirmativa entre la música como estrategia para la enseñanza de adjetivos lusófonos. Se evaluó la escritura ortográfica de cada uno de los adjetivos, teniendo en consideración que al menos 4 de ellos estuviesen escritos correctamente. Al considerar las respuestas se tuvo que el 30% (24 participantes) escribieron 5 adjetivos correctamente (en algunos casos más de 5), el 65% (52

participantes) escribieron 4 adjetivos correctamente, el 5% (4 participantes) escribieron solo 2 adjetivos de manera correcta, en los casos de escritura en los que los aprendices hubiesen escrito correctamente 3 de 5 adjetivos, 1 de 5 adjetivos o 0 de 5 adjetivos, el resultado fue nulo. Ello pudiese deberse a que muchos de los estudiantes han recibido previamente cierta instrucción formal en cuanto a gramática del portugués en instituciones de enseñanza formal.

Figura 7. Escritura ortográfica correcta de los adjetivos



Fuente: Briceño (2020).

Conclusiones

Sea que el docente tenga una alta capacidad imaginativa o luche para lograr clases creativas y participativas, las canciones siempre resultarán una herramienta útil para enseñar una lengua extranjera. En contextos en los que el aprendiz tiene la oportunidad de interactuar de manera frecuente y constante con la lengua meta o segunda lengua las canciones sirven como un instrumento pedagógico y cultural sólido, confiable y que siempre tiene un impacto positivo sobre los individuos. La pertinencia y dinamismo de la música juega un rol determinante al momento de considerar el acto educativo, ya que no es suficiente seleccionar cualquier canción sino que esta debe estar cargada de un atractivo generacional, a la vez que sus letras y ritmos deben ser dinámicos e interactivos. Por ejemplo, las canciones navideñas, del día de la amistad, de la familia, canciones religiosas, deben ser utilizadas de modo pertinente y teniendo en cuenta la pluridiversidad y multiculturalidad de los aprendices.

Las estrategias que se aplican para iniciar o para reforzar la enseñanza de una segunda lengua deben ser consideradas de modo diferente a las que se emplean para enseñar una lengua extranjera o una lengua étnica, esto debe estar analizado a luz de las posibilidades y los contextos con los que los aprendices interactúan diariamente, ya que no solo se trata de transmitir información sino muchas veces, por no decir siempre, se deben derribar preconcep-

ciones lingüísticas que se traen desde la adquisición de una primera lengua. Las canciones elegidas correctamente tienen un gran potencial para el análisis literario, que podría incluir el vocabulario, las construcciones gramaticales, el análisis de la rima, la comparación formal, el aprendizaje de jergas y expresiones propias de una región, y las locuciones, por mencionar algunos.

Es importante considerar las limitaciones metodológicas bajo las que se lleven a cabo estudios relacionados con la adquisición de un idioma desde la aplicación de herramientas pedagógicas. En el estudio presentado, la investigación exploratoria como método, ha demostrado tener una efectividad reconocida, y es que, al tratarse de una situación sobre la que no hay mayor cantidad de antecedentes, este método permite alcanzar un aporte y una visión más generalizada sobre el tema, mientras que se incrementa la familiaridad con el objeto de estudio, a la vez que se establecen las bases para una investigación más profunda.

Las canciones pueden ayudar a los estudiantes a memorizar palabras fácilmente y en este caso ya queda demostrado que no solo permite que los estudiantes aprendan el significado de las palabras en una lengua meta, sino que en el caso de los adjetivos evidencian una gran variedad de circunstancias y contextos en los que se puede identificar y emplear los adjetivos. Cuando la canción resulta atractiva a los aprendices, estos encuentran un ritmo especial que les ayuda a estimular su aprendizaje y captar cada palabra de la lírica de la canción. Cuando los estudiantes cantan sobre los adjetivos, pueden mencionar un sin número de características que son aplicables en diversas situaciones comunicativas; aunado al hecho innegable que no solo se logra el refuerzo de una categoría gramatical, sino que automáticamente se expande el vocabulario y léxico del sujeto.

Cuando los aprendices son expuestos deliberadamente a actividades musicales en las que ellos puedan apreciar la escritura de las palabras que están cantando, pueden sentirse más seguros sobre la correcta pronunciación. El tener en cuenta distintas variantes de una misma actividad lingüística permite considerar las diversas formas de procesar la información, los estudiantes visuales aprenderán más cómodamente al observar imágenes asociadas a las líricas de la canción así como a la propia situación lingüística, por su parte los estudiantes auditivos no tendrán problema en formar mentalmente las palabras y en decodificar el sentido de la canción.

Las canciones permiten que los aprendices se relajen y que la música se convierta en un hilo conductor del proceso de memorización, que por cierto se ve altamente beneficiado por la constante

repetición de palabras y frases. Los ritmos más alegres y culturales permitirán que los estudiantes que debutan en el aprendizaje de una lengua lleven a cabo procesos de asociación inconsciente entre el idioma, el significado, el acento y la entonación. De tal manera que las canciones con sonidos que se identifican como marcadamente lusófonos, “brasileros”, o “portugueses” como le dicen los mismos aprendices, pasan a formar parte del repertorio lingüístico de uso consiente e inconsciente de los individuos.

Finalmente las canciones permiten que los momentos de instrucción sean más productivos ya que animan a los estudiantes a ser sujetos activos en el acto de enseñanza y aprendizaje de vocabulario. Los estudiantes más jóvenes no solo aprovechan de manera más activa la oportunidad de interactuar con sus pares sin distinción de contexto, sino que entre más jóvenes sean más receptivos son a las canciones como estrategia didáctica. No hay un resultado concluyente que indique si la edad específica se encuentra asociada con la velocidad de la adquisición lingüística, pero lo que definitivamente se puede asegurar es que en cuanto más cerca se encuentre un individuo de los años de adolescencia mayor será la afinidad que tenga por la música y el aprovechamiento que pueda darle. En resumidas cuentas la música es una estrategia didáctica y educativa que permite, ayuda y estimula la enseñanza de adjetivos lusófonos para aprendices del portugués como lengua extranjera, logrando no solo la adquisición fonética, sino que en muchos casos, logra también la adquisición gramatical de los adjetivos.

Referencias bibliográficas

- Anton, R.J. (1990). *Combining singing and psychology*. *Hispania*, 73(4): 1166–70.
- Bancroft, W.J. (1995). The two-sided mind: Teaching and Suggestopedia. *Paper available through www.ERIC.ed.gov (Document ID: ED384244)*.
- Bateman, B. (2017). *Teaching Portuguese to Spanish Speakers*. In M. Milleret & M. Risner (Eds.), *Handbook for Portuguese instructors*.
- Child, M. W. (2013). Language learning perceptions: The role of Spanish in L3 Portuguese acquisition. *Portuguese Language Journal*, 7.
- Cohen, A. y Macaro, E. (2007). *Language learner strategies*. Oxford: Oxford University Press
- Felix, U. (1989). *An investigation of the effects of music, relaxation and suggestion in second language acquisition in schools*. Unpublished doctoral dissertation, Flinders University, Adelaide, Australia.
- Galvão da Silva, D. (2018, 25 de agosto). *A Gramática Cantada – Adjetivo*. [video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=nRDWNElc9sc>
- García Herrero, M. M. (2012). Combinaciones de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20, 133-153.
- García, I. (2010). *Educación musical. Teoría y métodos*. Disponible en: <http://www.blogpedagogiamusical.com>.
- Gargallo, B. (1995). Estrategias de aprendizaje. Estado de la cuestión. Propuestas para la intervención educativa. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 7(1), 53-75
- Griffiths, C. (2008). *Strategies and good language learners*. En C. Griffiths (Ed.). *Lessons from Good Language Learners* (Pp. 83-98). New York: Cambridge University Press.
- Gontijo, F. (2017, 1 de junio). *A Gramática Cantada – Adjetivo*. [video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BZrP4GbQMEk>
- Lynch, L. (2005) *9 Reasons Why You Should Use Songs to Teach English as a Foreign Language*. *Ezine Articles*
- Lozanov, G. (1978) *Suggestology and Outlines of Suggestopedia*; Gordon and Breach, New York.
- Lozanov, G. & Gateva, E. (1989). *The Foreign Language teacher's Suggestopedic Manual*. Montreux, Switzerland: Gordon & Breach Science Publishers.
- Muñoz, C. *Aprender Idiomas*. Barcelona: Paidós.
- Murphey, T. (1990). The Song-Stuck-In-My-Head phenomenon: A melodic din in the LAD? *System*, 18(1): 53-64.
- Rees, A.L.W. (1977). Techniques for presenting songs. *ELT Journal*, XXXI (3): 226–233.
- Simões, R. M., Carvalho, A. M., & Wiedemann, L. (Eds.). (2004). *Português para falantes de espanhol: Artigos selecionados escritos em português e inglês*. Campinas, Brazil: Pontes Editores.
- Spicher, L. & Sweeney, F. (2007). Folk music in the L2 classroom: Development of native-like pronunciation through prosodic engagement strategies. *Connections*, 1: 35–48.
- Ting, Y.L.T. (2002). An in-house training session on the use of songs. *Humanising Language Teaching*, 4(2): 1–11.
- Wiedemann, L., & Scaramucci, M. V. R. (Eds.). (2008). *Português para Falantes de Espanhol: Ensino e Aquisição*. Campinas, Brazil: Pontes Editores.
- Winberger, P. (1998). *El cerebro musical*. Barcelona, España: Editorial Crítica.

El diálogo intercultural: estrategias de la educación crítica en el museo etnográfico

Intercultural dialogue: strategies of critical education in the ethnographic museum

Paola Viviana Lopez Realpe
Investigadora independiente
paovivilopezrealpe@gmail.com

Recibido: 16 de agosto de 2020.

Aceptado: 24 de noviembre de 2020.

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar la forma en que el museo etnográfico Abya-Yala representa a la diversidad sociocultural, particularmente a la nacionalidad amazónica Shuar, y sus estrategias museográficas que impactan en la elaboración de sentidos. Así, se reconoce el proceso de constitución de la institución, se identifican sus prácticas de enseñanza- aprendizaje y se sugiere estrategias educativas enmarcadas en la teoría crítica. El estudio se enfoca en la educación no formal y sus aportes en la construcción de conocimiento. De esta manera, visibiliza la multidimensionalidad de las misiones salesianas, como agentes colonizadores, evangelizadores y educadores. A partir de metodologías cualitativas como la etnografía y el análisis del discurso se tensiona su rol investigativo y divulgativo con su representación museal enmarcada en el multiculturalismo. Las conclusiones evidencian las limitaciones y potencialidades de conectar el museo con una formación integral que posicione la interculturalidad como proyecto ético, sociopolítico y existencial.

Palabras Clave: Amazonía, educación crítica, misión salesiana, museo, representación, Shuar.

Abstract

This article discusses the representation of socio-cultural diversity, particularly at the Shuar indigenous nationality of the Amazon, in the Abya-Yala ethnographic museum, and its strategies that impact the elaboration of senses. In addition, it recognizes the institution's constitution process, identifies its teaching-learning practices and suggests educational strategies framed in critical theory. For this reason, it uses ethnography and speech analysis. The study focuses on non-formal education and its contributions in knowledge building. Unveils the multidimensionality of Salesian missions, such as colonizing agents, evangelizers and educators. Meanwhile, emphasizes his research and dissemination role with his museal representation framed in multiculturalism. The conclusions show the limitations and potentialities of connecting the museum with a comprehensive formation that positions interculturality as an ethical, sociopolitical and existential project.

Keywords: Amazon, critical education, Salesian mission, museum, representation, Shuar.

Introducción

El gran desafío de los museos en este siglo es convertirse en un punto de encuentro para la diversidad que conforman las comunidades y trascender los prejuicios en sus exhibiciones e historias. El potencial de estos espacios para crear experiencias significativas, para personas de todos los orígenes, es una parte fundamental de su valor social en entornos cada vez más polarizados. Por esta razón, esta investigación se centra, por un lado, en el museo etnográfico y sus mecanismos de construcción del “otro” étnico y, por otro lado, en su perspectiva como agente de educación. El museo ha pasado de concebirse como un almacén de objetos, protector de la memoria colectiva, expuesto para la contemplación y el ocio, a entenderse como una institución que genera conocimiento (Alderoqui y Pedersoli, 2011).

El Consejo Internacional de Museos define al museo como “una institución permanente sin fines de lucro al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, transmite y expone el patrimonio tangible e intangible de la humanidad y de su entorno para la educación, el estudio y el deleite” (ICOM, 2018, p. 3). En tanto, a partir del estudio del Museo Abya-Yala ubicado en Quito se busca, a modo de objetivo general, comprender las formas de representación de las sociedades indígenas de la Amazonía, particularmente, de la nacionalidad Shuar, y las estrategias museográficas que emplea. Además, como objetivos específicos se pretende reconocer el proceso histórico de constitución de la institución e identificar sus prácticas de enseñanza- aprendizaje, a la vez que se sugieren estrategias educativas enmarcadas en la teoría crítica.

En la primera parte, se visibiliza la actividad misionera salesiana en la Amazonía ecuatoriana desde el siglo XIX y se reflexiona sobre el coleccionismo. En la segunda parte se explora la noción de representación y la imagen, de nacionalidad indígena Shuar, que el museo genera. También, se aborda el multiculturalismo y la interculturalidad con el convencimiento de que no basta con constatar la heterogeneidad sin una búsqueda expresa por la equidad. De igual forma, se indaga sobre el modelo de aprendizaje contextual que considera aspectos personales, socioculturales y físicos para una construcción activa del conocimiento. Finalmente, se exploran las propuestas comunicativas del museo y se sugieren estrategias educativas enmarcadas en la museología crítica.

Materiales y Métodos

Este estudio se basa en una metodología cualitativa, enmarcada en la etnografía u observación y descripción densa, sistemática y reflexiva (Kawulich, 2005) y en el análisis del discurso que transparenta los aspectos implícitos en los mensajes (Foucault, 1980). De esta manera, parte de un estudio de caso del Museo Abya – Yala, donde se realizó un recorrido presencial guiado por una pasante, que consistió en una transmisión unidireccional de la información. Además, varios recorridos virtuales por sus salas, a través de su sitio web que ofrece una panorámica mediante la fotografía esférica 360 de la colección, las cédulas informativas y audio-guías.

La selección de los recorridos virtuales como principal técnica o herramienta responde a una necesidad de abordar las nuevas estrategias virtuales en museos que representen el acercamiento a tecnologías que utilizan la realidad virtual y experiencias 3D, las cuales permiten un nuevo enfoque activo y una rica participación de los usuarios. La exposición virtual puede, por tanto, ser considerada una extensión de la realidad y en cierto modo, una oportunidad para combinar procesos cognitivos, perceptivos y experienciales con los aspectos interpretativos y simbólicos del significado (Sabbatini, 2008). Así, con esta priorización de la tecnología se busca resaltar las oportunidades de interactividad.

Los museos etnográficos basan su práctica en la educación patrimonial, es decir, difunden el patrimonio cultural tangible e intangible con el objetivo de promover en los visitantes, no solo la comprensión y el disfrute, sino el respeto y la valoración sobre dichos bienes y los modos de vida de las sociedades que los producen (Zabala, 2006). Tradicionalmente, se tiende a definir al patrimonio como sitios, objetos, eventos y paisajes estéticamente placenteros, con un valor innato, vinculado a pasados gloriosos que deben protegerse y venerarse para que puedan ser heredados en el futuro. Este enfoque se sustenta en un discurso patrimonial autorizado (Smith, 2011), que es la voz oficial que declara o no a algo como patrimonio sin tener en cuenta las relaciones que se desarrollan a su alrededor.

En consecuencia, este artículo aportará con un análisis crítico en esta línea, puesto que presentará al patrimonio como una representación discursiva interesada en negociar, crear y recrear valores y significados culturales. El patrimonio trasciende el objeto, “no es la cosa, son los procesos de creación de sentido y de representación (...) los significados culturales que nos ayudan a dar sentido al presente” (Smith, 2011, p. 42). Por este motivo, trascenderá una actitud meramente rescatista y proporcionará elementos

para reflexionar sobre la existencia de sociedades con cosmovisiones diversas que no caben en un modelo homogeneizador.

Por otra parte, el museo, típicamente, ha sido sujetado a las actividades originarias de cuidar, preservar y exhibir objetos. Sin embargo, durante las últimas décadas, la educación se ha convertido en uno de los aspectos fundamentales de su quehacer, pero en el contexto nacional ha sido poco debatido en el ámbito académico de la educación. En tanto, este estudio dilucidará las características de estos espacios que favorecen las competencias cognitivas, creativas, sensibles y críticas (Alderoqui y Pedersoli, 2011). Es decir, identificará el valor del museo para propiciar habilidades comprensivas y reflexivas que inciden en una formación axiológica y actitudinal (Zabala, 2006). Asimismo, resaltará la importancia de la educación no formal, que considera a lo sujetos de aprendizaje como agentes activos y creativos, y se enfoca en la formación a lo largo de toda la vida. En definitiva, esta investigación comprende al museo etnográfico como un dispositivo educativo que podría favorecer las reflexiones críticas sobre la convivencia intercultural.

Resultados y discusión

Historizar el museo

Los contenidos de la memoria tienen un vínculo estrecho con los museos. No en vano el origen de la palabra museo, del griego *mouseion*, refiere en la mitología griega al templo de las musas, hijas de Mnemosine, símbolo de la memoria, y Zeus, símbolo del poder. Por lo tanto, los museos se identifican como lugares que restituyen fragmentos de la historia. La memoria, como construcción social, es operación ideológica, proceso psicosocial de representación de sí misma, que reorganiza simbólicamente el universo. En este sentido, identificar la historia de los procesos que acompañan las conformaciones de los museos es necesaria.

El museo, desde su aspecto educocomunicativo, se consolida como un espacio común de relaciones humanas y sus diferentes tipologías, por medio de la interrelación de lo simbólico. De este modo, las indagaciones que se presentarán a continuación surgen de una revisión de lo que la museóloga brasileña Waldisa Rússio Camargo (1990) define como el hecho museal, es decir, el vínculo profundo entre el sujeto que conoce y el objeto, parte de la realidad a la que pertenece, y sobre la cual tiene el poder de actuar.

El museo contempla una relación triangular entre sujeto, objeto y escenario. El nuevo paradigma museológico parte de la concepción del museo como un dispositivo comunicador, intrínsecamente relacionado con la noción de discurso, y por ende como un constructo intelectual y cultural (Lotman, 1996). En otras palabras, como un conjunto de significaciones sociales e históricas, condicionadas, en su mayoría, por instancias de poder ya sea político, académico, entre otros, que producen contenidos. En consecuencia, las siguientes líneas presentarán un recorrido histórico de la creación del Museo Abya- Yala para historizar su discurso, evidenciar su origen y la conformación de su colección. En síntesis, se indagará sobre el patrimonio cultural, los objetos y las relaciones de sentido que se construyen en el museo.

El origen

El museo constituye una construcción social que responde a un contexto particular. En este sentido, el surgimiento del Museo Abya- Yala tiene una relación intrínseca con la historia de la misión salesiana en Ecuador. Así, se identificará la relación histórica de la creación de este museo etnográfico con el perfil civilizador, evangelizador y educador de la misión salesiana dentro del Estado-nación, en tanto estructura de organización y comunidad simbólica imaginada (Anderson, 1991), para poner en evidencia su dimensión sociopolítica.

El actual Museo Abya- Yala¹, que forma parte del Centro Cultural Abya-Yala de la Universidad Politécnica Salesiana, fue inaugurado en el año 2002 y se conforma sobre la base de dos instituciones antecesoras creadas por el padre Juan Bottasso: El Museo Shuar, inaugurado en 1990, y el Museo Amazónico, inaugurado en 1992. Al presente, desde el año 2005, a más de las previas colecciones etnográficas, cuenta con piezas arqueológicas provenientes de culturas precolombinas de la región Sierra, Costa y Amazonía del país.

La misión salesiana articuló una relación compleja y cambiante con la nacionalidad Shuar, que se desarrolló a la par de su particular visión de la educación. Así, según Juncosa (2017) la educación fue la plataforma de posibilidad de su empresa civilizatoria y evangelizadora. En tiempos de la Audiencia y parte de la República, esta misión católica, compensó la débil o nula presencia del gobierno central en la Amazonía. Además, introdujo elementos necesarios para incorporar esta región al orden político territorial

¹ Abya- Yala es un término de los pueblos indígenas Kuna de Panamá para designar su representación del continente americano. En 1983, el líder indígena aymara Takir Mamani propuso este nombre para sustituir la designación colonizada de "América". Significa "tierra en plena madurez" o "tierra de sangre vital".

del Estado-nación. La misión, fundada en Italia por Don Juan Bosco en 1859, llegó a Morona Santiago en 1894 para administrar el Vicariato Apostólico de Méndez y Gualaquiza, en pleno contexto de enfrentamientos y limitaciones de las atribuciones en el ámbito educativo de la Iglesia Católica, promovidos por el Estado liberal (Ossenbach, 1999).

El aval gubernamental para su incursión respondió a presiones políticas por intereses económicos y presión mercantil extractivista. La hegemonía del liberalismo experimentó su declive, desde 1925, debido a la crisis económica de su modelo agro-exportador. Razón por la cual, se dio paso a una intensiva incursión occidental en los territorios amazónicos. Entonces, las misiones tuvieron un papel clave para incluir a las poblaciones indígenas en el proyecto civilizatorio moderno y asegurar en el imaginario la incorporación del territorio amazónico al Estado-nación, tras la guerra fronteriza con Perú en 1941.

Específicamente, según Juncosa (2017), la implantación de la educación formal entre los Shuar, de la mano de los misioneros salesianos, respondió a tres fases y modalidades: 1) una co-civilización y co-educación con el colono (aplicada desde 1906 hasta finales de 1930), 2) una escolaridad basada en internados de zonas de refugio (consolidada hacia finales de 1940) y 3) una forma de escolaridad autogestionada por la Federación de Centros Shuar o internados complementarios (surgida a mediados de 1970). Por lo tanto, se pasó gradualmente de la implantación a la apropiación de la escolaridad por parte de los Shuar. El modelo de Centros Shuar, conformado por familias indígenas cristianizadas, permitió la superación del tutelaje misional y favoreció una apropiación de la educación formal por parte de los Shuar como herramienta para fortalecer la autonomía y prevalecer en su territorio, lo que problematizó el lugar de los misioneros, quienes quedaron abocados a una “actitud de servicio” (Bottasso, 2007, p. 48).

Así, el punto de inflexión de la relación entre los Shuar y los misioneros salesianos se da a partir de la década de 1970, en pleno auge petrolero y el dictamen de la segunda Ley de Reforma Agraria y Colonización, durante el gobierno del General Rodríguez Lara (1972-1976). Además, algunos misioneros empiezan a acoger una nueva postura teológica, afincada en las orientaciones del Concilio Vaticano II, que reconoce cierta inviolabilidad de las culturas y toman una postura favorable frente a la autonomía de los pueblos indígenas. De esta manera, surge la opción de los misioneros salesianos por la “defensa” de los Shuar. De igual forma, los salesianos poseyeron una postura integracionista que “empujó el proyecto misionero

más allá de otras expresiones coloniales tales como el nacionalismo (...) y el proyecto de disolución total de los Shuar en el mestizaje” (Juncosa, 2017, p. 136). La actitud de defensa de los derechos indígenas le otorgó a la misión salesiana autorreconocimiento de su alteridad respecto a otras fuerzas misionales, los colonos y los agentes estatales.

Finalmente, a partir de este sucinto recorrido historiográfico se evidencia que la creación del Museo Abya-Yala, con su afán divulgativo de las características etnográficas de las poblaciones indígenas de la Amazonía del Ecuador, ejemplifica la mencionada actitud de “defensa” de la cultura como una esfera estática y cerrada, que a lo largo de este trabajo, será susceptible de análisis y problematización con base en sus formas de representación.

La colección

El conocimiento, el poder o la curiosidad han motivado históricamente la colección de objetos, que han configurado desde los gabinetes de curiosidades hasta los actuales museos. Tanto poseer y acumular, como mostrar y compartir, dan cuenta de la historia del coleccionismo como una actividad casi innata al ser humano. Así, entre los diferentes postulados psicológicos que se han esbozado, se señala a este acto como una expresión de autoerotismo y escenificación de la identidad en lo social. Se entiende que prevalece una ambición de aprehensión del mundo, que posteriormente da paso a un deseo de preservación de una memoria común ligada al anhelo de trascendencia o inmortalidad (Medina-González, 2012).

De manera general, una colección se puede definir como un conjunto de objetos materiales e inmateriales que alguien se ha ocupado de aglomerar, clasificar, seleccionar y conservar en un contexto de seguridad para socializarlo. Los museos están basados en los objetos que se presentan siguiendo una determinada disposición sistemática dividida en categorías tipológicas, con el objetivo de que se perciba el mensaje que quiere transmitir la institución. El objetivo prioritario es dar a conocer a los visitantes el discurso expositivo que gira en torno al objeto. Los objetos son construcciones sociales, ya que el valor es el resultado de una elección y no un atributo natural. Los significados son adquiridos dentro de lo sociocultural, por lo tanto, las cargas y valoraciones dependen de los agentes. No cabe duda que estos son de carácter dinámico o “contingente conforme a contextos culturales diferenciales” (Medina-González, 2012, p. 39).

El Museo Abya-Yala tiene en total seis galerías. El recorrido por todas las salas está acompañado por música tradicional de las culturas amazónicas,

representaciones pictóricas y fotográficas de retratos. También, destacan montajes taxidérmicos de animales propios de la selva. El área etnográfica está compuesta por tres galerías donde se exhibe cultura material como vestimentas, adornos corporales, instrumentos musicales, armas y cacería, navegación y pesca, y religiosidad de las nacionalidades amazónicas Cofán, Zápara, Siona- Secoya, Waorani, Kichwa y Shuar. En un pasillo se exponen fotografías de dos escenarios contrapuestos: flora y fauna de la región amazónica e imágenes de la destrucción causada por los derrames petroleros, registrados en la década de 1990 por Judith Kimerline y Giovanna Tassi.

La mayoría de la colección etnográfica obedece a la intención de contar con un registro material y documental que representa a los mundos indígenas amazónicos de manera exótica, es decir, lejana y opuesta a las formas de vida de la civilización y modernidad. De alguna forma, la selección de los elementos relevantes por parte de la institución museística responde a tendencias ideológicas oficiales. La colección de objetos de las distintas nacionalidades indígenas amazónicas está descontextualizada de su espacio, tiempo y memorias. De acuerdo con Clifford (2001), el cronotopo, espacio y tiempo ficticio, en el que se ubican los objetos desprende las luchas y los significados que tenían para sus pueblos, contextualizado dentro de su propia cultura. Así, el coleccionismo etnográfico tiende a representar la diversidad como folklore, es decir, vaciada de sentido.

La relación entre los objetos y los museos es uno de los principales cuestionamientos para definir el papel de la institución museística. La materialidad de las colecciones es considerada en muchas ocasiones como la esencia del museo. Sin embargo, en la actualidad, es oportuno ampliar el énfasis en la materialidad hacia una concepción educativa. La generación de una experiencia social yace en el potencial educativo de los objetos y recursos didácticos museales, que posibiliten diálogos, cuestionamientos y tensiones sociales, económicas o políticas.

Así, el Museo Abya-Yala continúa centrado en el objeto, lo que le permite la “producción de presencias, la escenificación de la cultura y la observación empírica” (Morales, 2006, p. 79). En otras palabras, el museo crea la ilusión de hacer tangibles otras realidades. De manera que todavía queda pendiente igualar al visitante al nivel de la colección. Ambos son parte de la globalidad que da sentido a este espacio construido para la sociedad. En términos generales, el conocimiento no está contenido en los objetos por sí mismos, sino en los sujetos que piensan, conceptualizan abstractamente, deducen nuevas implicaciones y actúan con base en los conocimientos interiorizados. El aprendizaje es el resultado de la aprehensión

del contenido y la transformación de lo percibido.

Las culturas de las sociedades amazónicas se representan como poco dinámicas y sus prácticas culturales se describen despolitizadas, en una dimensión exótica. En definitiva, este museo posibilita un encuentro con una forma de descripción etnográfica clásica, que presenta una representación desde la perspectiva misionera salesiana sobre las sociedades indígenas de la Amazonía ecuatoriana, más que una perspectiva antropológica crítica y etnográfica reflexiva que asume a las culturas como campos en contienda constituidas en el devenir histórico. Aunque la muestra no deja de ser interesante porque cuestiona el discurso político de la tabula-rasa del Estado-nación, resulta monocultural al no negar ni invalidar la alteridad indígena.

Educación en el museo: representaciones y estrategias

El patrimonio y los objetos de los museos se convierten en medios de transmisión de mensajes. Sin embargo, estos solo pueden ser comprendidos por aquellos visitantes que poseen medios para apropiárselos (Alderoqui y Pedersoli, 2011, p. 137). Por lo tanto, los museos son responsables por facilitar a los visitantes la comprensión de las colecciones. En tanto, han reafirmado en los últimos años su misión educativa para generar posibilidades de aprehensión. Frente a las piezas exhibidas se puede formar patrones de pensamientos fructíferos como “la observación prolongada, la formulación de buenas preguntas, el establecimiento de conexiones y la búsqueda de complejidad” (Tishman citado en Alderoqui y Pedersoli, 2011, p. 147).

Adicionalmente, lo expuesto en el museo acarrea el problema de la representación, puesto que crea actitudes en los visitantes hacia distintas formas de apreciación de las diversidades, la comprensión de los contextos estéticos-sociales y la protección de la herencia sociocultural. Por lo tanto, en la interacción entre representación y educación se pretende que los museos eduquen los sentidos de los visitantes, no para que acepten un punto de vista legítimo, sino para que construyan uno propio (Alderoqui y Pedersoli, 2011). Es decir, desarrollen un pensamiento crítico, capaz de evidenciar las luchas por la equidad y la justicia, la urgencia por la transformación social y el papel de los sujetos como agentes de cambio. A la vez que conecte al museo con la esfera social, cultural, política y económica en la cual está inmerso (McLaren, 2005).

Por consiguiente, en este estudio se indagará sobre la representación de la nacionalidad indígena amazónica Shuar, los sentidos que construye el guion en torno a su identidad cultural y cerrará apuntando

algunas reflexiones sobre los paradigmas de la multiculturalidad e interculturalidad. La intención es visibilizar las tensiones que el Museo Abya-Yala genera en las formas de representación de la diversidad sociocultural. Asimismo, se identificarán las formas contextuales de aprendizaje en el museo y se realizará una propuesta de estrategias educativas alineadas a la museología y pedagogía crítica.

Representación del Mundo Shuar

Desde el enfoque constructivista, la representación, en tanto práctica significativa, constituye aquel “proceso mediante el cual los actores de una sociedad determinada construyen sentido por medio del lenguaje” (Hall citado en Granda, 2003, p. 14). Así, se entiende que el sentido no radica ni en el mundo real, ni en la conciencia de los sujetos. Las prácticas de representación cultural son primordiales en el proceso de construcción y reproducción de las identidades y diferencias en una sociedad. De este modo, cabe señalar que los grupos dominantes de una sociedad utilizan la estereotipación como estrategia para representar la diferencia de forma reducida y naturalizada, lo que constituye una estrategia de exclusión simbólica.

La sala denominada Mundo Shuar constituye un espacio clave en el museo, puesto que fue la primera colección construida por la institución y condensa el contacto misionero salesiano con la nacionalidad Shuar en la Amazonía ecuatoriana. En la entrada destaca un diorama con una representación de una familia Shuar. La cédula informativa confina a este grupo social a un territorio específico, sin visibilizar los tránsitos. Además, la representación visual en la maqueta presenta los roles productivos de forma esencialista.

Así, la escenificación intenta exponer una sociedad con características propias en cuanto a modos de vida y organización social y económica. De esta manera, se expone al pueblo Shuar como una colectividad alejada de la civilización y la modernidad. Aspecto que se contradice con las intervenciones misionales y la inmersión colonialista en territorios indígenas amazónicos. La vestimenta, el desempeño de actividades de la vida cotidiana y los roles ocupacionales los visibiliza como un “grupo étnico” realizando acciones consideradas ancestrales.

En la sala, se exhibe los tipos de “tejidos y canastos”, algunos de algodón como el itip y tarachik, otros de corteza de árbol como el kamush, cintos, pulseras, bolsos y hamacas. También, hay una extensa cestería impermeable para pesca o piatiak. En este sentido, esta representación valoriza la producción

artesanal en términos culturales y estéticos contrario al imaginario colonialista hegemónico. Sin embargo, no se visibilizan las relaciones de discriminación, segregación y explotación que se desarrollan entre grupos o evidencia algún tipo de iniciativa y agencia frente a los propios problemas económicos, políticos y sociales (Granda, 2003).

En la siguiente sección, destacan “adornos corporales” como coronas o tawashap, collares, orejeras y pecheras elaboradas con plumas, semillas, huesos y cabellos humanos o el temash o una peinilla fabricada con carrizo y amarrada con hilos de colores, entre otros. En tanto, resaltan las particularidades de la estética Shuar y el trabajo artesanal realizado con materiales y elementos del medioambiente selvático, que indican los conocimientos y usos que la comunidad ha creado en interacción con la naturaleza y el universo. No obstante, desde una mirada etnicista se normaliza una idealización de la población que evoca al modelo del “buen salvaje”, es decir una apología a una forma de vida armónica y no corrompida por la civilización. Los grupos indígenas no están apartados del resto de la sociedad nacional moderna, ni exentos de conflictos.

De igual manera, se exponen los “instrumentos musicales” de percusión como el tambur fabricado con cedro y piel de sahino o mono; instrumentos de cuerda como kitiar o tumank elaborado de carrizo templado con tripas de cuy e instrumentos de viento como el pinkiwui que es una flauta hecha de carrizo o guadua. La sacralización y fetichización de los objetos en los museos suele residir en criterios como la autenticidad, grandilocuencia y connotación pública. Empero, esta muestra que incluye elementos cotidianos y domésticos, deja ver el gran valor cultural de los objetos sencillos y utilitarios; así, se afirman como una forma de patrimonio. Si bien la propuesta no interpela o critica al discurso patrimonial autorizado (Smith, 2011), que opera en la institucionalidad para avalar y seleccionar bienes, las piezas de la sala distan de la visión “monumentalista”.

En la siguiente sección, se expone la “cacería y las armas” como lanzas de chonta que son un arma tradicional usada para la cacería y la guerra. También, se revelan cerbatanas y flechas envenenadas con curare. Además, se observan otras armas como el tamtam que es un escudo utilizado para la defensa y con fines ceremoniales; el nanki que es una lanza que sirve para matar a hombres y animales; el umo o bodoquera. Estos objetos no sólo asignan a los indígenas amazónicos prácticas que han sido catalogadas como “primitivas” sino, también, como síntomas de “salvajismo”. Esta representación mantiene un imaginario evolucionista, aspecto que justifica los avances civilizatorios (Granda, 2003).

En la siguiente sección sobre la “navegación y pesca”, se exhibe la canoa que se construye con cedro, los kanantiu o remos de velocidad y el neka o redes que se construyen con hilos de cumay. Además, está el washim que es un dique trampa, también hay barbacoas y lanzas arpón. De alguna manera, la forma de representar la identidad cultural de la nacionalidad Shuar con añoranza del pasado remite al sentimiento de nostalgia imperialista propuesto por Rosaldo (2000). Es decir, gira en torno a una paradoja donde la sociedad colonialista se lamenta de lo que ella misma ha transformado como forma de ocultar y absolver de culpa a toda empresa imperialista y sus ideologías de progreso, perpetradoras de los acelerados procesos de cambio histórico de las poblaciones indígenas. El modelo ideológico que forma ideas como “el primitivo en extinción” o “el lamento por la desaparición de la sociedad tradicional” oculta una complicidad con los procesos de dominio.

En la última sección, se expone el “shamanismo”, donde se destaca la ambientación de un asentamiento en medio de la selva, compuesto por el ayantai o choza provisional donde el sabio descansa y sueña tras la ingesta del alucinógeno natem, que forma parte del rito de iniciación. Sobresalen animales disecados y plantas con sentidos simbólicos, una gigantografía de una cascada donde se encuentra el Arutam y unas tsantsa-cabezas reducidas- de imitación. Dado que los conocimientos y prácticas expuestas atañen a sistemas de creencias, se percibe una “genealogía, táctica discursiva, que busca romper el sometimiento de los saberes locales” (Foucault, 2001, p. 23). Se expone la cosmovisión de la nacionalidad Shuar respecto a sus creencias sobre la salud y espiritualidad, por tanto, el museo da a conocer la existencia de otras epistemes, sin embargo, las perpetúan como inferiores.

Por último, el recorrido cierra con su colección de tsantsa auténticas, que son los objetos más valiosos y atrayentes del fondo etnográfico. En torno a estos elementos se construye un análisis del hondo sentido espiritual de su celebración, abordado desde un relativismo cultural. A pesar de que la exposición acerca a un entendimiento cultural profundo, también, podría reforzar nociones y prejuicios etnocéntricos por el halo de misterio que rodea a estas piezas que, probablemente, también fueron incorporadas como atractivo o espectáculo.

En definitiva, el Museo Abya- Yala realiza una representación cercana al paradigma del multiculturalismo que, según el filósofo político canadiense Charles Taylor (1997), surge como una propuesta política crítica frente al liberalismo universal homogeneizador que luchaba por erradicar las diferencias y consolidar un Estado-nación monocultural. Así, reconoce y legitima las diversidades culturales y

lingüísticas. Este principio encuentra una limitación al imaginar a las culturas existiendo separadas y repitiendo invariablemente sus códigos internos. Además, da cabida a un sentido de preservación cultural que implica una falacia, puesto que las sociedades son dinámicas y heterogéneas internamente (Reygadas, 2007). La representación en el museo estipula los márgenes de una versión cultural Shuar desprovista de contexto histórico.

Asimismo, las representaciones hegemónicas esencialistas que se imponen sobre las sociedades indígenas amazónicas reducen su capacidad de auto-representación. La representación museal de la nacionalidad Shuar como una “sociedad internamente homogénea, auto- regulada y auto- justificada con límites externos fijos, y claramente diferenciables” (Wolf, 1987, p. 20) no concuerda con la conceptualización de la interculturalidad que reconoce tanto las diferencias como las inequidades, que trasciende el respeto, la tolerancia y el mero reconocimiento de la diversidad, puesto que alienta un proyecto social y político dirigido a la construcción de condiciones de vida nuevas y distintas (Walsh, 2009). En síntesis, los esfuerzos del museo podrían encaminarse a promover un diálogo crítico de saberes y una política de equidad cognitiva que reconozca otros modos de pensamiento y organización social distintos a la modernidad. En fin, el discurso del museo podría basarse en un diálogo o ecología de saberes que reconoce “que todas las prácticas de relaciones entre los seres humanos, así como entre los seres humanos y la naturaleza, implican más de una forma de conocimiento” (Santos, 2011, p. 36), erradicando jerarquías de valor respecto a los conocimientos y saberes.

Educación y estrategias en el museo

El aprendizaje en el museo es no formal, voluntario y espontáneo, diferente al modelo de educación formal. La experiencia en el museo es subjetiva e individual, el público que asiste es heterogéneo y responde a múltiples patrones de comportamiento que dependen de variables diversas como la frecuencia, los intereses, las expectativas y los conocimientos previos. Por lo tanto, resulta todo un desafío conocer por qué van, qué hacen allí y qué recuerdan después de su visita.

El modelo de aprendizaje contextual de Falk y Dierking (2004) es una propuesta que aporta una imagen holística del aprendizaje y se adapta a la infinidad de detalles específicos que dan riqueza y autenticidad al proceso educativo. El aprendizaje en los museos es diferente al de cualquier otro lugar en virtud de las características únicas del contexto.

El aprendizaje está situado. Se trata de un proceso durante el cual se produce un diálogo entre el sujeto y su entorno, en un lapso temporal específico, con unas relaciones dinámicas de interacción entre el contexto personal, físico y sociocultural. Ninguno de estos tres es estable por lo que las relaciones son variables en el tiempo.

El modelo de aprendizaje contextual aporta un marco teórico que incluye ocho factores clave que contribuyen a la calidad de la experiencia en el museo: la motivación y las expectativas; el conocimiento previo, los intereses y las creencias; la elección y el control; la mediación sociocultural dentro de un grupo; la mediación facilitada por otros; la orientación y los organizadores anticipados; el diseño; y las experiencias fuera del museo. Cuando cualquiera de estos falta, la creación de significados se dificulta. En definitiva, el museo mejora el aprendizaje cuando favorece una experiencia interactiva que incluye todos los elementos de los tres contextos que definen, influyen, modifican y transforman el comportamiento del público durante la visita.

En suma, el paradigma establecido por la museología crítica puede constituirse en el catalizador para construir nuevas propuestas, dado que conecta con la idea del museo como un espacio de conflicto, tensiones y cruces de culturas, tanto de las comunidades externas o visitantes como internas o personal de la institución. Lo comprendido como patrimonio e identidad son cuestionados y la relación con los públicos pasa a concebirse de forma activa, constructiva y educativa. En este contexto, se entiende que es necesario transitar de la mera contemplación o una noción transmisora de la información hacia la reflexión crítica que abre la posibilidad de colaboración, generación y negociación de significados en grupos sociales diversos.

Museología crítica: propuestas educativas

A partir de la crisis de los nacionalismos de Estado frente a los reclamos identitarios de las diversidades no hegemónicas surgen, en el plano museológico, nuevos cuestionamientos y redefiniciones contenidas en varios tratados internacionales, entre ellos la Declaración de Buenos Aires (2011), realizada por el ICOM. Esta propuso ampliar los criterios expositivos que integran nociones como clase social, etnicidad, género, religión, orientación sexual, cuestionando su universo representativo. También, las recomendaciones de este documento contribuyen a desarraigar el imaginario de un único y uniforme tipo de sociedad, nación y origen. El texto esboza “la responsabilidad del museo y su compromiso frente a los

cambios sociales” y “el museo como espacio provocativo e instrumento de cambio”, por lo tanto, invita a reflexionar sobre la nula neutralidad de estos espacios y explicitar la postura política que da cabida a cierta representación histórica.

De acuerdo con Navarro (2006), se define a la museología crítica como el estudio del objeto museal y la institución de museo insertos en una sociedad estratificada que representa un cierto orden político, social y económico. El objetivo fundamental de la museología crítica es promover el mejoramiento de la calidad de vida de las sociedades mediante el estudio y la comunicación del conocimiento del patrimonio y de los pueblos que lo crearon. Los museos en general son vistos, desde la perspectiva aquí esbozada, como instituciones de la memoria y como agentes privilegiados con una dimensión emancipadora, ellos producen reconstrucciones visuales, textuales y significativas de la realidad histórico social de los seres humanos. Particularmente, con base en el modelo de aprendizaje contextual, a continuación, se plantean algunas propuestas de la museología crítica para acercar las colecciones a la sociedad.

Interrogaciones

La incorporación de interrogaciones en lugar de discursos cerrados es necesaria. Actualmente, los textos de las cédulas informativas son muy largos y descriptivos. De tal forma, se presentan las ideas y los objetos de modo impersonal e indiscutible con axiomas meramente informativos. La formulación de dudas sobre las áreas de conocimiento relacionadas con la muestra relativiza las opiniones y las representaciones. Por tanto, son pertinentes las presentaciones museográficas interpelantes, a base de rótulos, con preguntas controvertidas. Por ejemplo, tanto en los recorridos como en las audio guías se podría realizar mediaciones educativas reflexivas a través de técnicas como el PMM (mapeo de significado personal), donde a partir de un concepto o frase los visitantes construyen mapas mentales; 5W+H (6 preguntas), donde se responde a las interrogantes: quién, qué, cuándo, dónde, por qué y cómo; o el VTS (estrategia de pensamiento visual), donde se muestra un objeto y los visitantes comentan en voz alta sus pensamientos sobre lo que ven.

En definitiva, el museo como un espacio provocador confronta, no se limita a la confluencia e intercambio. En otras palabras, sostiene un modelo educativo interestructurante que asume que el conocimiento se construye de manera activa a partir del diálogo pedagógico entre el aprendiz, el saber y el educador. De esta manera, apoya sus estrategias

educativas en una pedagogía interactiva donde existe participación entre todos los actores educativos, a partir de la interacción y colaboración. La museología crítica acepta que el acto museal es siempre, simultáneamente, de definición, atribución de valor y activamente discutido y contestado, en la medida en que pone en juego el poder, saber y deseo.

Subjetividad

El carácter subjetivo de los montajes museísticos debe ser explicitado, en tanto sus autores deben ser identificados. Esta especie de ética de la enunciación posibilita en los espectadores procesos de pensamiento. La práctica propende a una transparencia radical, en la cual se hace consciente al público de que las cosas podrían haber sido mostradas de manera diferente. En otras palabras, se requiere avanzar de una supuesta objetividad a una museografía de autor. Sin embargo, en los museos latinoamericanos todavía es poco frecuente encontrar cédulas identificativas y paneles de sala firmados por el personal del museo, expertos externos o comentaristas. El anonimato sigue siendo dominante. Asimismo, para demostrar la infinidad de discursos posibles cabe exhibir los cambios de las representaciones de las colecciones y mostrar cómo ha ido mutando el montaje a lo largo del tiempo (Lorente, 2015). Así, la intención es que el visitante se aproxime a un sitio polifónico donde pueda conocer tantas perspectivas vitales como personas implicadas en las exhibiciones.

Participación

La generación de prácticas participativas e interpretaciones compartidas es importante. El reconocimiento de las subjetividades despliega la necesidad de abrir el museo a otras voces. Por consiguiente, es oportuna la colaboración con los actores políticos, comunidades de base y organizaciones civiles indígenas amazónicas para decidir sobre los montajes y crear discursos alternos frente a los saberes y procesos históricos. A modo práctico, una expografía eficaz para transitar de lo emocional a lo reflexivo son los paneles donde los visitantes pueden dejar etiquetas con sus narraciones y opiniones. Igualmente, los productos multimediales (audio- video-hologramas), que se enfocan en la estimulación sensorial y emotiva, potencian la comprensión y asimilación de los conocimientos, a diferencia de los maniqués o dioramas poco flexibles que no reflejan las dinámicas de transformación social. Además, esta iniciativa promueve un proyecto de curaduría colectiva donde se realiza la búsqueda de información, el análisis y la conexión de

ideas por sobre la contemplación de objetos.

Inclusión

La inclusión en términos de accesibilidad y representación debe ser tomada en cuenta. Urge garantizar el acceso a las personas con discapacidades motrices y cognitivas y, además, reconocer los requerimientos específicos de otras comunidades en tanto diferencia etaria, aspecto socioeconómico y cultural. En consecuencia, promover modelos en esta área implica no sólo una revisión de las estructuras institucionales, sino un compromiso ético en el análisis de los procesos curatoriales. Tanto la investigación, como la educación y comunicación deben asumir la tarea de representar las diversidades socio-culturales, étnicas y religiosas para integrar a los grupos minoritarios históricamente silenciados y excluidos.

En conclusión, la museología crítica aporta novedosas estrategias para establecer nexos entre los contenidos y visitantes. Su importancia radica en entender que el proceso museal no se agota en las acciones del museo, sino en lo que enuncia con consecuencias sociales que van desde la apropiación de la memoria y del olvido, la discriminación de ciertas lecturas a favor de otras, hasta la construcción de ideologías colectivas. Los museos etnográficos deben terminar con el mito del museo como templo y apelar por procesos sostenidos de reflexión continua.

Conclusiones

Esta investigación se centró en entender el espacio en el que fluyen constantemente representaciones, informaciones, conocimientos, emociones y comportamientos. Los museos se entienden como sitios para la imaginación, el aprendizaje, encuentro y goce. Los museos etnográficos cumplen un rol social relevante porque aportan para la comprensión de múltiples realidades simultáneas con el potencial de afectar en la sensibilidad y la voluntad de generar relacionamientos equitativos. Las visitas a los museos, en tanto experiencias significativas, estimulan interpretaciones personales que persisten en el tiempo, permiten apreciar otras concepciones del mundo, desencadenan la autocontemplación y dan valor al ingenio de la humanidad.

Por un lado, sobre el proceso histórico misionero, su avanzada evangelizadora y pacificadora, y su posterior mirada multiculturalista sobre la Amazonía resulta oportuno apuntar que su presencia facilitó la llegada de otros agentes como petroleras y mineras, y transformó para siempre las manifestaciones culturales de esta región; razón por la cual, tal como ya

lo presentó Lévi-Strauss (1988) en “Tristes Trópicos”, se produjo una hecatombe cultural civilizatoria como resultado de la convergencia de dos modelos incompatibles: el precautelado por los indígenas amazónicos, donde los ecosistemas y el orden social tienen un vínculo indisoluble; y el dictado por el sistema mundial moderno, basado en la acumulación y extracción de los recursos naturales.

Además, respecto a las investigaciones y divulgaciones de los misioneros salesianos sobre la cultura de la nacionalidad Shuar, este estudio demuestra que sus maneras de representación se apoyan en la descripción “inocente”, pretendidamente “objetiva”, de las formas de vida tradicionales de los indígenas, sin mostrar su propia política evangelizadora, la incursión del Estado-nación en territorios selváticos y los procesos de transculturación. En suma, hay una cierta despolitización de la diversidad cultural porque se presenta a los pueblos originarios como aislados y no se cuestionan las relaciones de poder. Igualmente, porque existe una invisibilización de la agencia de las nacionalidades indígenas.

El Museo Abya-Yala aborda la diversidad cultural amazónica, reivindica la diferencia y fomenta el respeto hacia la alteridad étnica. En este sentido, dista de la legitimación de un Estado-nación monocultural, construido históricamente sobre el proyecto republicano en el siglo XIX. Así, desde un imaginario salesiano, adscrito al “catolicismo social” (Terán, 2015), amplía el sentido de ciudadanía y posiciona a la población indígena como sujetos de derechos. En definitiva, este museo etnográfico promueve la idea del Estado-nación multicultural. No obstante, tiene pendiente la tarea de criticar la subordinación, negación, estigmatización y exclusión material y simbólica de estas nacionalidades indígenas. Por lo tanto, superar la representación etnocéntrica y saldar el vacío de la autorepresentación. En este marco, se apela por el reconocimiento de la autorización propia de las nacionalidades indígenas amazónicas desde su alteridad subjetiva.

Específicamente, acerca de la mediación educativa se piensa que el acto educativo es, fundamentalmente, un hecho comunicativo (Prieto- Castillo, 2013), un componente pedagógico en el aprendizaje, que se facilita a través de relaciones de interlocución, relacionamiento e identificación. En este sistema, el rol de los educadores es colaborar en el proceso de apropiación del mundo y en la construcción que cada visitante hace de sí mismo. Los procesos educativos se vuelven efectivos cuando se facilita la estructuración, selección y organización de los estímulos. Además, cuando se apela a la personalización y a un relacionamiento con la historia particular.

Así, la mediación educativa es la forma como

se ofrecen los recursos para sostener el proceso de aprendizaje. Adicionalmente, deben acompañar a los aprendices en un proceso de formación integral que les permita desarrollar sus capacidades de pensamiento, comunicación, toma de decisiones y competencias de observación, proposición, creación y experimentación. El mediador educativo tiene la tarea de emancipar, mas no de explicar, porque el aprendizaje se da por voluntad, mediante la tensión entre el deseo propio y la exigencia de una situación (Rancierè, 2007). En esta línea, se supera la concepción decimonónica del museo donde se concibe a la figura del guía como una persona capacitada para conducir y transmitir información. De esta manera, puntualmente, se insta a que los museos etnográficos realicen renovaciones de los contenidos, recursos didácticos y estrategias de mediación, pero principalmente, posicionamientos políticos que cuestionen y redefinan las formas de entender, representar y presentar la alteridad.

Asimismo, se constata que es imprescindible articular el Museo Abya-Yala con el resto de instituciones del sistema universitario salesiano para potenciar la investigación y experimentación. Dada su pertenencia a un centro cultural con una editorial dentro de una universidad, el museo puede convertirse en el espacio en donde convergen los miembros del ámbito académico y la sociedad en general. El fomento del vínculo entre las colecciones y la comunidad universitaria sería beneficioso, porque dotaría a la institución de una triple misión: la educación (enseñanza- aprendizaje), la investigación (laboratorio) y la exposición pública de las colecciones (compromiso social).

Finalmente, la coyuntura actual de la pandemia del COVID- 19, sus políticas de confinamiento, asignación de recursos, entre otros, han develado la crisis que afrontan las instituciones culturales y los museos que han sostenido estructuras perpetuas de apoyo al poder colonial. Por lo tanto, se siente la presión por que se adapten a las necesidades de la sociedad contemporánea, donde la posibilidad de reinventarse y reactivarse condicionará su existencia. Los museos no son neutrales, son espacios sociales que pueden redimirse si se transforman audazmente, de una manera provocativa y acogen la investigación y educación crítica apoyadas en narrativas transmedia posicionadas, que revelen los lugares de enunciación, a través de múltiples soportes y canales.

Referencias bibliográficas

- Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). *Cristales para mirar. En La educación en los museos: de los objetos a los visitantes*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities*. London y New York: Verso.
- Bottasso, J. (2007). *Educación salesiana del 1880 al 1922*. Roma, Italia: Librería Ateneo Salesiano.
- Camargo, W. R. (1990). O conceito de cultura e sua inter-relação como patrimônio cultural e a preservação. *En Cadernos Museológico No.03*. São Paulo, Brasil: Universidad de São Paulo.
- Clifford, J. (2001). Dilemas de la Cultura: antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna. *Coleccionando culturas*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Falk, J; y Dierking, L. D. (2004). *The Contextual Model of Learning*. En G. Anderson (ed.), *Reinventing the Museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*. Oxford, Inglaterra: Rowman & Littlefield Pub. Group Inc.
- Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*. Barcelona, España: Tusquets Editores S.A.
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. Curso lectivo en el College de France (1975- 1976). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Granda, S. (2003). *Textos escolares e interculturalidad en Ecuador, Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar- UASB*. Ediciones Abya Yala. Corporación Editorial Nacional.
- ICOM. *Declaración de Buenos Aires*, Consulta: 5 de noviembre de 2019. [http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10285.pdf].
- ICOM. (2018). *Informe y recomendaciones del Comité Permanente sobre la Definición de Museo, Perspectivas y Posibilidades (MDPP)*, Viena, Austria.
- Juncosa, J. (2017). *Saber para prevalecer. civilización, educación y evangelización en el territorio Shuar: educaciones, epistemologías y métodos en disputa*. Tesis de Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos. Área de Letras y Estudios Culturales. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Lévi- Strauss, C. (1988). *Tristes Trópicos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Kawulich, B. (2005). *La observación participante como método de recolección de datos*. Berlín, Alemania: Forum: Qualitative Social Research, 6.
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid, España: Ediciones Cátedra S.A.
- Lorente, P. (2015). *Estrategias museográficas actuales relacionadas con la museología crítica*. Madrid, España: Complutum.
- McLaren, P. (2005). Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. *En La Vida en las Escuelas*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Medina- González, I. (2012). Una vuelta al fundamento conceptual del valor: nuevos encuentros desde la filosofía, la psicología, la economía, la sociología, la antropología, la axiología y los estudios de patrimonio. *En Programa Ibermuseos. Ensayos del Seminario Taller en Valoración de Acervos Museológicos*. Brasilia, Brasil: Organización de los Estados Ibero-americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morales Moreno, L. G. (2006). La crisis de los museos de historia. *XXIX Encuentro Anual del ICOFOM XV Encuentro Regional del ICOFOM LAM*. Museología e Historia: Un campo de conocimiento. ICOM, Museo de la Estancia Jesuítica.
- Navarro, Ó. (2006). *Museos y museología: apuntes para una museología crítica*. Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Ossenbach, G. (1999). La educación en el Ecuador en el período 1944- 1983. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe-E.I.A.L*. Vol. 10, N. Tel Aviv, Israel: Instituto Sverdlin de Historia y Cultura de América Latina, Escuela de Historia de Tel Aviv.
- Prieto- Castillo, D. (2013). *En torno a la palabra en la práctica de la educocomunicación*. Almería, España: Entrevista de Aularia Redacción.
- Rancierè, J. (2007). Una aventura intelectual. *El maestro ignorante*. Buenos Aires, Argentina: Editorial del Zorzal.
- Reygadas, L. (2007). La desigualdad después del (multi) culturalismo. Á. Giglia et. al (eds.), *¿A dónde va la antropología?* Ciudad de México, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rosaldo, R. (2000). *Nostalgia Imperialista. Cultura y verdad: la reconstrucción del análisis social*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Sabbatini, M. (2007) Consideraciones teóricas acerca de lo virtual y lo real en las nuevas tecnologías de información y comunicación: implicaciones para la Folkcomunicación. *Revista Razón y Palabra* N° 60.
- Santos, B. 2011. Epistemologías del sur. Utopía y praxis latinoamericana. *Maracaibo: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, Año 16. N° 54.
- Smith, L. (2011). El espejo patrimonial: ¿ilusión narcisista o reflexiones múltiples?. *Antípoda: Revista de Antropología y Arqueología*, No. 12. Bogotá, Colombia: Antípoda.
- Taylor, C. (1997). *The politics of Recognition*. En A. Gutman (comp) *Multiculturalism and the Politics of recognition*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Princeton University Press.
- Terán Najas, R. (2015). Representaciones visuales de una utopía misionera. Los salesianos en la Amazonía (1890-1930). *En la Mirada del Otro*. Acervo documental del Vicariato Apostólico Salesiano en la Amazonía ecuatoriana 1890-1930. Quito, Ecuador: Unesco-Memoria del Mundo-INPC.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad y Estado plurinacional: pautas, perspectivas y experiencias bolivianas y ecuatorianas. *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar- UASB. Ediciones Abya Yala.
- Wolf, E. (1987). *Europa y la gente sin historia*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Zabala, M. E. y Roura Galtés, I. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. Mérida, México: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Núm. 11, Universidad de los Andes de Mérida.

La educación técnica industrial para las mujeres, entre la cultura escolar y la coeducación

Industrial technical education for women, between school culture and co-education

Patricia Cabezas Cahueñas
patycabezas00@gmail.com
Universidad Católica de Cuenca

Recibido: 30 de agosto de 2020.
Aceptado: 24 de noviembre

Resumen

El presente artículo es un estudio de caso que describe cómo la cultura escolar del antiguo colegio técnico de varones Sucre puede obstruir el proceso de coeducación implementado en la Institución en la última década. Para ello, se discute acerca de la educación técnica-industrial y el conocimiento técnico a través de la teoría social de la Dominación masculina de Pierre Bourdieu. Para ello, el proceso coeducativo en la educación técnica-industrial se analiza desde el concepto de coeducación en el contexto ecuatoriano como principio de inclusión para las mujeres en espacios educativos no tradicionales, y el de cultura escolar y sus artefactos como elementos reproductores de la cultura de la comunidad educativa. Los datos obtenidos se analizan con los tres niveles de cultura organizacional de Edgar Schein, lo que permite detallar en profundidad los artefactos culturales utilizados por la comunidad para mostrar su resistencia a los cambios que contempla la coeducación.

Palabras clave: Cultura escolar, coeducación, educación técnica-industrial.

Abstract

This article is a case study that describes how the school culture of the old technical college for boys Sucre can obstruct the coeducation process implemented in the Institution in the last decade. For this, it is discussed about technical-industrial education and technical knowledge through the social theory of Male Domination by Pierre Bourdieu. For this, the coeducational process in technical-industrial education is analyzed from the concept of coeducation in the Ecuadorian context as a principle of inclusion for women in non-traditional educational spaces, and that of school culture and its artifacts as reproductive elements of culture of the educational community. The data obtained is analyzed with the three levels of organizational culture by Edgar Schein, which allows to detail in depth the cultural artifacts used by the community to show their resistance to the changes contemplated by coeducation.

Keywords: School culture, coeducation, technical-industrial education.

Introducción

Cuando se habla de educación técnica-industrial es común imaginar a un hombre aprendiendo a manejar maquinarias, motores, aparatos mecánicos o electrónicos; es menos frecuente imaginar a mujeres aprendiendo a soldar vigas de hierro o arreglando los circuitos de un automóvil. Esta forma tan común de imaginar y asignar ciertos tipos de trabajos y oficios a los hombres y otros a las mujeres ha sido sustentada principalmente por una sociedad que naturaliza los roles de género y en la cual, la educación se convierte en una herramienta que reproduce esa cultura.

Bourdieu califica el rol de la Escuela en la sociedad como una herramienta de reproducción cultural (2008, p. 50), en este sentido las escuelas habrían actuado como un tamiz que separaba a los hombres y a las mujeres en la capacitación técnica, al tiempo que determinaban roles de género en el campo laboral y productivo. Este problema de segregación en la educación técnica ha sido reconocido por varios estudios (Anker, 1997; Guzmán Gallangos, 2001; Román, Ríos y Traverso, 2013) *the construction sector, gender equality... Is it possible equal opportunities in access to and retention of women in positions on site? In this paper we study the factors that act as barriers and hinder or impede the professional development of women in a highly masculinized sector as is the construction. The results of the study (conducted in the city of Seville, Andalusia, Spain; Sepúlveda, 2017)*¹, entre otros, muestran la concentración de los hombres en ciertas profesiones y de mujeres en otras. Es sabido que las profesiones que requieren el manejo de las tecnologías junto con las ciencias, matemáticas e ingenierías (STEAM)² son mejor remuneradas y reconocidas en el campo laboral, por ello este tipo de segregación crearía un sesgo de género que condenaría a las mujeres a un estado de vulneración y desventaja económica.

A nivel mundial, el sesgo de género en la educación técnica fue un problema discutido principalmente desde la última década del siglo XX. En el caso ecua-

toriano, si bien la legislación educativa no impedía la inclusión de las mujeres en la educación técnico industrial, también es cierto que hasta iniciado el siglo XXI los colegios mantenían una tradicional división sexual de oficios. Los colegios técnicos de varones promovían formación técnica industrial y los colegios técnicos femeninos promovían capacitación en oficios de servicio y atención de personas³. Esta premisa que condiciona el género para la educación técnica sería, al interior de las instituciones, parte fundamental de la cultura escolar que se habría formado en base a esta peculiar característica.

En el Ecuador, en el año 2012, a través de la convergencia de las políticas para la Sectorización y la Coeducación se propició un momento decisivo que permitió el arribo de una significativa población femenina a instituciones de educación técnica-industrial. Sin embargo, pese a que el Marco Legal y Normativo⁴ favorecía de forma explícita la inclusión de las mujeres en espacios educativos no tradicionales, se requería tomar en cuenta otros aspectos que podrían dificultar el proceso de inclusión como son la cultura escolar y el currículo oculto que actuarían retardando este proceso.

En el estudio que realiza Erazo (2013) ya se observa que a pesar de que las normativas y el currículum formal promueven el acceso de las mujeres a la educación técnico-industrial se presentaban limitaciones como la reproducción de estereotipos de género de parte de los miembros de la comunidad educativa. Erazo indica que el proceso de coeducación solo se ha producido en términos de acceso más no desde la igualdad de oportunidades y concluye que “la educación que reciben las mujeres continúa inmersa en el imaginario social de que la educación técnico industrial es para los varones” (Erazo 2013, p. 124).

Andrés Tomaselli (2018, p. 22) sospecha que el sesgo de género en el bachillerato técnico se debe a que en la sociedad ecuatoriana persisten estereotipos de género, el indica que en términos prácticos subsiste una cultura que tradicionalmente ha segmentado ciertas carreras para hombres y otras para mujeres. De esta manera las acciones implementadas por las

¹ Varios autores publican libros, artículos e informes acerca del problema de la segregación de género en el campo laboral a nivel nacional e internacional, entre algunas de esas publicaciones se hallan Anker con su libro *La segregación profesional entre hombres y mujeres. Repaso de las teorías*; Guzmán Gallangos con su publicación *¿Dónde trabajan hombres y mujeres a principios de los noventa y dónde seis años después? Segregación ocupacional por género en México de 1991 a 1997*; Román, Ríos y Traverso con el artículo *Barreras de género en el desarrollo profesional de mujeres técnicas de la construcción*; Sepúlveda con su estudio *La educación técnico-profesional en América Latina Retos y oportunidades para la igualdad de género*, entre otros.

² STEM. Siglas en inglés de *science, technology, engineering and mathematics*.

³ Tomaselli indica que: “Persisten, no obstante, las lógicas de segregación a nivel de carreras y de diversas figuras profesionales donde las mujeres siguen teniendo mayor presencia en oficios tradicionalmente feminizados, con menores retornos en el mercado laboral (Tomaselli 2018, p10).

⁴ En la LOEI el principio de la educación que promueve la Coeducación consta en el Artículo 2, literal j.: “Garantizar el derecho de las personas a una educación libre de violencia de género, que promueva la coeducación”; en su reglamento la disposición transitoria Décimo Segunda acoge el derecho de las mujeres a ingresar libremente a cualquier tipo de institución educativa: “A partir del año lectivo 2012-2013, en cumplimiento de lo prescrito en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, las instituciones educativas públicas pasarán a ser mixtas en todos sus niveles y modalidades, sin excepción. Su aplicación será de manera progresiva, a partir del primer grado o curso al que ingresan los estudiantes.

políticas para la Sectorización y Coeducación, no estarían exentas de la problemática y la resistencia que conlleva un proceso de transformación cultural, como señala el CERLALC (2017), la cultura a menudo marca límites y se resiste al logro de la igualdad.

Por su parte Castells (2001, pp. 160-161) explica que construir una cultura de igualdad requiere no solo de un marco jurídico, sino de un tiempo que permita vencer las resistencias y legitimar relaciones de paridad. En cuanto a la educación técnica-industrial, la inclusión de las mujeres debe vencer las resistencias que presentan estos espacios educativos que han forjado su identidad institucional con base en una histórica división de género como ha sido el caso de los antiguos colegios técnicos de varones y su cultura escolar masculinizada.⁵

La literatura que trata acerca de la inclusión de las mujeres en la educación técnica- industrial ecuatoriana, si bien hace referencia a varios aspectos asociados al sesgo de género, al sistema educativo, al currículo formal, sigue siendo escasa cuando se trata de explicar las formas de resistencia que se puede presentar a partir de la cultura escolar de instituciones masculinizadas ante el proceso de inclusión de las mujeres. La implementación de la Coeducación en los antiguos colegios técnicos de varones es un conocimiento que aún debe ser profundizado. Por ello este estudio desea contribuir con el entendimiento de la estructura de la cultura escolar masculinizada,⁶ de las formas de resistencia al cambio para de esta manera posibilitar su transformación en una cultura inclusiva con equidad de género.

Marco teórico

Esta investigación se inscribe en la Teoría Social propuesta por Pierre Bourdieu aplicada al campo de la educación, en el cual la comunidad educativa se considera como un campo social en el que los actores educativos son los agentes reproductores del capital cultural y simbólico de la cultura escolar. Por otra parte, este trabajo requiere esclarecer el concepto de coeducación en el contexto ecuatoriano para comprender cómo ciertas formas de cultura escolar pueden debilitar el proceso coeducativo.

⁵ De acuerdo a Bonino (2002, 8) existen voces sociales que hablan de diferentes masculinidades, sin embargo, en esta investigación al referirnos a esta categoría se lo hará desde el concepto de Bourdieu de la masculinidad hegemónica como producto social e histórico que considera lo masculino superior y diferente a lo femenino.

⁶ En esta investigación se entiende que la " Cultura escolar incluye sistemas de creencias, valores, estructuras cognitivas generales y significados dentro del sistema social caracterizado por un patrón de relaciones de personas y grupos dentro de ese sistema" (Tagiuri y Litwin, (1968) citado en Elías 2015, p. 287).

⁷ Como género se hace referencia a un conjunto de roles sociales y relaciones entre personas, construidas socialmente y que son atribuidas de forma diferente cada sexo, entre los que se cuentan: comportamientos, valores, distribución de poder y de trabajo, entre otros.

⁸ En esta investigación se hará referencia únicamente a la educación técnico-industrial, es decir la asociada al campo de la electrónica, electricidad, electromecánica.

Escuela y educación como herramientas de reproducción cultural

Hasta inicios de la década actual, al interior de las instituciones educativas técnico -industriales, se habría forjado una masculinidad hegemónica debida principalmente a la división sexual del trabajo y la naturalización de los roles de género⁷, que estableció distintas formas de capacitar y educar a los hombres y a las mujeres. Esta distinción estaría relacionada con la capacidad reproductora del cuerpo femenino y su supuesto rol social. Bourdieu (2008, p. 13) explica que este principio de división social se construyó basado en la diferencia anatómica y es fundamento del pensamiento de dominación entre hombres y mujeres, se inscribe en esquemas cognitivos que se manifiestan de forma objetiva como la división entre los géneros en los diferentes campos sociales.

En el Ecuador, la división de género en la educación técnica,⁸ no ha tenido su origen en la legislación del Estado, sino que aparece asociada a la enseñanza de oficios y roles de género al interior de las escuelas, las cuales se convierten en una de las instituciones que reproducen la cultura social dominante "transmitiendo los presupuestos de la representación patriarcal" (Bourdieu 2008, p. 108) y sus relaciones de dominación. Bourdieu expone esta situación en su libro "La dominación masculina" señalando que en la escuela se transmiten estructuras cognitivas que eternizan el pensamiento aristotélico en donde al hombre se le considera el principio activo y a la mujer como el principio pasivo, esquema cognitivo que se trasladaría de forma homóloga al ámbito de la educación imprimiendo "connotaciones sexuales, entre las diferentes [...] disciplinas" (2008, p. 108), lo cual explicaría la naturalización de creer que a los hombres les corresponde aprender la ciencias duras y tecnologías, y a las mujeres las ciencias blandas y de servicio.

La educación técnica, sobre todo aquella en la que se enseñan competencias laborales relacionadas con las tecnologías industriales y afines a las ingenierías y ciencias duras, ha sido consagrada de forma casi exclusiva para los varones, produciendo en los campos educativos y laborales un sesgo de género

debido a la dominación de las tecnologías por parte de ellos y la exclusión de las mujeres en este campo educativo. Siguiendo el pensamiento de Bourdieu, se puede explicar que la creación de las instituciones de educación técnicas en el Ecuador con la referida división por género, son el resultado de la necesidad de la sociedad de establecer a partir de la educación, los roles masculinos y femeninos. Por ejemplo, los antiguamente llamados centros preprofesionales, talleres de oficios, colegios técnicos e institutos tecnológicos, hasta hace poco se dedicaban a la formación diferenciada entre los sexos, las mujeres se formaban en trabajos de servicio y los hombres en aquellos que requieren el uso de la fuerza, el manejo de tecnología o la aplicación de la autoridad.

De esta manera la sociedad, a través de la educación técnica, legitimaría las competencias laborales técnico-industriales como propiedad de los hombres y como “el monopolio [masculino] de la manipulación de los objetos técnicos y de las máquinas” (Bourdieu 2008, p. 68) de acuerdo a un orden social sexualmente ajustado en favor de lo masculino. Esta arbitrariedad cultural se reproduce al interior de las instituciones a través de la cultura escolar y los actores de la comunidad que toman posesión del conocimiento técnico y todo lo que forma parte de él y que sirve para su enseñanza entre los que se contarían aquellos materiales concretos y artefactos simbólicos: instalaciones, aulas, talleres, canchas deportivas, himnos, cánticos, uniformes y otros símbolos identitarios.

Para Pierre Bourdieu y Jean-claude Passeron (1996) la cultura es algo que se aprende en un medio social y a partir de las relaciones que establece ese medio. Es aquí en donde la escuela toma relevancia como un espacio social de aprendizaje y transmisor de cultura. Los colegios técnico-industriales se convertirían de esta manera en espacios sociales masculinizados, de y para varones, en donde se aprende que la presencia femenina no forma parte del conjunto y no es estimada. El problema de este tipo de cultura escolar es su identidad masculina hegemónica que a través de la escuela hace “propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible...” (1996, p. 18) y excluyente.

Bourdieu (2008, p. 119) señala que existe una lógica espontánea que tiende a la conservación de las “propiedades más excepcionales de los cuerpos sociales”, esta lógica se manifestaría como la resistencia que una cultura escolar masculinizada opondría ante el peligro de la feminización. Bourdieu continúa indicando que “La violencia de algunas reacciones emocionales contra la entrada de las mujeres en tal o cual profesión se entiende si sabemos que las propias posiciones sociales están sexuadas...”, al oponerse

a la feminización la comunidad educativa estaría protegiendo “su idea más profunda de sí mism[a]”, la creencia sobre la que se asienta su cultura escolar, por ello la inclusión de las mujeres en una comunidad masculinizada produce rechazo, resistencia y el ejercicio de varios tipos de violencia, entre ellas, la violencia simbólica.

La segregación sexual y el acaparamiento del conocimiento técnico, es solo una arista del problema en la educación técnica, puesto que, al interior de las instituciones, las mujeres se enfrentan con un tipo de discriminación y dominación a través de lo que Bourdieu denomina violencia simbólica. Este tipo de violencia añade fuerza y poder al grupo dominante debido a que “logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza” (Bourdieu and Passeron 1996, p. 44), este tipo de violencia es más peligrosa porque es invisible para las víctimas.

De lo anterior, se comprende que las relaciones de poder al interior de los colegios técnicos masculinizados, se ejercerían utilizando violencia simbólica en las diferentes instancias de relaciones que establecen los actores educativos, entre ellas Bourdieu señala: la acción pedagógica, la autoridad pedagógica, la autoridad escolar, el sistema de enseñanza, otros. De la acción pedagógica sostiene que es arbitraria en doble sentido. Uno, porque impone e inculca un modelo arbitrario con masculinidad hegemónica. Dos, porque impone y educa en ciertos significados que han sido seleccionados arbitrariamente y definen la cultura del grupo dominante.

Bourdieu en *La Dominación Masculina* señala: “El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya” para legitimar la división sexual del trabajo y con ella la distribución de las actividades asignadas a cada uno de los sexos (2008, p. 11). El orden masculino habría persistido a los profundos cambios que han experimentado las sociedades en cuanto a los modos de producción, o el establecimiento de los derechos humanos y las nuevas tecnologías de comunicación, por nombrar algunos de estos cambios. Así, la cultura de una sociedad situaría las condiciones para perpetuar la dominación masculina que bajo la supuesta división sexual del trabajo “confiere al hombre la mejor parte” (2008, p. 47).

La cultura escolar, señalan Bourdieu y Passeron, debe ser referida al universo social en el que se ha formado, se protege y se cierra sobre sí misma mediante una organización metódica y jerárquica (1996, p. 201). Al igual que otras culturas, es arbitraria a favor de la clase dominante, la cual transmite y reproduce las características, comportamientos y elementos

culturales a través del trabajo escolar y la ritualización suficientemente estereotipada que permita marcar la diferencia con otros grupos sociales. La reproducción de la cultura al interior de instituciones de educación técnica-industrial habría reforzado “el origen mismo de la cultura entendida como orden social dominado por el principio masculino” (Bourdieu 2008, p. 32).

La Coeducación como política y principio de inclusión para las mujeres

Cuando una política pública se aplica en el ámbito educativo, se dice que es una política educativa. La coeducación como política educativa sería asumida por el Mineduc de acuerdo a lo establecido en la LOEI que la señala como uno de sus principios en la educación: “Garantizar el derecho de las personas a una educación libre de violencia de género, que promueva la coeducación” (Ecuador, 2011). Sin embargo, a lo establecido en la Ley, el Reglamento de la LOEI no la nombra y solo hace mención a la educación mixta, lo cual en el campo educativo ecuatoriano se podría interpretar a estos dos conceptos como sinónimos o aparentemente equivalentes. Esta ambigüedad hace que para este estudio se vuelve imperante definir la Coeducación de una forma más precisa en sus características.

La Coeducación en el Marco Legal es un término que se conjuga con una “educación libre de violencia de género”, integral y con enfoque de derechos⁹. Abordada desde esta forma de comprender, la coeducación aportaría con la disminución de la violencia simbólica, del sesgo de género y a la inclusión de las mujeres en el campo de la educación técnica-industrial. La definición de Coeducación encontrada en materiales del Mineduc se ha ido modificando a través de los últimos años. Un ejemplo de ello podemos verlo en las dos guías que publica el Mineduc para apoyar los procesos de inclusión o transversalización del enfoque de género en la educación técnica, véase Tabla 1:

Tabla 1. Definición de Coeducación en guías del Mineduc

Año 2013: Guía para la transversalización de la perspectiva de género en la gestión operativa de la Educación Técnica en el Ecuador	Año 2019: Guía para fomentar la inclusión de hombres y mujeres en la gestión escolar y en el desarrollo profesional directivo y docente de Bachillerato Técnico
Coeducación: este término se utiliza comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos: pese a que a veces ha sido aplicado a la educación conjunta de grupos formados sobre la base de características de diversos tipos —clase social, etnia, etcétera—, su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres (Mineduc 2013a, p. 36)	Coeducación: es un método de intervención educativo que va más allá de la educación mixta y cuyas bases se asientan en el reconocimiento de las potencialidades e individualidades de niñas y niños, independientemente de su sexo. coeducar significa, por tanto, educar desde la igualdad de valores de las personas (Mineduc 2019, p. 39).

Fuente: *Elaboración propia.*

Como se puede observar, en el 2013 el Ministerio de Educación define a la coeducación como un término que se refiere a educación conjunta y luego de seis años la define como un método de intervención y profundiza sobre su función, además de remarcar que no se la asume como sinónimo, ni equivale solo a la educación mixta.

La diferencia entre la coeducación y la educación mixta, es una idea que comparten varios autores como Castells López quien expone que “... la enseñanza mixta no implica por sí misma coeducación real ni mucho menos igualdad de oportunidades” (Caselles López 1993, p. 48), mira a la educación mixta como un paso hacia la coeducación. Por su parte, Sánchez y Rizos indican que “El concepto de coeducación es de mayor amplitud y riqueza que el de enseñanza mixta” (Sánchez y Rizos 2016, p. 52); mientras que la coeducación propone un trabajo integral y de revisión sobre el sexismo, la educación mixta solo se refiere a que hombres y mujeres comparten las mismas aulas y reciben la misma práctica académica. De acuerdo a lo anterior, es posible la existencia de una educación mixta que no necesariamente sea coeducativa, por lo tanto, en el Ecuador se aspiraría a que las instituciones que fueron transformadas en mixtas alcancen la coeducación en concordancia con los principios educativos que establece la LOEI.¹¹

Novo citando a Escofet señala que, “la coeducación es un proceso cuyo objetivo prioritario es eliminar el sexismo manifiesto y velado que existe en la práctica educativa como reflejo de la sociedad en la que estamos inmersos” (Novo Vázquez 2008, p.53). Desde esta visión la coeducación como política aplicada al interior de una institución de educación técnica debe

⁹ Loei. Art2. Literal j. Garantizar el derecho de las personas a una educación libre de violencia de género, que promueva la coeducación;

¹⁰ LOEI. Art 6. Literal f. Asegurar que todas las entidades educativas desarrollen una educación integral, coeducativa, con una visión transversal y enfoque de derechos;

¹¹ En este estudio se utilizará esta diferenciación entre la educación mixta y coeducación. La primera se usará cuando se refiera únicamente a una educación que reciben conjuntamente hombres y mujeres, y la segunda para referirse a una educación en donde las mujeres hayan alcanzado una verdadera inclusión.

ser útil para la inclusión de las mujeres, garantizando sus libertades, el uso de sus derechos y oportunidades, así la política coeducativa tomaría forma de “sensibilidad a las desigualdades en el bienestar y en las oportunidades” (Lahera 1999, p. 10).

De esta manera en el contexto ecuatoriano la coeducación como política implicaría un conjunto de acciones que garanticen la educación con enfoque de derechos, como principio educativo respaldaría la inclusión de las mujeres en la educación libre de violencia y discriminación, y como definición en sí misma, permitiría comprender que no solo se refiere a una educación mixta sino a la educación integral y compartida entre los hombres y las mujeres.

Materiales y métodos

Este trabajo de investigación está enfocado en el paradigma cualitativo-interpretativo, la investigación se realizó desde adentro de la comunidad educativa, el estudio está “orientado a la comprensión del proceso del fenómeno, [de la cultura escolar]” (Restrepo, 2002, p. 118). El diseño de la investigación se construye a partir del estudio de caso de la actual Institución Educativa Fiscal Sucre antiguo Colegio de varones Técnico Sucre, lo que permitió una aproximación cercana y detallada de la cultura escolar y de vida colectiva de los actores de la comunidad educativa. La investigación se apoyó en la tradicional observación etnográfica latinoamericana al interior de la institución educativa durante el año 2019 e inicios del año 2020 con el fin de observar los comportamientos cotidianos que forman parte de la cultura escolar y del sistema de relaciones en el que las estudiantes técnicas fueron inmersas.

El estudio etnográfico permitió determinar la distribución de los espacios entre hombres y mujeres, dentro de las aulas, los talleres de electricidad, mecánica y electrónica. En los espacios de esparcimiento se examinaron los niveles de empoderamiento de las mujeres estudiantes en la institución y la información de los comportamientos, formas de relación, ritualidades, simbología, en diversos momentos: minutos cívicos, programas, clases al aire libre, casa abierta. La recolección de información documentada permitió describir el contexto del cambio y realizar un acercamiento a las características de la cultura escolar del antiguo Colegio técnico de varones Sucre: revistas, fotografías, informes, periódicos, documentos legales.

Las entrevistas semiestructuradas fueron aplicadas a diversos actores que vivieron la implantación de la coeducación en la IEF Sucre, y que fueron fuente de información acerca de hechos acontecidos antes y después de la implementación del sistema mixto en

el colegio: antigua autoridad de la institución (fungió como Rector y Vicerrector), Secretaria General, Docente de asignatura técnica, Conserje, Exestudiante, Inspector. Las entrevistas se centraron en tres temáticas: las características del antiguo colegio, la etapa de transición, la visión actual y futura de las mujeres en la institución.

Las entrevistas a profundidad permitieron narrar las experiencias colectivas de las estudiantes técnicas. La muestra de la población estudiantil femenina contó con tres grupos de mujeres estudiantes pertenecientes a cada figura técnica que ingresaron en el periodo lectivo 2013-2014, año en que se aplicó la Disposición Transitoria y la Sectorización. La entrevista a profundidad también se aplicó a las representantes del Consejo estudiantil que, aunque no eran estudiantes técnicas, proporcionaron información sobre diversos acontecimientos

Lista de grabaciones y población entrevistada

- Grabación 1 y 16: Estudiantes técnicas de la figura profesional de Instalaciones, Equipos y Máquinas Eléctricas.
- Grabación 2 y 15: Estudiantes técnicas de la figura profesional de Electromecánica Automotriz.
- Grabación 3: Estudiante presidenta del Consejo Estudiantil.
- Grabación 4: Exestudiante técnico de la figura profesional de Electromecánica Automotriz.
- Grabación 5: Inspector de bachillerato.
- Grabación 6, 7 y 13: Secretaria General 35 años de labores en la Institución.
- Grabación 8 y 9: Docente técnico, Exrector y Exvicerrector, 39 años de labores en el Institución.
- Grabación 10: Profesor técnico, Exdirector del Instituto Superior Sucre, 17 años de labores en la Institución.
- Grabación 12: Persona de apoyo, 13 años de labores en la Institución.
- Grabación 14: Estudiante vicepresidenta del consejo estudiantil.
- Grabación 17: Estudiantes técnicas de la figura profesional de Electrónica de Consumo.

La investigación se limita a buscar en los datos recolectados patrones de comportamiento cultural de los actores de la comunidad educativa frente al ingreso e inclusión de la población femenina, por ello, esta investigación no abordó lo referente al campo

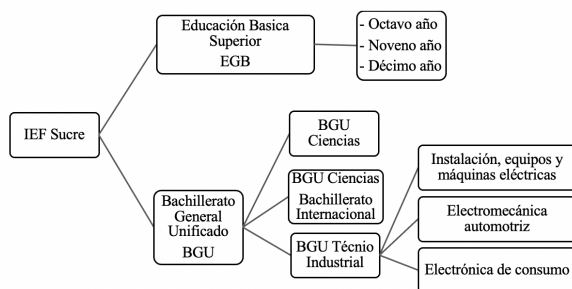
pedagógico y académico. Los datos obtenidos se muestran de forma descriptiva y se analizan utilizando los tres niveles de cultura organizacional desarrollados por Edgar Schein¹² (2004, p. 25) aplicados al ámbito educativo.

Resultados y Discusión

Aproximación a la cultura escolar de un colegio técnico de varones

La Institución Educativa Fiscal Sucre está ubicada en el sector sur de la ciudad de Quito. En los últimos periodos académicos ha contado con aproximadamente dos mil estudiantes. En la Figura 1 se presenta las ofertas educativas de la Institución repartidas en jornadas matutina para BGU, vespertina para EGB y nocturna para BGU:

Figura 1. Oferta Educativa de la IEF Sucre



Fuente: *Elaboración propia.*

La actual IEF Sucre inició sus labores en el año de 1935, como una sección preprofesional de la escuela Municipal Sucre, en la cual, se preparaba a los estudiantes en los oficios de carpintería, mecánica, mecanografía y electricidad. En la época que fue creada, los oficios antes mencionados eran considerados masculinos por tal motivo los estudiantes que asistían a la capacitación técnica, fueron exclusivamente varones en las secciones matutina y vespertina, esta situación perduró hasta el año 2013 cuando por ejecución de la Disposición Transitoria Décimo Segunda del Reglamento de la LOEI se ve en el premio de volverse una institución mixta. A lo largo de su historia la IEF Sucre debido a su oferta educativa de carácter técnico ha sufrido varias transformaciones en función de los requerimientos económicos, políticos y sociales del Estado Ecuatoriano, es por este motivo que su denominación y currículo se fueron adaptando en función

de las políticas educativas del momento.

La comunidad educativa de la Institución Educativa Sucre, al igual que otras instituciones de educación técnica, se halla en directa relación con el sector productivo y las políticas económicas propuestas por el Estado. Esta condición de origen habría influido en las comunidades educativas modelando su cultura escolar al fortalecer unos rasgos y debilitar otros. En el caso específico de la cultura escolar de la IEF Sucre, su acción educativa en el campo de la capacitación técnica-industrial dirigida a varones, conduciría la consolidación de una comunidad masculinizada cuyos rasgos culturales serían un reflejo de esa condición.

Tabla 2. Denominaciones de la IEF Sucre en Diversos Periodos

Año	Denominación de la institución	Población de Estudiantes
1935	Escuela Municipal Sucre Sección preprofesional	Varones
1960	Colegio Municipal Técnico Sucre	Varones
1978	Colegio Fiscal Técnico Sucre	Varones
1996	Instituto Técnico Superior Sucre	Varones
2003	Instituto Tecnológico Superior Sucre (CONESUP)	Varones
2013	Institución Educativa Fiscal Sucre	Mixta

Nota. La información fue recopilada a partir de la Revista Nueva Era (Sucre, 1985) y de la documentación archivada del discurso de Rector en Secretaría General de la Institución, (Remache y Arteaga 2013).

La Tabla 2 muestra que la comunidad educativa de la actual IEF Sucre se inicia en 1935, periodo en el cual el país requería de mano de obra capacitada que ingresara al naciente sector industrial. Las instituciones de educación técnica se convirtieron en proveedoras del capital humano, tal fue el caso de la Escuela Municipal Sucre con su Sección Preprofesional, especializándose en formar a estudiantes varones en oficios relacionados a la electricidad, mecánica y carpintería. Las transformaciones de la IEF Sucre se muestran en la Tabla 2, ahí se compilan los cambios de denominación que ha experimentado la institución desde su creación de acuerdo a las necesidades del Estado. Sin embargo, a ello se puede aumentar la permanencia el carácter masculino de su población estudiantil hasta iniciado el siglo XXI.

En las diversas transformaciones de la Institución

¹² Edgar Schein asigna tres niveles de profundidad a los rasgos o características que presenta una determinada cultura, con el término nivel el autor da a entender el grado en que el fenómeno cultural es visible para el observador. Siendo el primero el más difícil de observar debido a que constituye los supuestos básicos, creencias y aspectos conductuales que se hallan naturalizados.

entre 1935 y 2013, la comunidad educativa del Sucre fue adquiriendo especialización y reconocimiento social en la educación técnica-industrial: cada transformación ofrecía capacitación en niveles educativos más altos, pasando de la sección preprofesional 1935, a colegio de bachillerato con práctica técnica en 1960, colegio de bachillerato técnico 1978, instituto técnico superior en 1996 y más tarde a instituto tecnológico de educación superior en 2003. Para el Colegio Sucre la especialización y posesión del conocimiento técnico se corresponderían a su capital cultural y su carácter masculino conformaría una parte importante de su identidad institucional. La práctica en la enseñanza de las capacidades laborales técnicas se volvería el rito académico de la comunidad educativa cuya labor es la construcción del sujeto estudiante-técnico que simboliza la masculinidad de la Institución y que legitimaría la dominación masculina de los espacios y actividades del colegio Técnico Sucre.

Elementos de la cultura escolar del Técnico Sucre

Para dar un orden a la descripción de los elementos de la cultura escolar encontrados en la Institución se utilizó los tres niveles de cultura organizacional desarrollados por Edgar Schein (2004, p. 25):

- Primer nivel: Supuestos básicos subyacentes ¿Qué se da por sentado en cuanto a educación técnica y las mujeres? ¿Qué lugar ocupan los hombres y las mujeres en la educación técnico industrial?; ¿existen diferencias entre educar a una mujer y a un varón en el área técnica?
- Segundo nivel: creencias, valores y normas ¿Cuáles fueron y cuáles son las creencias y los valores al interior de la institución frente al conocimiento técnico y su enseñanza?
- Tercer nivel: artefactos culturales ¿Qué rituales, costumbres y mitos mantenían las tradiciones? ¿Qué tradiciones existen ahora?

En este estudio el primer nivel corresponde al más profundo y el tercer nivel al más superficial, es necesario aclarar que los elementos encontrados describirán la cultura escolar desde el ámbito de la estructura social-cultural, sin profundizar en el ámbito académico, ni pedagógico, lo cual implicaría otro estudio.

Primer nivel de la cultura escolar: Supuestos básicos subyacentes

Schein señala que "... la esencia de una cultura radica en el patrón de supuestos básicos subyacentes", por lo tanto, es importante descifrar cómo operan en el grupo para poder articular y facilitar la comprensión de los niveles más superficiales. Los supuestos básicos corresponderían a aquellas suposiciones que tienen consenso general y se dan por sentadas en la comunidad educativa. Entre los supuestos básicos más relevantes encontrados en las entrevistas se hallaron: la educación técnico-industrial es para hombres, las mujeres merman la disciplina, la disciplina se consigue con mano dura, los hombres son fuertes y las mujeres son débiles.

Las entrevistas realizadas a los profesores técnicos, personal administrativo y de servicio muestran la presencia anterior al cambio del supuesto básico subyacente que afirmaba y respaldaba la división de los oficios y educación técnica basada en roles de género. Un docente del área técnica recuerda que "en ese tiempo había el estigma de que los hombres nomás seguimos electromecánica, electrónica, electricidad"¹³. Este supuesto básico aún está vigente para otros miembros de la comunidad como lo expresa una funcionaria del personal administrativo con treinta y cinco años de antigüedad en la institución: "Este tipo de especialidades, no... sobre todo técnico-industriales, no son, así mucho, como para las mujeres..."¹⁴. Este supuesto básico atribuiría a los hombres el monopolio de ciertas labores y conocimiento técnico, de tal manera que cuando las mujeres acceden a ese capital cultural, la comunidad lo percibe como no natural, causando entre los actores sensación de incomodidad ante esa variante no concebida.

El siguiente supuesto básico encontrado afirma que la presencia de las mujeres deteriora los valores y las normas de la institución, como manifiesta el inspector de bachillerato: "la institución siempre se ha manejado con los valores de respeto, disciplina y el comportamiento de todos los señores estudiantes"¹⁵. El mismo entrevistado más adelante señala que, estos valores, sobre todo el comportamiento de los estudiantes ha cambiado con la presencia de las mujeres: "anteriormente no teníamos muchos inconvenientes, pero hoy, en lo que estamos..., se volvió mixta la institución, el comportamiento si deja mucho que desear"¹⁶. Este supuesto viene ligado con otro

¹³ Grabación 10, min. 1:42.

¹⁴ Grabación 6, min. 9:28.

¹⁵ Grabación 5, min. 2:19.

¹⁶ Grabación 5, min. 3:46.

que afirma que la disciplina se consigue con mano dura y que la sensibilidad es signo de debilidad, el cual se recoge en varias de las entrevistas al personal administrativo, docente y estudiantil. Refiriéndose a la disciplina una estudiante dice: “les gritaban [a los varones] para que den lo mejor de sí [...] y cuando comenzamos las señoritas creo que los licenciados se volvieron más sensibles y de ahí dejaron pasar muchas cosas”¹⁷.

En el mismo sentido en que se afirma que el disciplinamiento¹⁸ se opone a la sensibilidad, en las entrevistas se encuentran otros supuestos de oposición masculino/femenino, como el que señala que los hombres son fuertes y las mujeres son débiles, así comentan las estudiantes de Electromecánica Automotriz “cuando necesitábamos alzar algo, solo los hombres, como que nosotras no [podemos], entre dositas [dos mujeres], aunque sea, ahí vamos a poder”¹⁹. La entrevista a un exestudiante de la misma figura técnica manifiesta algo similar: “porque tenían [los varones] el pensamiento de que las mujeres son inferiores a los hombres [...] en el sentido de la fuerza, en el sentido de la capacidad [...] por ejemplo: ¿cómo una chica va a bajar un motor?”²⁰

Las entrevistas revelan que entre los supuestos básicos aceptados y consensuados por la comunidad se destacan el pensar al conocimiento técnico como dominio de los varones, la oposición de lo masculino y lo femenino: lo fuerte/lo débil; lo duro/lo frágil; mano dura (sin sensibilidad)/ sensibilidad, y el distanciamiento de lo femenino al suponer que la debilidad, la fragilidad y otras características asociadas al eterno femenino²¹ se consideran foráneas o no perteneciente a la comunidad educativa del Colegio Sucre²².

Segundo nivel de análisis: creencias, valores y normas

Las creencias y valores trazan el accionar de los individuos de la comunidad, se transmiten desde los líderes o personas que han ganado autoridad entre ellos

pueden contarse los líderes estudiantiles, profesores con prestigio institucional, autoridades institucionales con credibilidad. De estos actores educativos el grupo aprende las creencias, valores y normas de comportamiento a través de la experiencia social compartida por los miembros de la comunidad²³.

En las entrevistas se resaltan al respeto y la disciplina como los valores más apreciados por la comunidad. Estas normas, dice una entrevistada del personal administrativo: “no eran... ni acuerdos, ni compromisos, sino eran disposiciones que se tenían que cumplir”²⁴ sin admitir discusión. Tales valores habrían sido emitidos por el Rector quien normaba el comportamiento de las personas a través de un documento llamado Reglamento Interno. De esta manera, los valores y normas estaban reglamentados por personas que poseían poder formal y liderazgo, al tiempo que eran aceptados y distribuidos en orden jerárquico: de autoridades al personal; de los docentes a los estudiantes; de los estudiantes antiguos a los estudiantes nuevos.

Esta forma jerárquica de normar la vida comunitaria, de transmitir los valores institucionales es rememorada por varios actores de la comunidad de la IEF Sucre, y es uno de los cambios que más resienten los entrevistados. En la actualidad la falta del Reglamento Institucional emitido por la autoridad para imponer el control, los valores y normas disciplinarias produce una especie de nostalgia en los funcionarios más antiguos y de alguna manera se considera un valor que se perdió cuando el colegio se hizo mixto.

Otro elemento a destacar en este nivel de análisis es la creencia de que la disciplina se gana con “mano fuerte, mano dura”. La siguiente frase sintetiza la forma de establecer el valor de disciplina y respeto: “actuar con mano fuerte, [...] hacerse respetar por los estudiantes”²⁵. La manera en cómo se llevaba esta costumbre a la práctica, se mostraba principalmente en la forma del docente para disciplinar y cómo los estudiantes reproducían este comportamiento violento entre ellos: “los profesores les golpeaban a los estudiantes”, “[los estudiantes] ya estaban acostumbrados [...] el varón

¹⁷ Grabación 2, min 29:35.

¹⁸ Foucault se refiere al disciplinamiento como una técnica “... centrada en el cuerpo, produce efectos individualizadores, manipula el cuerpo como foco de fuerzas que hay que hacer útiles y dóciles a la vez”.

¹⁹ Grabación 2, min 10:56.

²⁰ Grabación 4, min 5:29.

²¹ El eterno femenino es un arquetipo asociado a un ideal de mujer fundamentado en la creencia de que existe una esencia femenina propia de las mujeres, distinta a la esencia masculina propia de los hombres.

²² Schein señala que los supuestos básicos están tan profundizados en los individuos pertenecientes a un grupo social que alguien que no los tiene es visto como extranjero (2004, 25).

²³ Para Schein la validación social quiere decir que ciertos valores solo se confirman por la experiencia social compartida de un grupo (Schein 2004, 30).

²⁴ Grabación 6, min.6:09.

²⁵ Grabación 5, min. 11:19.

puede aguantar”²⁶. Este comentario da indicios de que la comunidad educativa percibía que la estrategia para solucionar los problemas²⁷ de indisciplina a partir del uso de la fuerza y la violencia producía el comportamiento deseado en los estudiantes, tal creencia como se indicó anteriormente, está íntimamente ligada al supuesto básico de que la disciplina se consigue con mano dura. Esta forma de concebir y percibir la disciplina, se vuelve a manifestar en el uso de ciertos artefactos culturales que se analizan a continuación.

Tercer nivel de análisis: los artefactos

Una de las características que se revelaron en los artefactos culturales del tipo ritual fue el uso de varios tipos de violencia: verbal, física, simbólica. El uso de la violencia verbal se aplicaba principalmente en los ritos de corrección y disciplinamiento, varios de los entrevistados manifestaron que una de las diferencias sustanciales entre el antes y el después del ingreso de las mujeres está en la forma de llamar la atención y corregir a los estudiantes. Por una parte, cuando en la institución solo había estudiantes varones las correcciones se hacían utilizando un lenguaje más fuerte, con la presencia de mujeres el lenguaje y las formas de corrección se ven más restringidas, son más suaves. Así lo expresa un docente entrevistado “con las mujeres hay que ser un poco más tinoso”²⁸. El lenguaje violento fue parte de la cultura, se presentaba como una jerga de uso cotidiano entre los estudiantes, el lenguaje soez estaría naturalizado en la comunidad, un exestudiante lo describe de esta manera: “como hablan los machos [...], los estudiantes [...] hablaban mal, se expresaban mal, utilizaban malas palabras”²⁹ para comunicarse entre ellos.

Otro artefacto de la cultura escolar habría sido el ritual de iniciación o bautizo de los novatos: “[...] a los chicos les cogían la corriente, no digo que estaba bien, pero ellos, o sea, reaccionaban y bueno sabían a lo que venían”³⁰. Este ritual de iniciación describe la imposición de la fuerza de los estudiantes grandes

sobre los más pequeños. El uso de violencia en el ritual de iniciación estaba naturalizado de tal manera que cuando se refieren a este dicen que era: “una fiesta estudiantil”³¹, en donde los estudiantes pequeños asistían semidesnudos, para ser mojados, beber líquidos desagradables, sentir una descarga eléctrica y por último ser calificados como aptos para ser estudiantes técnicos, solo si soportaban este ritual. A partir de esta ceremonia se transmitía de generación en generación la creencia de que ser técnico es soportar el dolor, ser fuerte.

En el mismo contexto de las ceremonias los entrevistados cuentan sobre las fiestas institucionales en las cuales se invitaba a estudiantes bastoneras de colegios femeninos. En una de las entrevistas se describe que las jóvenes eran recibidas con expectativa, los estudiantes formaban una calle de honor desde la entrada de la institución, “venir mujeres al colegio era algo grande, pero de ahí a que sean compañeras de aula, no pues, un ratito, y ya”³². La cosificación sería parte de la violencia simbólica en estos rituales escolares, tomando al cuerpo de la mujer como un objeto decorativo hecho para honrar a los hombres, pero guardando distancia por considerar a las mujeres ajenas a la institución³³.

Un entrevistado relata que luego de la jornada de clases, era costumbre acudir a los colegios femeninos, para relacionarse con las estudiantes de la misma edad, el propósito de estos encuentros era: “Usarlas sexualmente, tenerlas de vacile y ya”³⁴. Así mismo las estudiantes entrevistadas manifestaron que existían profesores que las discriminaban porque aludían a que el colegio era de varones y no de mujeres, esta discriminación se sentía a partir de lo que las estudiantes llaman indirectas como expresar que antes el colegio era mejor que ahora, “que por las neuronas [hormonas], no era buena idea que hayan mujeres [...] los hombres eran morbosos”³⁵.

Otro artefacto cultural de la comunidad educativa es un cántico al que llaman grito de guerra, en la institución se lo coreaba desde que el colegio era

²⁶ Grabación 3, min 8:36.

²⁷ Cuando una estrategia es percibida por el grupo con éxito, en este caso el disciplinar con mano dura, “primero en un valor o creencia compartida, y finalmente en un supuesto compartido” (Schein 2004, 29).

²⁸ Grabación 6, min. 19:55, el resaltado es de la autora.

²⁹ Grabación 4, min. 3:11.

³⁰ Grabación 6, min. 13:00.

³¹ Grabación 6, min, 12:09.

³² Grabación 6, min. 29:26.

³³ Bourdieu señala que la violencia simbólica es sutil e invisible: “La fuerza simbólica es una forma de poder que se ejerce directamente sobre los cuerpos” (2008, 31).

³⁴ Grabación 3, min 5:10.

³⁵ Grabación 1, min: 6:50.

solo para varones. Este cántico que mencionan varias estudiantes entrevistadas se pudo analizar en su dinámica a partir de la observación etnográfica de varios eventos. Lo corean los estudiantes para identificarse, reconocerse y diferenciarse de otros grupos y también de las mujeres, se lo corea a la finalización de diversos eventos como: minutos cívicos, jornadas deportivas, festividades u otros actos extracurriculares. Su letra hace alusión al carácter masculino de la cultura escolar, a través de él se manifiesta una de las creencias más arraigadas de la comunidad, una parte del grito de guerra insinúa la pertenencia de este espacio educativo a los hombres. La dinámica del grito de guerra consiste en que uno o dos estudiantes gritan una frase y el resto de estudiantes responde con otra frase. A continuación, en la Tabla 3, se transcribe el grito de guerra dividido en catorce líneas para su análisis.

Tabla 3. Grito de Guerra del Antiguo Colegio de Varones Técnico Sucre

	Primeras voces	Coro
1	Mariscal del Ecuador	¡Hoy y siempre sí señor!
2	Mariscal del Ecuador	¡Hoy y siempre sí señor!
3	...	Con orgullo y con honor, yo lo digo: si señor; que mi vida entregaré y mi sangre derramaré y por siempre gritaré:
4	ITS	Presente
5	ITS	Presente
6	Con la I	De instituto
7	Con la T	De tradición
8	Con la S	De gran Sucre, Mariscal del Ecuador.
9	Instituto	De varones
10	Instituto	Superior
11	Instituto	Del gran Sucre Mariscal del Ecuador
12	¿Quiénes somos?	Los del Sucre
13	¿A qué venimos?	A luchar
14	¿Y que nos dicen?	Mil respetos mi querido mariscal Sucre

Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos recopilados para el estudio.*

En las líneas 8 y 9 se lee lo que los estudiantes gritan a viva voz, que la institución es de varones. Este aparato cultural reproduce una práctica discriminatoria como símbolo de dominio masculino del espacio. Una de las estudiantes técnicas entrevistadas señaló que “era extraño [para ellas] porque ellos decían de varones, cuando ya era mixto”.³⁶ Otras entrevistadas también indican que, se sentían opacadas porque piensan que ya debían haber retirado esa parte del grito de guerra para que las mujeres se sintieran a gusto en este espacio al que llegaban por primera vez.³⁷

Los relatos de los diversos actores y de las estudiantes sugieren que la transformación del antiguo Colegio de varones Técnico Sucre en una institución mixta propiciada por la implementación de la coeducación, fue un periodo caracterizado por altos niveles de resistencia que se manifestaron principalmente por el ejercicio de violencia hacia las mujeres y su discriminación. En este sentido, aunque el impedimento espacio-temporal fue vencido por la aplicación de la Transitoria Décimo Segunda, sería incorrecto afirmar que se logró la coeducación puesto que las acciones de violencia simbólica habrían sido una constante al interior de la comunidad.

Los rasgos culturales masculinos de la institución habrían sido invisibles para la comunidad debido a que se hallaban naturalizados, entrando en conflicto cuando los supuestos básicos subyacentes fueron confrontados por el principio de Coeducación que establecía la LOEI. La ejecución de la Transitoria Décimo Segunda provocaría una ruptura de trama³⁸, origen de un conjunto de cambios bastante difíciles de asimilar para la Institución puesto que chocan contra su cultura masculina, suceso que influirá en las respuestas que la comunidad educativa daría a las mujeres que ingresaron a la Institución, facilitando o dificultando su inclusión.

Conclusiones

Los datos encontrados en los tres niveles de la cultura que se analizaron permiten hacer una aproximación a la cultura escolar del antiguo Colegio de varones Técnico Sucre, la misma que sugiere tener una identidad masculina hegemónica, debido a que se hallaron varios elementos característicos de este tipo de identidad entre los que destacan: la presencia de rituales en donde se usa la fuerza y distintos tipos de

³⁶ Grabación 1, min: 1:50, el resaltado es de la autora.

³⁷ José Granados indica, al citar a Erickson, que “la identidad masculina está predominantemente regida por este principio de exclusión que en ocasiones se manifiesta como agresión.” (Granados 2002 89).

³⁸ *Ruptura de trama* es el término que utiliza Schein citando a Argyris y Bartunek, para referirse a un momento de cambio en sí mismo difícil porque “la reexaminación de los supuestos básicos desestabiliza temporalmente nuestro mundo cognitivo e interpersonal, liberando grandes cantidades de ansiedad” (schein 2004, 31).

violencia como la verbal, física y simbólica entre los estudiantes y otros actores educativos; la apropiación de recursos educativos y el conocimiento técnico-industrial a partir de la dominación de un espacio masculinizado en donde las mujeres “sólo pueden aparecer en él como objeto [...] del capital simbólico poseído por los hombres” (Bourdieu 2008,p. 34); el distanciamiento de lo femenino, no solo porque el colegio era de varones, sino porque las mujeres se consideraban diferentes y no pertenecientes al espacio educativo; las relaciones de jerarquía en las cuales se impone una forma de ser estudiante técnico a partir del disciplinamiento y reproducción de patrones culturales sostenidos en el supuesto básico de exclusión de lo femenino en la educación técnica-industrial.

En otro sentido, se señala que la implantación del sistema mixto, aunque no ha solucionado el problema de la violencia en la cultura escolar, si ha atenuado en cierta medida este tipo de actos. La presencia de las mujeres en la IEF Sucre, ha disminuido la violencia en lo referente a las formas de disciplinamiento de los maestros hacia los estudiantes y el uso de la violencia en las ceremonias y actos de ritualidad, que forman parte de la cultura escolar. Sin embargo, persisten elementos culturales de la comunidad educativa que impiden consolidar el derecho de las mujeres a la educación técnico-industrial. Así, en este estudio se pudo determinar cómo los supuestos básicos subyacentes de la cultura escolar continúan reproduciendo los estereotipos de géneros como la creencia de que la exigencia académica y la disciplina son sinónimos de prácticas violentas de disciplinamiento, o que la sensibilidad en la educación significa permisividad y debilidad.

El estudio también ha podido concluir el proceso coeducativo en instituciones tradicionalmente masculinizadas se vuelve un proceso lento cuando la comunidad educativa no está preparada para el cambio y no cuenta con herramientas como la transversalización del enfoque de género. El tránsito de un sistema mixto en la IEF Sucre hacia la coeducación apenas estaría germinando, se evidenciaría en la persistencia que las estudiantes han tenido al escoger y culminar su bachillerato técnico-industrial, a pesar de los prejuicios sociales a los que se enfrentan.

Por último, se concluye que en el Ecuador la educación técnica-industrial para las mujeres está en un nuevo momento en el que las políticas educativas deben ser dirigidas hacia el fortalecimiento de la coeducación apoyada en la transversalización del enfoque de género, de esta manera se sugiere concentrar los esfuerzos en disminuir la resistencia que oponen culturas escolares masculinizadas a través de sus elementos culturales y que obstaculizan la plena inclusión de las mujeres.

Referencias bibliográficas

- Anker, R. (1997). La segregación profesional entre hombres y mujeres. Repaso de las teorías. *Revista Internacional Del Trabajo*, 116(3), 343-370. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/servaem/media/f01_r2_SegregacionProfesional_ANKER.pdf
- Bonino Méndez, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes*, (6), 7-36. Recuperado de <https://doi.org/10.6035/DossiersF>
- Bourdieu, P. (2008). La dominación masculina. *Mouvements* (Vol. 20). Recuperado de <https://doi.org/10.1017/UPO9781844654031>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción (Segunda)*. Barcelona: Editorial Laia S.A.
- Caselles López, J. (1993). Educación separada versus educación mixta: hacia la coeducación. *Anales de Pedagogía*, (11), 47-74.
- CERLALC. (2017). ¿Cómo inciden las prácticas culturales en la igualdad de género? Recuperado de <https://cerlalc.org/como-inciden-las-practicas-culturales-en-la-igualdad-de-genero/>
- Colegio Técnico Sucre, C. T. (1985). Historia del colegio. *Revista Nueva Era, Extraordinaria*.
- Eliás, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 1409-4258. Recuperado de <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Erazo, G. (2013). *La Incorporación Del Modelo De La Coeducación En Colegios Técnicos. Un Estudio De Caso En La Ciudad De Quito* (tesis de maestría, Facultad Latinoamericana De Ciencias Sociales, Sede Ecuador, 2013). Flacso Ecuador. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10469/6976>.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad (Primera)*. París: Fondo de cultura económica de Argentina. Recuperado de <https://www.uv.mx/tipmal/files/2016/10/M-FOUCAULT-DEFENDER-LA-SOCIEDAD.pdf>
- Guzmán Gallangos, F. (2001). ¿Dónde trabajan hombres y mujeres a principios de los noventa y dónde seis años después? Segregación ocupacional por género en México de 1991 a 1997. *Investigación Económica*, 61(236), 93-135. Recuperado de https://www.flacso.edu.mx/investigacion/planta_academica/Guzman-Gallangos-Florida
- Lahera, E. (1999). Introducción a las políticas públicas. CEPAL. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/31352/S9910713_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ley Orgánica De Educación Intercultural LOEI. Ecuador. (2011). Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Mineduc. (2013). *Guía para la transversalización de la perspectiva de género en la gestión operativa de la educación técnica en Ecuador*. Recuperado de https://ecuador.vvob.org/sites/ecuador/files/2013_ecuador_eftp_guia_genero_educacion_tecnica_0.pdf
- Mineduc. (2019). *Guía para fomentar la Inclusión de hombres y mujeres en la gestión escolar y en el desarrollo profesional directivo y docente de Bachillerato Técnico* (Vol. 3). Quito: Mineduc. Recuperado de <http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>
- Novo Vázquez, A. (2008). Posibilidades de cambio en el orden social patriarcal: el caso de Asturias. *Papers. Revista de Sociología*, 88, 45. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v88n0.757>
- Remache, G. y Arteaga, M. (2013). *Reseña Histórica del Instituto Tecnológico Superior "Sucre"*. Quito.
- Román, O., Ríos, P. y Traverso, C. (2013). Barreras de género en el desarrollo profesional de mujeres técnicas de la construcción. *Revista de La Construcción*, 12(1), 87-99. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/s0718-915x2013000100009>
- Sánchez, J. y Rizos, R. (2016). *Coeducación. In Temas Transversales del curriculum* (pp. 47-80). <https://doi.org/10.18356/a11ad372-es>
- Schein, E. (2004). *Cultura organizacional y liderazgo. Procedia - Social and Behavioral Sciences* (3rd ed., Vol. 3). San Francisco: Jossey-Bass. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.156>
- Sepúlveda, L. (2017). La educación técnico-profesional en América Latina Retos y oportunidades para la igualdad de género. *Serie Asuntos de género* (Vol. 44). Santiago de Chile. Recuperado de <https://doi.org/1564-4170>
- Tomaselli, A. (2018). La educación técnica en el Ecuador. *Serie Políticas Sociales*, 227, 47. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43219/S1701267_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Creatividad e Inteligencias Múltiples: estudio realizado a estudiantes de una carrera de Biología Marina

Creativity and Multiple Intelligences: Analysis of students of one Marine Biology program

Luis Fernando Ayala Lara
ferayala68@hotmail.com
Investigador independiente

Recibido: 06 de octubre de 2020.
Aceptado: 27 de noviembre de 2020.

Resumen

La creatividad al igual que las inteligencias múltiples son características propias del ser humano, que, dependiendo del contexto, se manifiestan en mayor o menor medida, de ahí, la importancia de conocer si la universidad promueve el constructo creatividad y si los estudiantes han elegido aquello que los apasiona. Para esta investigación se recurrió a fuentes bibliográficas específicas, basadas en la Teoría de Gardner, test y cuestionario diseñados para establecer niveles de creatividad e inteligencias múltiples prevalentes en jóvenes adultos, el primero, test de Creatividad basado en el Test de Torrence (1960) de Tony Ramos de la Torre y el segundo Cuestionario de Detección de las Inteligencias Múltiples de Walter McKenzie (1999), lo cual nos permitió establecer que los estudiantes de la carrera de Biología Marina tienen un nivel de creatividad medio con un promedio de 6.27 y la inteligencia que más han desarrollado es la naturalista, con un promedio de 8.12 sobre 10, lo cual corrobora el porqué de la inclinación de los estudiantes hacia esta carrera.

Palabras clave: Creatividad, Inteligencias Múltiples, Contexto.

Abstract

Creativity, as well as, multiple intelligences are characteristics of human beings, which, depending on the context, are manifested to a greater or lesser extent, hence the importance of knowing if the university promotes the construct of creativity and if the students have chosen what they have passionate about. For this research, we resorted to specific bibliographic sources, based on Gardner's Theory, test and questionnaire designed to establish levels of creativity and multiple intelligences prevalent in young adults, the first, Creativity test based on the Torrence Test (1960) by Tony Ramos de la Torre and the second Multiple Intelligences Detection Questionnaire by Walter McKenzie (1999), which allowed us to establish that students of the Marine Biology program have an average level of creativity with an average of 6.27 and the intelligence that they have developed the most is the naturalist, with an average of 8.12 over 10, which corroborates why the students are inclined towards this career.

Keywords: Creativity, Multiple Intelligences, Context.

Introducción

La creatividad a lo largo de la historia de la humanidad ha sido el punto de partida para la innovación y el desarrollo, sin embargo, en especial en la época prehistórica, el desarrollo de la humanidad fue muy lento, las condiciones no contribuyeron a su avance, de hecho, solo hace 60.000 años atrás, el ser humano fue capaz de transformar la situación en la que vivía, dando lugar al apareamiento paulatino de herramientas y técnicas, producto de la creatividad y la innovación, siempre en base a las necesidades (Bassat, 2014). En el apartado sobre la creatividad, se realizó un análisis sobre los antecedentes del constructo, con el propósito de entender la naturaleza y origen de este; además de la recopilación de varias definiciones, destacando la más relevante para el estudio: el contexto, las bases neuropsicológicas y el escenario ideal para el fortalecimiento de la creatividad desde la niñez.

En cuanto a la segunda variable del estudio, las inteligencias múltiples, se revisó la teoría propuesta a la comunidad científica por Gardner (1983) que dio lugar a nuevos estudios sobre el funcionamiento del cerebro humano, los antecedentes, la teoría en general, cada una de las inteligencias propuestas, las bases neuropsicológicas, el ámbito en el que se desarrolla cada una, la funcionalidad, etc., que motivan la actuación humana, su comportamiento y desarrollo.

Tanto la creatividad como las inteligencias múltiples han sido parte del desarrollo de la humanidad, de ahí la importancia de su estudio y análisis para mejorar, sobre todo, la educación, factor indispensable en el cuidado del medio ambiente, ya que todos dependemos de la naturaleza para la supervivencia como humanidad.

También se revisará la relación entre la creatividad y las inteligencias múltiples, la cual requiere mayor profundización y elementos, técnicas o herramientas que brinden mayor certeza en los estudios posteriores sobre estos dos constructos.

En el análisis de los resultados obtenidos se observa como la creatividad se encuentra presente, sin embargo, no existen acciones que motiven su mayor desarrollo, por el contrario, al parecer la institución coarta con su inacción este factor. Por otro lado, del mismo análisis, como se podrá ver más adelante, la inteligencia que más se advierte es la naturista, producto de la motivación que llevó a los estudiantes a escoger la carrera de Biología Marina.

Gardner (1983) plantea a la comunidad científica una nueva visión sobre la inteligencia, que hasta ese entonces, era vista como una sola estructura capaz de modificar los procesos de desarrollo de la sociedad a través del cociente intelectual (CI), sin

embargo, no explicaban el comportamiento neuropsicológico de cada ser y en base a qué. Esto llevó a Gardner a presentar su teoría sobre las inteligencias múltiples (IM), las cuales, en breve resumen, abarcan muchos, no todos los procesos de pensamiento del ser humano. Por otro lado está la creatividad, al igual que las IM, no tuvo mayor acogida en la comunidad educativa, sin embargo, Guilford (1986) ofrece unas pautas relacionadas a este constructo que favorecerán en adelante, los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por lo antes mencionado y en base a diversos estudios, se desprende la idea de que existe una necesidad de ampliar el conocimiento a través de la investigación en áreas como la creatividad e inteligencias múltiples para establecer pautas que conduzcan a los estudiantes, en especial a los futuros biólogos marinos, a aplicar toda su capacidad y creatividad en el cuidado de la biodiversidad de los ríos, mares y océanos, y en general del medio ambiente; por ello a través del estudio propuesto se determinará su creatividad y el uso de las inteligencias múltiples en su proceso de aprendizaje.

La creatividad

¿Qué es la creatividad? ¿existe un vínculo entre la creatividad y la civilización actual? ¿somos producto de la creatividad?, por supuesto que sí, dirían algunos estudiosos del constructo, pese a ser esta muy subjetiva. La capacidad del ser humano de crear cosas nuevas lo ha posicionado en lo más alto de la escala evolutiva de las especies en el planeta Tierra.

Bassat (2014), en referencia al origen de la creatividad, menciona que todo comenzó hace aproximadamente 2.5 millones de años, cuando el homo habilis encontró la forma de transformar elementos de la naturaleza para su propio beneficio, no obstante, debió pasar mucho tiempo para que las cosas realmente cambiaran, ya que sólo hasta los 60.000 años a.C., no existía la capacidad de cazar sin correr mayor peligro. Cambiar las formas permitió mayor ingesta de carne y el desarrollo evolutivo del cerebro de manera acelerada.

De ahí en adelante, la capacidad de crear sólo fue cuestión de tiempo; desde épocas remotas hasta la actualidad el ser humano ha sido capaz de transformar todo aquello que se propuso, de inventar innumerables cosas para bien y para mal, de modificar la naturaleza y hasta llegar a otros cuerpos celestes del Universo.

Longa (2016), en un breve análisis sobre la creatividad y la técnica de la filogenia humana en la prehis-

toria, difiere mucho de lo descrito en los párrafos precedentes, puesto que establece similitudes entre productos primitivos de una u otra región, donde prevalecería la técnica y no la creatividad por largos periodos de tiempo, el cual daría un vuelco definitivo con la prevalencia de los humanos modernos.

A pesar de tener la certeza de que la creatividad es un elemento de desarrollo, producto del pensamiento humano, existen aspectos que no están del todo claros sobre el origen de la creatividad, tanto es así que en el libro de Robert Sternberg *Handbook of Creativity* (Cambridge University Press, 1999, citado en Estañol, 2010), se han planteado teorías psicoanalíticas, biológicas, cognitivas, evolutivas, de motivación humana que buscan dicho origen, cada una desde su perspectiva científica, basadas en las características humanas.

En definitiva, la creatividad nace de la necesidad del ser humano de buscar nuevas alternativas para la supervivencia, sacrificando el propio entorno e incluso poniéndonos en peligro como ya se ha hecho.

La creatividad es un proceso que requiere la intervención de distintas partes del cerebro, cada una con una característica distinta y una función específica, estas partes del cerebro son: el córtex prefrontal, lóbulo parietal y temporal y el hemisferio derecho (Bowden, Junb-Beeman, Fleck y Kouniuos, 2005, citados en Cortés, 2015).

Por lo tanto, la creatividad no es exclusiva de una sola parte del cerebro; el córtex prefrontal, actúa durante los procesos cognitivos, activándose de manera especial cuando hay que resolver algún tipo de problema; el lóbulo parietal crea las representaciones mentales y está relacionado con la comprensión; el lóbulo temporal con el proceso creativo, la originalidad; y el hemisferio derecho relacionado con la creatividad, las artes, la música, etc. (Cortés, 2015).

En el ámbito educativo, a lo largo del tiempo, la creatividad ha sido considerada marginalmente. La política educativa determinó que sólo en casos excepcionales podría aplicarse programas específicos a ciertos alumnos con dotes especiales, capaces de sobresalir de los demás, a quienes se les asignaba tutorías u otros elementos para potenciar sus “dones”, ya sea en música, deportes, literatura o ciencias. (Renzulli, 2005, citado en Romo, 2012).

Sin embargo, nuevas experiencias basadas en los postulados de Gardner y otros, como el caso de Reggio-Emilia en Italia, El Pelouro en Galicia, la Key School en Estados Unidos, etc., están demostrando que la creatividad, como eje transversal de la educación, es posible y los resultados son muy satisfactorios, a tal punto que actualmente se encuentran siendo replicados en países como el Ecuador (Romo, 2012).

La creatividad no es producto de la casualidad, debe ser motivada e intencional (Weisberg, 1993), sin embargo, no existe capacidad de establecer motivos o intenciones si no se está dentro del contexto.

Inteligencias múltiples

Para entender el término inteligencia desde el punto de vista científico se cita a Galton (2003), en su libro “El Genio Hereditario”, en el cual hace referencia a que la inteligencia es producto de la herencia genética, puesto que según sus afirmaciones, existía mayor posibilidad de ser más inteligente si el individuo provenía de una familia prominente, perspectiva que tuvo cierta acogida en el mundo científico debido a que Galton era primo de Darwin y muy influenciado por sus teorías y estudios, lo cual tendría algo de verdad, ya que el hecho de estar rodeado de mayores oportunidades, muy escasas en esa época para todos, le daba la posibilidad a una persona de sobresalir en el ámbito científico, artístico, cultural, etc., a diferencia del ciudadano común, por llamarlo de alguna manera, cuya prioridad era la misma supervivencia y para lo cual tenía que destinar mucho tiempo a la labor manual.

Para Alfred Binet (1905), a diferencia del postulado de Galton, la inteligencia devenía de procesos mentales mucho más complejos, como la memoria, la comprensión, el juicio, etc., (Mora y Martin, 2007 citado en Maureira, 2017). Esto suponía que todos tenían las mismas oportunidades y la inteligencia no era privilegio de nadie; Binet y Simon (1905) publicaron “La escala de medida de inteligencia”, la misma que analizaría a los niños de edad escolar de Francia, habiendo sido esta aumentada en dos ocasiones y cuyo propósito era establecer la capacidad intelectual del niño de acuerdo a su edad cronológica.

Spearman (1923) habla de dos factores inherentes a la inteligencia, el uno relacionado con la capacidad de percibir los estímulos externos, también denominado sensorial o factor “g” presente en todos los seres humanos con diferencias de carácter hereditario, y el otro que corresponderían a las habilidades como la espacial, mecánica, aritmética y lógica, también conocida como factor “s”, que se interrelacionan con el factor “g” para llevar adelante los procesos cognitivos. (Ardila, 2011).

Thorndike (1923) planteó la existencia de tres tipos de inteligencias: abstracta, social y mecánica; la primera relacionada con la capacidad para interpretar la información y la resolución de problemas a través de la mente; la segunda, la capacidad de relacionarse con los demás y la tercera, para realizar acciones.

Para Piaget la inteligencia es el resultado de un

proceso que vincula al individuo con el entorno social y cultural, en donde a diferencia de las otras teorías, nada permanece estable, todo es susceptible de cambio, siendo la asimilación y la acomodación elementos primordiales para la construcción de los procesos mentales. (Dongo, 2008).

Otros estudios de la inteligencia, han ido más allá del planteamiento de teorías y han centrado su campo de investigación en la medición paramétrica, sin embargo, con la Teoría de las Inteligencias Múltiples planteada por Howard Gardner en 1983, el mundo científico ha dado prioridad a esta teoría.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, que sirvió de base para descartar la existencia de una sola inteligencia, se basa en aspectos neurobiológicos de las distintas estructuras cerebrales, capaces de resolver los problemas del contexto respondiente de manera independiente, pero a la hora de actuar en dependencia con otras estructuras (Gardner, 1999). En el mismo sentido, el término inteligencia fue reemplazado por términos como competencia o habilidades, que podían desarrollarse conforme la genética del individuo o el contexto cultural donde se desarrolla.

Por lo tanto, podríamos decir que las inteligencias múltiples son el conjunto de habilidades y competencias tanto innatas como adquiridas que desarrollan los seres humanos para entender el mundo que los rodea y resolver de manera racional sus múltiples necesidades, como la de crecer haciendo lo que le gusta, en el caso de un músico, por ejemplo, haciendo música y explotando esa habilidad o inteligencia musical innata en él.

La Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner se basa en el pluralismo, en el ambiente, en la educación, en la modificación, en la psicología cognitiva y en la neurociencia.

Gardner (1983) planteó a la comunidad científica la existencia de siete inteligencias con el fin de desmitificar la existencia de una sola inteligencia: inteligencia lingüística, lógico-matemática, viso-espacial, corporal-cinestésica, musical, intrapersonal e interpersonal, incorporando en 1995 la inteligencia naturalista; cada una con características, función y origen neurológico distinto, que se encuentran ubicadas en las regiones motoras y sensoriales de la corteza cerebral y que responden a los diferentes estímulos que se perciben o a las necesidades propias de la naturaleza humana.

Gardner (2016), en referencia a la inteligencia lingüística, a través de una metáfora, realiza una explicación muy clara del uso de esta, menciona, entre otras cosas que su fortaleza radica en el buen uso de la semántica, de la fonología, de la sensibilidad, de la sintaxis, el pragmatismo y la retórica, esta última más bien relacionada con otros aspectos

del uso de lenguaje como medio para comunicarse con los demás, incluso para convencer. Si bien todos poseemos esa capacidad, quienes han desarrollado esa inteligencia o habilidad, son capaces de inspirar y dejar huellas en la humanidad.

En referencia a la habilidad musical, es necesario referirse a épocas lejanas en el tiempo y en el espacio, en donde se describe con claridad el factor cultural que incide en la inteligencia musical, haciendo una comparación de culturas y sociedades, unas con mayor incidencia, otras sin incidencia; menciona como una tribu de Nigeria, los Anang, desde muy temprana edad introduce a los niños en la música y con apenas cinco años de edad son capaces de tocar varios instrumentos musicales de viento. Por el contrario en la sociedad norteamericana, la música no es un factor relevante en la educación de los niños.

Sobre la inteligencia lógico-matemático se trata de una habilidad cerebral producto de la inferencia del sujeto hacia el medio que lo rodea, es decir, es la capacidad de encontrar el sentido a las cosas. Gardner (2016), siempre haciendo referencia a un caso real, señala que es la capacidad de “confrontar” de distintas maneras, a través del pensamiento, los objetos que encontramos en nuestras vidas para darles sentido y utilidad, incluyendo proyecciones hipotéticas de la más variada naturaleza.

La inteligencia espacial tiene que ver con la capacidad del individuo de reconocer, imaginar, producir y transformar un elemento de manera física o simplemente mental, es decir, ser capaces, conforme la necesidad que se tenga, de llevar a otro nivel la acción que se quiera hacer sobre un elemento, por ejemplo, la visión que tiene el arquitecto al diseñar un plano en base a una idea, se produce por esa habilidad adquirida con el tiempo y el aprendizaje, en donde también intervienen otras capacidades como la lógico-matemática.

Otra vez, al igual que la descripción de las distintas inteligencias, Gardner (2016) haciendo alegoría de su capacidad comunicativa (inteligencia lingüística), da a entender que la habilidad cinestésicocorporal es la capacidad del individuo de resolver sus propios problemas de orden corporal con el conocimiento y habilidad que posee, que deviene del control motriz tanto fino como grueso, adquirido en base al entrenamiento de este en distintas formas.

De modo sucinto, se podría decir que la inteligencia intrapersonal es el propio conocimiento de uno mismo, de su naturaleza, de sus sentimientos y hasta de la forma que actuamos en distintos contextos, sin embargo, para Gardner (2016), el desarrollo de esta habilidad del conocimiento del propio “yo”, - como lo llama - tiene distintas etapas, en donde el individuo a partir del entorno va adquiriendo una personalidad

definida, siendo capaz de saber si puede actuar por sí sólo o siempre requerirá de alguien para superar los distintos escenarios que la vida presenta.

En el mismo sentido que el párrafo anterior pero ahora de manera inversa, siempre relacionadas entre sí, la inteligencia interpersonal viene a ser la capacidad para establecer relaciones con los demás a partir del conocimiento del comportamiento de los otros, en distintos contextos.

La inteligencia naturalista fue ingresada o considerada en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Hodwar Gardner en el año 1995, la cual tendría que ver con la capacidad del individuo de reconocer a través de los sentidos las distintas especies de flora y fauna que se encuentran en el mundo, así como la capacidad de apreciar la belleza natural y sus distintos fenómenos (Armstrong, 2006).

Sandoval, González, González y Lauretti (2013) sostienen que la inteligencia naturalista es el conjunto de acciones: “observar, organizar y clasificar a la naturaleza”, lo cual realmente no dice mucho, porque no todos los seres humanos poseen dichas capacidades.

Relación entre la Creatividad y las Inteligencias Múltiples

Volviendo a la definición de Gardner (1995) respecto a la creatividad, se puede colegir que la creatividad está ligada a la inteligencia, por ende es parte de esta, especialmente cuando dice que “... resuelve los problemas con regularidad, ya que un individuo “inteligente” es capaz de resolver los problemas que se le presentan, en especial en el área que domina”, por ejemplo, un ingeniero con dominio alto de la inteligencia lógico matemática, podrá resolver de manera creativa un inconveniente que parezca no tener solución, como la colocación de un pilar en un suelo fangoso.

Sternberg y O'hara (2005), después de realizar un análisis sobre la creatividad y las inteligencias múltiples y su relación, destacan que deben existir ciertas condiciones para que la creatividad fluya, ya que no es lo mismo un trabajo mecánico a una labor docente, este último tendría mayores oportunidades. Sin embargo, de múltiples estudios realizados al respecto, aún no está clara la relación entre creatividad e inteligencias múltiples.

Materiales y Métodos

Diseño

El presente estudio tiene un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental (ex-post-facto), por cuanto no se manipularon las variables antes, durante y después de este; es de tipo descriptivo correlacional que permitió conocer una realidad tal y cual se presenta, así como, relacionar dos variables para obtener los resultados.

Población y Muestra

El estudio realizado tuvo como base una población de 61 estudiantes, comprendidos en edades de 17 a 25 años, que cursan los distintos niveles de la carrera de Biología Marina que va desde el nivel 1 hasta el 8, cuya característica común es el interés por el medio ambiente y el cuidado de la vida marina en especial.

De la población se tomó una muestra de 30 estudiantes, 16 mujeres y 14 hombres, que representan un 53.33% y 46.67% respectivamente, lo que hace al estudio más equitativo en género; las edades comprendidas están entre 17 y 25 años, todo esto permitió establecer qué tipos de prevalencia tanto en creatividad como inteligencias múltiples están presentes en los estudiantes de la carrera de Biología Marina; los estudiantes que accedieron a la investigación pertenecen a: nivel 1 (7 estudiantes), nivel 2 (7 estudiantes), nivel 6 (9 estudiantes) y nivel 8 (7 estudiantes). (Tabla 1)

Todos los estudiantes que accedieron al estudio pertenecen a una clase económica denominada “media”, lo cual los coloca en el mismo nivel socioeconómico, unos más y otros menos, cuya banda es bastante amplia, sin embargo, para el proceso de aprendizaje, ya que la Universidad les brinda las facilidades necesarias, todos tienen acceso a los instrumentos, herramientas tecnológicas y didácticas, además de docentes con cuarto nivel de formación.

Variables medidas e instrumentos aplicados

Las variables objeto de medición fueron la creatividad e inteligencias múltiples, que son de origen neuropsicológicas, por cuanto en los procesos creativos, las diferentes estructuras cerebrales se activan de acuerdo a la necesidad de resolver los problemas que se presentan, especialmente en el campo educativo, al igual que en el uso de las distintas inteligencias.

Para la medición de la variable de creatividad se utilizó como instrumento un Test de Creatividad basado en el Test de Torrence (1960) de Tony Ramos de la Torre, cuyo objetivo es valorar la creatividad de una persona a través de 4 criterios: fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad, realizando 6 actividades, 3 gráficas y 3 verbales con una duración de 5 minutos por cada actividad dando un total de 30 minutos; cada ejercicio se valoró de 1 a 10, siendo: 1 a 2.5 nivel bajo; de 2.5 a 4 nivel medio bajo; de 4.5 a 6 nivel medio; de 6.5 a 8 nivel medio alto; y, de 8.5 a 10 nivel alto.

Para la medición de la variable inteligencias múltiples se utilizó un Cuestionario de Detección de las Inteligencias Múltiples de Walter McKenzie (1999), el mismo que contiene 80 preguntas relacionadas con las 8 inteligencias propuestas por Gardner (1983 - 1995), en las cuales hay 3 opciones: 1) si se siente identificado con la pregunta la respuesta es 1; 2) si se siente algo identificado, la respuesta es 0.5 y 3) si no se siente identificado la respuesta es 0; de las puntuaciones obtenidas de 0 a 2 nivel bajo; de 2.5 a 4 nivel medio bajo; de 4.5 a 6 nivel medio; de 6.5 a 8 nivel medio alto; y, de 8.5 a 10 nivel alto.

Procedimiento y plan de análisis de datos

El procedimiento seguido para la recopilación de la información consistió en una charla informativa donde se presentó el estudio de forma general y se entregó el documento de consentimiento informado, el cual fue leído a los alumnos para posteriormente ser firmados y entregados al investigador.

La toma del test de creatividad se lo realizó en grupos de 7 y 9 estudiantes, quienes realizaron el mismo en un lapso de 30 minutos, esta recopilación duró una semana, la siguiente semana se procedió a la toma del test de Inteligencias Múltiples el mismo que tuvo una duración de 10 minutos por grupo y se realizó en una semana, en presencia del Director de la Carrera, quien colaboró con esta tarea.

El Plan de Análisis de Datos se llevó a cabo con un software de acceso libre, complemento del programa de Excel llamado EZAnalyse, el mismo que proporcionó los estadísticos descriptivos y la correlación entre creatividad e inteligencias múltiples, después de haber ingresado la información de los resultados obtenidos de los test y cuestionario que fueron resueltos por los estudiantes de la carrera de Biología Marina.

Resultados y Discusión

El análisis estadístico de los resultados obtenidos tanto del test de creatividad como del cuestionario sobre las inteligencias múltiples que se aplicó a los estudiantes de la Carrera de Biología Marina se divide en dos apartados: datos descriptivos de las variables neuropsicológicas y la correlación de las variables neuropsicológicas.

La Tabla 1, revela los datos estadísticos de la muestra relacionados con la edad, el género y el nivel, datos que servirán para los análisis posteriores de los apartados propuestos en este capítulo, los cuales permitieron corroborar y descartar las hipótesis planteadas, como veremos más adelante.

Tabla 1. Datos estadísticos de la muestra

	Edad (años)	Género	Nivel
Número de válidos:	30	30	30
Número sin validar:	0	0	0
Media:	20,433	1,533	4,367
Mediana:	20,000	2,000	6,000
Moda:	20,000	2,000	6,000
Desviación Típica:	2,112	,507	2,846
Valor Mínimo:	17,000		1,000
Valor Máximo:	25,000		8,000

Fuente: *Estudiantes de Biología Marina*

Elaboración: *El autor*

Los datos estadísticos se obtuvieron después de haber ingresado los valores, resultados del test y los subtest de creatividad y el cuestionario de inteligencias múltiples, en el programa EZAnalyse que facilitó el análisis de los mismos.

Datos descriptivos de las variables neuropsicológicas

Los datos descriptivos de la muestra de 30 estudiantes, necesarios para establecer el primer objetivo de la investigación, revela que el nivel promedio de creatividad de los estudiantes es de 6.27 sobre 10, lo que implica una creatividad media, habiendo llegado a un valor máximo de 9.13 que implica una creatividad alta y por el contrario un valor mínimo de 2.50 que señala una creatividad baja, con una desviación típica de 1.525, por lo tanto no se cumple la hipótesis planteada la cual decía: Se espera encontrar que los estudiantes de Biología Marina tengan un nivel medio alto de creatividad para el aprovechamiento de su carrera.

El nivel de creatividad por cursos indica que existe mayor creatividad en el primer nivel por cuanto la media llega a 7.56, seguido por los de sexto nivel con un promedio de 6.57, en tanto que los de octavo nivel alcanzan un promedio de 5.57 y los de segundo nivel 5.29. Además, se pudo establecer en base a la media, que no existe mayor diferencia en creatividad entre mujeres y hombres ya que las primeras promediaron un 6.31 y los segundos un 6.23, lo cual no es una diferencia sustancial.

Sobre la creatividad existen muchísimas definiciones, sin embargo, la mayoría coinciden en que es producto de la capacidad que posee el ser humano para transformar una realidad y esto se debe a que todos poseemos esa capacidad que puede presentarse en cualquier momento de nuestras vidas. Fernández y López (1998), en su estudio realizado sobre tres modelos de creatividad: criterios para la identificación de la producción creativa, concluyen que para que esto suceda deben converger tres aspectos: el cognitivo, el personal y el ambiente, lo cual es bastante acertado, no obstante, existe mucha subjetividad en este sentido debido a que la realidad depende en gran medida del contexto y por ende del ambiente que nos rodea y sobre todo la motivación que nos impulsa.

Cabe señalar que la creatividad es un constructo que requiere más estudios y por lo tanto, no existen parámetros bien definidos y criterios de evaluación estandarizados.

En cuanto al cuestionario de inteligencias múltiples aplicado a los estudiantes de 1, 2, 6 y 8 nivel de la carrera de Biología Marina cuyo objetivo era establecer la posibilidad que los estudiantes hayan desarrollado más la inteligencia naturalista (Gardner, 1995), se pudo establecer que la inteligencia naturalista prevalece por cuanto alcanzó una media de 8.12 sobre 10 con valor mínimo de 2.50 y un valor máximo de 10, con una moda de 9.50 y una desviación típica de 1.65, lo que ratifica la hipótesis planteada en el sentido de: Se espera encontrar que los estudiantes de Biología Marina tengan un mayor desarrollo de la inteligencia naturalista.

La inteligencia intrapersonal le sigue a la naturalista con una media de 8.03, una moda de 9.00, un valor máximo de 10 y un valor mínimo de 6.00, con una desviación típica de 1.11; la inteligencia interpersonal, aquella que se refiere principalmente a la capacidad de relacionarse con los demás, tiene una media de 7.88 y una moda de 8.50, con un valor máximo de 10.00 y un mínimo de 4.00.

La Inteligencia viso-espacial tiene una media de 7.23, con una moda de 6.50, un valor máximo de 10.00 y un mínimo de 0, con una desviación típica de 2.00; la inteligencia corporal cinestésica, por otro lado, tiene una moda de 6.98, una moda de 6.00, un

valor máximo de 10 y un mínimo de 0, al igual que la precedente, con una desviación típica de 2.06.

La inteligencia lógica – matemática tiene una media de 6.73; la inteligencia lingüística una media de 6.57 y la inteligencia musical una media de 6.38, todas dentro del rango de medio – alto, pero con mayor desarrollo la inteligencia naturalista, a excepción de la inteligencia musical que se encuentra en el rango medio.

Continuando con el análisis descriptivo en relación a las Inteligencias Múltiples y en especial a la inteligencia naturalista se pudo establecer lo siguiente: los estudiantes de 6 nivel de la Carrera de Biología Marina han desarrollado más la inteligencia naturalista con una media de 9.11, seguido por los estudiantes de 2 nivel con una media de 8.93, los 8 nivel con una media de 6.14 y los de 1 nivel con una media de 7.43.

A diferencia de la creatividad, sin haber una diferencia marcada, los estudiantes varones tienen una media de 8.25 y las mujeres 7.96 como media en inteligencia naturalista.

A partir de la teoría presentada a la comunidad científica por Howard Gardner en el año 1983, en relación a la no existencia de una sola inteligencia y en base a muchos estudios, artículos científicos, textos publicados, etc., en donde incluso existen proposiciones para estimular cada una de las inteligencias como el caso del libro: “Juegos para estimular las Inteligencias Múltiples” de Celso Antunes o el libro: “Inteligencias múltiples en la educación de la persona” de Maschwitz del año 2003, se corroboraría la teoría, puesto que cada uno ser humano posee habilidades o destrezas que sobresalen unas de otras.

Estudios realizados en base al uso de una u otra habilidad (inteligencia), demuestran que existe una cierta inclinación a la hora de escoger una carrera, por ejemplo, quienes han desarrollado una mayor habilidad musical, de seguro estarán inclinados a seguir el mismo camino, sin que sea una regla general, por otro lado quienes tienen mayores destrezas literarias, optarán por las ciencias sociales, al igual que quienes tienen mayor afición por la actividad física, su objetivo será perfeccionarla y seguir ese camino, al igual de quienes tienen mayor inclinación por los aspectos ambientales, sus opciones estarán ligadas al cuidado de la naturaleza, etc.

Datos de correlación

Para establecer la correlación de las variables neuropsicológicas entre creatividad y las distintas inteligencias se procedió a analizar una por una con el método de Correlación de Pearson, lo cual estableció

una correlación estadísticamente significativa entre creatividad e inteligencia musical de manera positiva ($r = ,523$; $p = ,003$), el resto de relaciones entre las variables no tienen una correlación estadísticamente significativa (Tabla 2).

Tabla 2. Índices de correlación entre Creatividad e inteligencias múltiples

		I.N	I.M	I.LM	I.Inter	I.C	I.L	I.Intra	I.VE
Creatividad									
Correlación de Pearson	<i>r</i>	,073	,523*	-,054	-,054	,339	-,057	,106	,304
	<i>N</i>	30,000	30,000	30,000	30,000	30,000	30,000	30,000	30,000
	<i>p</i>	,701	,003	,778	,778	,067	,765	,577	,103

I.N = Inteligencia Naturalista; I.M = Inteligencia Musical; I.LM = Inteligencia Lógico Matemática; I Inter = Inteligencia Interpersonal; I.FC = Inteligencia Corporal Cinestésica; I.L = Inteligencia Lingüística; I.Intra = Inteligencia Intrapersonal; I.VE = Inteligencia Viso Espacial * $p \leq .05$; ** $p \leq .001$

Fuente: *Estudiantes de Biología Marina*
Elaboración: *El autor*

Conclusiones

Del objetivo planteado referente a establecer el nivel de creatividad de los estudiantes de la carrera de Biología Marina, a través de un test específico, se concluye que existe un nivel medio de creatividad en ellos (6.27), por cuanto confluyen los tres aspectos el cognitivo, que implica la formación misma, la asistencia a una institución de nivel superior para adquirir nuevos conocimientos; el personal, debido a que cada uno de ellos se encuentra en una etapa de superación a través de la educación; y, el ambiente, propicio para un buen aprendizaje, que vendría a ser el contexto y la motivación necesaria para ser creativos.

Sin embargo, los procesos educativos a nivel superior, requieren de mayor dinamismo, mayor participación y sobre todo cuestionamiento para que el estudiante sea capaz de crear ciencia en base a estudios previos y que son debatibles, como lo han sido hasta ahora, cuando una nueva teoría es capaz de refutar una preexistente como en el caso del constructo de las Inteligencias Múltiples, que aún son

discutibles, pero que en su momento dejaron a un lado las teorías sobre una sola inteligencia.

El estudio sobre creatividad y ciencias: un estudio biográfico de científicos argentinos, llevado a cabo por Elisondo, Romina Cecilia. (2016), concluye que, se ha podido identificar que los factores cognitivos, contextuales y personales favorecen a la creatividad.

Por lo tanto, en base a esto, se concluye que existen las condiciones necesarias para que los estudiantes de Biología Marina desarrollen su creatividad y con ello contribuyan al cuidado de la naturaleza, con ideas que nazcan dentro del proceso de aprendizaje y con el apoyo de los docentes, quienes tienen la tarea de motivar a los estudiantes aplicando estrategias y técnicas que influyan directamente en la creatividad de cada uno de sus alumnos.

Del segundo objetivo planteado en este estudio, determinar qué tipo de inteligencia, según Gardner (1988 - 1995), prevalece en los estudiantes de la carrera de Biología Marina, a través de un cuestionario específico cuya hipótesis era la de encontrar que los estudiantes de Biología Marina tengan un nivel medio alto en el desarrollo de la inteligencia naturalista, se pudo corroborar la hipótesis planteada, puesto que la dicha inteligencia prevalece sobre las otras inteligencias alcanzado una media de 8.12, es decir, los estudiantes de esta carrera tienen mayor inclinación sobre los aspectos que tienen que ver con la naturaleza, por ende se podría decir tienen vocación, lo cual no está alejada de la realidad.

En cuanto al tercer objetivo planteado, determinar la relación entre creatividad e inteligencias múltiples y cuya hipótesis decía que se espera encontrar una relación positiva y estadísticamente significativa entre ellas, se estableció que sólo existe una correlación estadísticamente significativa entre creatividad e inteligencia musical ($r = ,523$; $p = ,003$), debido a que las dos variables tienen un nivel simétrico que los coloca en el mismo rango o posición dentro de las evaluaciones realizadas.

Referencias bibliográficas

- Ardila-Rodríguez, M. (2011). Indicadores de calidad de las plataformas educativas digitales. *Educación y educadores*, 14(1).
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Traducción de Remedios Diéguez.
- Bassat, L. (2014). *La Creatividad*. Conecta, Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Cortés, E. M. G. (2015). *Relación entre inteligencias múltiples, creatividad y rendimiento académico en matemáticas para la elección de materias optativas*. Lulu. com.
- Dongo, A. (2008). *La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa*. *Revista de investigación en psicología*, 11(1), 167-181.
- Estañol, B. (2010). *El misterio de la creatividad en la ciencia y en el arte*. *Bol Mex His Fil Med*, 13(2), 72-74.
- Fernández, R. F., & López, F. P. (1998). *Estudio de tres modelos de creatividad: criterios para la identificación de la producción creativa*. FAISCA. *Revista de Altas Capacidades*, 6, 67-83.
- Galton, F. (2003). 3. *El genio hereditario (1869)*. In *La psicología moderna: textos básicos para su génesis y desarrollo histórico* (pp. 43-61).
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic books.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. En Español. Editorial Paidós. ISBN, 84-493.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Hachette UK
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.
- Guilford, J. (1986). *Creative Talents: Their Nature, Uses and Development*. Bearly Limited
- Longa, V. M. (2016). *En el origen. Técnica y creatividad en la prehistoria*. *Ludus Vitalis*, 17(31), 227-231.
- Maureira Cid, F., Aravena Garrido, C., Gálvez Mella, C., & Cea Morales, S. (2017). Independencia de los estilos de aprendizaje con la atención, memoria y función ejecutiva de los estudiantes de pedagogía en educación física de la USEK de Chile. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(4).
- Romo, M. (2012). *Algunas investigaciones sobre el impacto de la creatividad en el ámbito educativo*. Good Morning Creativity, 123.
- Sandoval, A., González, L., González, O., & Lauretti, P. (2013). *Inteligencia naturalista y existencial: una contribución al desarrollo emocional y al bienestar*. *Multiciencias*, 13(3).
- Sternberg, R. J., & O'hara, L. (2005). *Creatividad e inteligencia*. CIC. *Cuadernos de Información y Comunicación*, (10).
- Thorndike, E. L. (1923). *Education Psychology: Briefer Course*, Routledge, *Developmental psychology*.
- Weisberg, R. (1993). *Creativity: Beyond the Myth of Genius*. A Series of books in psychology, W.H. Freeman.

Mapas mentales como técnica para el mejoramiento del proceso de enseñanza - aprendizaje

Mental maps as technique for the improvement of the teaching-learning process

Julio Uyaguari
Investigador Independiente
juliouf89@gmail.com

Recibido: 01 de junio de 2020.
Aceptado: 27 de noviembre de 2020.

Resumen

En el presente trabajo se da a conocer la efectividad que tienen los mapas mentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en posibilitar a los educandos a comprender de mejor manera diversos tipos de textos o información que se presenta a su alrededor. El trabajo se realizó bajo un enfoque cualitativo, por lo que se hizo una revisión sistemática de la bibliografía más actualizada considerando a los principales referentes que han estudiado esta herramienta. Luego de analizar la información, se concluye que estos mapas representan una técnica valiosa, imprescindible para el ámbito educativo, que puede ayudar de manera significativa a la comprensión de diversos textos, desde los más simples a los más complejos. Esto gracias a su sencillez de uso y a su representación gráfica que permite tanto a estudiantes como a docentes, trabajar mejor fomentando un ambiente armónico y a la vez desarrollar sus capacidades aprovechando la naturaleza que ofrece nuestro cerebro.

Palabras clave: Comprensión de textos, educación, mapas mentales, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abstract

In the present work, it is give to know the effectiveness of mind maps in the teaching-learning process, specifically in enabling learners to better understand various types of texts or information that is presented around them. The work was carried out under a qualitative approach, for which a systematic review of the most up-to-date bibliography was made considering the main referents who have studied this tool. After this investigation, it is concluded that these maps represent a valuable technique or strategy essential for the educational field, which can significantly help the understanding of various texts, from the simplest to the most complex. This thanks to their simplicity of use and its graphic representation that allows both students and teachers to work better promotting a harmonious environment and at the same time, develop their abilities taking advantage the nature that our brain offer.

Keywords: Reading comprehension, education, mind maps, teaching-learning process.

Introducción

Actualmente se vive en una sociedad de la información y la comunicación, por lo que a veces, resulta complicado asimilar cierta información que se presenta, sea esto en el ámbito académico, profesional o en el desarrollo general cotidiano. Ante esto, es necesario buscar una forma de comprender mejor estos conocimientos y una alternativa eficaz, es mediante el uso de los mapas mentales.

Existen varios estudios sobre los mapas mentales que pueden ser usados en todos los ámbitos, por lo que el presente trabajo se centra en su uso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA). Por la utilidad que tiene esta herramienta, lo que se busca es compilar investigaciones realizadas por diversos autores con el fin de conseguir un material eficaz para los docentes o estudiantes, de manera que puedan mejorar su desempeño en el ámbito educativo.

Se considera necesaria la aplicación de mapas mentales en el PEA, pues, en el ámbito docente se conoce que, en algunas ocasiones, a los estudiantes se les complica comprender cierto tipo de texto, no es para menos, ya que existe una diversidad de estos con un sinnúmero de temas. De manera general, se puede decir que a los educandos les resulta complicado entender ciertos textos cuando: están aprendiendo a leer (por lo que no dominan aún la lectura), el texto resulte complicado ya sea por su edad o no, o también debido a que ciertos educandos tienen dificultad en la comprensión lectora. Para los docentes, también puede venir muy bien su aplicación, ya sea para planificar o dictar una clase o bien, para utilizarla después de ella.

Normalmente toda la información que recibimos, solemos representarla mediante el texto lineal, sea esto en cuadernos, hojas, libretas de notas, entre otros materiales. Sin embargo, como bien manifiesta María (2016), estas informaciones y en especial aquellas que son complejas de entender, necesitan un soporte con el objetivo de desarrollar o mejorar el trabajo intelectual. Si bien es cierto, tomar notas de manera habitual (texto lineal) puede no presentar ningún problema, llegando a entender en su totalidad, pero cuando se trata de una información compleja, el hecho de leer línea a línea puede no resultar sencillo, por lo que muchas veces se tendrá que volver a releer. Una salida a este problema, que puede ser de gran utilidad tanto para profesionales de diversos campos, así como para estudiantes, es el mapa mental.

Por la utilidad que tienen estos mapas, ocupan el primer lugar, dado que es de gran ayuda para representar la información de manera ilustrada y porque estimula a la creatividad mediante la utilización libre de imágenes, colores, palabras, etc.; además, debido

a que facilita el proceso de memorizar información y al estudio de ciertos temas (Pontalti, 2018). Coincidiendo con Zambotti (en Pontalti, 2018), esta herramienta permite principalmente a los niños a ser capaces de plasmar el pensamiento propio, “compartirlo con los demás y negociar la “físicidad” de las relaciones entre nodos, vínculos, palabras clave y disposición en el espacio” (p. 12).

Como bien menciona Jdschke (2009), es importante aprovechar el uso, porque “la base de su funcionamiento está en que aprovechan la conexión entre las partes del cerebro unidas en diferentes áreas para el indispensable procesamiento de la información” (p. 16), estos se llevarían a cabo en el sistema límbico. Además, se debe tener en cuenta, como bien describe el autor que, lo que aprendemos así como nuestro comportamiento, se deben a nuestro cerebro. Por tanto, trabajar con estos mapas, permitiría aprender en menor tiempo para llegar a un mismo resultado o mejor, en comparación que cuando se trabaja con el texto lineal.

Aparte, el interés de trabajar sobre los mapas mentales se debe a que al trabajar con estos, se activan los dos hemisferios del cerebro, cosa que no sucede de la misma manera al trabajar con otros organizadores de información, porque activarían solo el hemisferio izquierdo, tal cual expresan Ardila y Ostrosky-Solis (1991). Esta herramienta puede ser eficaz, pues uno de los principales referentes como Buzan (2019) cuenta que por la gran utilidad que tienen los mapas mentales, recibe historias positivas de grandes profesionales, docentes y estudiantes del mundo.

Materiales y Métodos

El presente trabajo tiene un enfoque cualitativo con paradigma interpretativo. Mediante la técnica de análisis documental, así como del instrumento guía de análisis documental, se ha realizado una revisión sistemática de la bibliografía, empezando desde los estudios más recientes, sobre los mapas mentales en educación. Para esto, los principales medios empleados fueron las siguientes bases de datos: Google Académico, Redalyc, Scielo y Dianelt; cabe mencionar que para recabar los materiales se hizo uso de palabras claves: mapas mentales, mapas mentales en educación, mental maps (en este último no se profundizó mucho como en español por falta del dominio del idioma inglés). Para seleccionar los materiales, en un primer momento se consideró trabajos realizados desde 2015 en adelante, sin embargo, debido a que no se encontró material suficiente con estas fechas, en segundo momento, se procedió a seleccionar aquellas obras de otros años

considerando la relevancia de la información, así como en que estas sean más completas (en el sentido de que aporten información nueva); por tanto, no se consideró aquellos trabajos que daban a conocer una información de algún autor ya referenciado. Además, cabe exponer que, se dio con autores representativos, mediante un rastreo de publicaciones desde las referencias de trabajos seleccionados.

Para hacer uso de la información, se plantearon cuestiones como ¿qué información es útil para lograr el objetivo? ¿cuál se puede aprovechar para adaptar a la educación? Estas cuestiones fueron claves para precisar las categorías y abordar en cada una de estas. Para la consecución de los resultados, vale señalar que el trabajo se ha desarrollado en siete momentos: 1) en principio se busca su conceptualización, 2) se presentan los trabajos previos que se han llevado a cabo utilizando estos mapas, 3) se expone la relación que este tiene en el ámbito académico, 4) se describe el nexo que este tiene con el cerebro, 5) se explica cómo lograr elaborar un mapa mental, 6) se da a conocer los beneficios al trabajar de manera cooperativa 7) finalmente, se presenta un listado de algunas herramientas con las que se puede trabajar de manera digital, por lo que se explican las ventajas que tiene el trabajar de esta forma.

Resultados y Discusiones

Para quienes han pasado por la academia, algunos desde los niveles de primaria hasta los estudios de nivel superior, en algún momento han utilizado mapas conceptuales, mapas mentales, organizadores gráficos, diagramas, entre otros. Pero, ¿han sido conscientes de los beneficios de cada uno de estos? A continuación se explica sobre los mapas mentales y por qué ha sido escogida, la razón es simple, esta herramienta de varios años de antigüedad (casi 2000 años), puede ayudar a asimilar la información aprovechando la parte visual del cerebro (María, 2016); por lo tanto, será de gran ayuda para comprender una diversidad de textos. Para conocer mejor los resultados de esta temática, se ha considerado algunos aspectos que se detalla a continuación:

Conceptualización

Para entender mejor sobre los mapas mentales, es relevante describir qué se entiende cuando hablamos de esta. Autores como Z. Montes y L. Montes (2019) señalan que los mapas mentales son una herramienta gráfica que posibilita representar información de manera amplia y organizada, de forma que esta sea creativa y lógica según los intereses

de quién haga su uso. El modo de cómo iría tomando forma la información es mediante una estructura organizada de manera creciente.

La herramienta estaría compuesta de palabras clave, imágenes, colores y diversos símbolos, así como de “asociaciones, conexiones y relaciones jerárquicas, que integran los dos modos de pensamiento lineal y espacial del cerebro, lo que permite analizar y sintetizar los contenidos, para el manejo de la información, la toma de notas y el recuerdo” (p. 242). En este sentido, María (2016) define como: técnica gráfica para visualizar y gestionar conexiones jerárquicas entre varios elementos de información. Cada elemento de información se une con otros mediante líneas, creando así una red de relaciones. Los mapas mentales están organizados alrededor de un único elemento central de información. Estructuralmente, los mapas mentales son simplemente árboles. (p. 25).

De una manera simplificada, Ontoria, Gómez y Luque (2002) aluden a estos como “una representación gráfica de un proceso integral y global del aprendizaje que facilita la unificación, diversificación e integración de conceptos o pensamientos para analizarlos y sintetizarlos en una estructura creciente y organizada, elaborada con imágenes, colores, palabras y símbolos” (p. 40).

En esta línea, Buzan (2018) describe que una de las principales características de este tipo de mapas, en la que es capaz de representar todo un bagaje de conocimientos, el efecto recaería en su simplicidad de uso. Esto conllevaría a generar un ‘pensamiento irradiante’ que hace referencia a “procesos asociativos de pensamiento que proceden de un punto central o se conectan con él” (Buzan, 1996:67).

Por lo descrito se puede entender que es una herramienta valiosa que puede ser bien acogida por la academia. La facilidad de uso, así como lo llamativo que resulta ser al incorporar imágenes y un sin número de símbolos, enlaces, etc., posibilita trabajar de manera interactiva en el PEA. Enfatizar en su uso permitiría que el cerebro cree ideas y busque múltiples formas de ir completando la información con sus respectivas asociaciones que pueden presentar en estos mapas.

Trabajos previos utilizando mapas mentales en el PEA

En una experiencia vivida de Marek Kasperski, empresario polaco, descrita en Buzan (2018), cuenta que los mapas mentales le han resultado imprescindibles para explicar conceptos difíciles a estudiantes de diversas capacidades o necesidades en educación superior. Asimismo, le facilitaría el entendimiento de

los temas y posibilitaría el recuerdo de los puntos más sobresalientes.

Novoa et al. (2018), implementaron esta herramienta con el objetivo de mejorar la comprensión de textos narrativos (llamándolo mapa mental armónico) con estudiantes universitarios de primer ciclo. Luego de obtener los resultados de sus trabajos, concluyeron que fue positiva la utilización de estos mapas.

De igual manera, Aguilera (2015), ante la problemática que existía en la enseñanza de la historia, en la cual los estudiantes demostraban tener desinterés, bajas calificaciones, falta de participación y que presentaban dificultad en analizar diversos temas, luego de haber ejecutado en la práctica los mapas mentales como estrategia cognitiva para el aprendizaje de los alumnos, los resultados revelaron que la estrategia fue favorable para la enseñanza de la historia con los estudiantes de sexto grado de primaria. Los mapas permitieron que los educandos hicieran uso de sus habilidades cognitivas.

Asimismo, Muñoz, Sampedro y Marín (2014), al realizar investigación con 140 estudiantes de 2.º curso de titulación de primaria, en relación al trabajo colaborativo con los mapas mentales, afirman que los estudiantes aumentaron el rendimiento, ya que los mapas permiten comprender mejor los trabajos dados, organizar las ideas más importantes y memorizar a partir de la comprensión. Además, fomentaría la motivación de los alumnos.

De igual modo, Muñoz-González, Ontoria-Peña y Molina-Rubio (2011), realizaron una investigación sobre los mapas mentales como técnica holística que permite mejorar el aprendizaje en la formación inicial de maestros, estos favorecerían para potenciar y construir nuevos conocimientos. Además, se dice que, al trabajar con imágenes, formas y cumplir con los procedimientos del trabajo, se estimula la imaginación, lo que provoca la creatividad y conduce a un aprendizaje significativo. También, permitiría intercambiar saberes mediante la interacción, lo cual es beneficioso para aprender unos de otros.

Estos estudios son clave para quienes aún no se han familiarizado con este tipo de técnicas o estrategias. Los resultados encontrados que son fructíferos por cada uno de los autores, permiten tener mayor interés y confianza para seguir investigando mejor sobre estos mapas. Por consiguiente, permitirán tener mayores conocimientos y seguridad al momento de su ejecución en la práctica educativa.

Relación con la educación

Los mapas mentales según Z. Montes y L. Montes (2019) permiten que se haga uso desde los pequeños trabajos o lecciones que se manejen en las escuelas, hasta llegar a su utilización en proyectos sumamente

grandes como los científicos. Por su puesto, una relación directa que tiene con la educación sería precisamente en el PEA. Dicho esto, coincidiendo con las autoras, es válido mencionar que se puede utilizar para: explicar un tema, analizar casos, tomar notas, exponer una temática, añadir nuevas ideas, sacar resúmenes, repasar para exámenes y más.

De igual manera, coincidiendo con Buzan (2018), se puede utilizar para dar conferencias o para escribir ensayos. Pontalti (2018), además de lo que se ha expuesto, menciona que los mapas mentales podrían ser empleados para: acudir a los conocimientos previos, predecir los temas de estudios, inventar diferentes textos, objetos o juegos.

Se puede ver que sirve para una variedad de actividades tanto para profesionales como para los estudiantes, por lo que se debe hacer énfasis de su uso en la práctica. Pero más allá de que sea aplicable en diversos casos, lo cual es relevante, también se puede aplicar con el objetivo de potenciar algunas debilidades o cuando se requiere lograr algo en concreto como para promover el mejoramiento de nuestra memoria, desarrollar y mejorar la capacidad intelectual y, cuando queremos reorganizar nuestra estructura cognitiva (Campos, 2005); además de esto, tal como describe Z. Montes y L. Montes (2019) se puede utilizar cuando:

- Al momento leer un texto y querer grabar la información en el cerebro no funciona.
- Se olvida cierta información que se desea aprender.
- Se tiene dificultad para entender y clasificar ciertos contenidos.
- Un texto resulta complicado de entender producto de su complejidad.
- Se requiere trabajar en equipo para integrar diferentes visiones.

En relación a lo descrito, María (2016) manifiesta que los estudios realizados por Bower (1969) arrojaron como resultado que, al memorizar una información simple, la ventaja de no trabajar con el texto lineal, muestra mejores resultados entre el 200% y el 300%; además, describe que Nelson (1976) reveló una ventaja del 650%. En cuanto al trabajar con textos complejos, señala que el estudio realizado por Farrand (2002) reveló una ventaja del 15% al momento de ayudar a la memorización.

De igual manera, el autor describe que la encuesta realizada a los usuarios de software mapas mentales por Mind Mapping Software Blog, las ventajas son entre el 20% y el 40%. Manifiesta que la creatividad y la visión global no son fáciles de evaluar. Sin embargo, respecto a la creatividad, la experiencia demostraría que son altamente beneficiosos y más aún si se trabaja de manera digital. Asimismo, una ventaja importante, de acuerdo a la experiencia, sería la de obtener una imagen o visión global de todo el trabajo que se

realiza, en especial de una situación o de una problemática, pues permitiría tomar mejores decisiones. El autor menciona que Navon (1977) mediante una hipótesis afirmó que, cuando nos enfocamos en algo, nuestra vista capta la información empezando desde lo global hacia lo más pequeño. Lo descrito, se debería a que tanto imágenes como formas, se procesan más rápido que el texto lineal, debido a que la información compleja se divide en partes más pequeñas, por tanto, las jerarquías que se reflejan permite tener un mejor entendimiento. En este sentido, María (2016) expresa que Bower (1969) mediante un experimento, demostró que el cerebro humano puede procesar la información simple tres veces más cuando una información tiene una estructura jerárquica. Además, la globalidad que se presenta de un trabajo, así como sus correspondientes asociaciones facilitarían la comprensión.

Utilizar los mapas para enfrentar problemas específicos, como los mencionados es algo clave. Por tanto, sería conveniente que el docente socialice sobre los beneficios del mapa a sus educandos, de manera que sean conscientes al momento de trabajar con estos. Por su puesto, esta forma de socializar, no sería tanto al trabajar con niños pequeños (estudiantes de primaria), puesto que aquí, el docente es quien debe detectar ciertos casos con ayuda del Departamento de Consejo Estudiantil, para aplicar esta herramienta más a menudo con todo el grupo de clase. Además, el pedagogo puede buscar alternativas, por ejemplo, coordinando con los padres de familia con el fin de apoyar a los educandos que pueden necesitar trabajar más a menudo con esta estrategia.

En el ámbito académico, a menudo se encuentra lo descrito, sea en menor o en mayor medida. Pero a veces, se encuentran problemas mucho más graves como el Trastorno por Déficit de Atención (TDAH), en donde esta herramienta también es útil. Dominic O'Brien (en Buzan, 2018) señala que los mapas mentales son un recurso valioso para aquellos que presentan TDAH, ya que ayudan a focalizar su atención mediante el mapeo mental. En el PEA, poner en práctica este recurso ayudaría en gran medida, puesto que como educadores tratamos con una gran diversidad de estudiantes con diferentes necesidades. Por ende, sería factible empezar a utilizar esto como una alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje, ya que permite al estudiante focalizarse de mejor manera en el trabajo.

Si bien es cierto, esta herramienta facilita trabajar con niños que presentan TDAH, o similares, coincidiendo con el criterio de Zambotti (en Pontaltil, 2018), los pedagogos deberían dejar de lado el pensamiento de que los mapas mentales deben ser utilizados solamente en grupos de estudiantes que pueden tener algún 'problema' o algún 'trastorno' de aprendizaje. Esto, quitaría el valor didáctico que tienen, por tanto,

sería factible trabajar con todo el grupo de estudiantes de un salón de clases, porque es una estrategia o técnica con excelentes resultados en la práctica educativa.

Esta herramienta, coincidiendo con María (2016), resulta de gran utilidad para los docentes en la planificación de sus clases, puesto que da paso a una lluvia de ideas que permitiría abarcar una clase con nuevas ideas, sea esto en el contenido o en la didáctica; al realizar la planificación se puede partir con dos nodos principales: el primero que contenga el tema a tratar en la clase y el segundo acciones a realizar luego de la clase. Además, puede favorecer para optimizar el tiempo, pues, en muchas ocasiones, esto es limitado al momento de dar ciertos temas. De igual manera, el hacer uso de los mapas mentales, permite sintetizar la información más importante de artículos, libros, etc., lo que facilitará la obtención de los objetivos. Esto llevará a que los educandos desarrollen mejor sus capacidades y al docente a entender mejor el contenido con una visión global.

Según el autor, la herramienta también puede ser utilizada para hacer presentaciones por parte del docente. Este podría ser para dar todas las clases o para explicar un tema que sea complejo para los estudiantes. Las presentaciones en formato digital no hay duda de que llaman la atención, ya sea por su forma, colores, imágenes y más. En este proceso, el autor nos sugiere, que se podría hacer que los estudiantes completen un mapa mental con ideas que faltan; sería un buen ejercicio, puesto que permitiría entender mejor el proceso lógico a la hora de trabajar con los mapas mentales a quienes están poco familiarizados con esta estrategia.

Algo interesante que nos comparte el autor, es que este puede ser utilizado también para tomar notas por el docente después de la clase. En este se escribiría todo lo sucedido en ella, como los casos positivos, lo negativo, lo que se puede mejorar y algunas cuestiones reflexivas que serán de ayuda para seguir mejorando la práctica educativa. Además, menciona que se podría llevar un diagnóstico de cada estudiante, es decir, se podría elaborar un mapa que permita tener un diagnóstico de cada educando. En este sentido, de evaluar o tener un diagnóstico de los educandos, el autor describe que ayudaría a los docentes a seleccionar contenidos que en verdad sirvan a los estudiantes y que no sea un modelo estandarizado sobre qué se debe seleccionar. A parte de servir para poner una nota, sería factible utilizar para diagnosticar los aprendizajes adquiridos mediante la elaboración de los mapas, así como mediante la explicación de las mismas. (Z. Montes y L. Montes, 2019)

En la práctica educativa, se puede hacer uso para buscar soluciones de alguna problemática mediante la 'lluvia de ideas'. Trabajar de esta manera, tal como hace referencia María (2016) es una técnica de creatividad

que se puede hacer uso con un grupo de personas o de forma individual. Según el autor, se puede plantear un problema y pedir al estudiante que haga uso del mapa mental y anote todas sus ideas para luego hacer que organice y descarte las que no son útiles; al trabajar de esta forma, permitirá que el cerebro trabaje mejor, con más ideas, ya que las dimensiones que el cerebro capta son tantas, que provoca en el estudiante, seguir llenando con más ideas, cosa que no sucede con el texto lineal. Aparte de resolver una problemática, aprovechar esta técnica puede resultar útil para entender los conocimientos previos de los estudiantes sobre un tema en particular. O también, podría ser útil para consolidar un aprendizaje del tema que se acaba de trabajar o lo que se ha trabajado en otros momentos. Y lo mejor, es que se puede lograr en muy poco tiempo.

Vale señalar como mencionan los autores Z. Montes y L. Montes (2019); Buzan (2018), la herramienta puede ser utilizada en cualquier etapa de la educación. Por su puesto, en subniveles inferiores se puede hacer uso de las imágenes, para de esta manera, poco a poco ir desarrollando las habilidades de los niños para su utilización en los grados superiores. Esto no quiere decir que en los subniveles avanzados no se deba usar, a lo contrario, se puede de igual manera trabajar solo con imágenes de acuerdo a cómo se acomoden los discentes. Al hacer uso en etapas tempranas de la educación, resultaría significativo, pues se permite a los estudiantes desarrollar la destreza comunicativa mediante la relación ideas-imagen, para de esta manera, más adelante, subir el grado de complejidad mediante la interrelación de palabras claves.

Ontoria, et al. (2002) recomiendan pautas para trabajar con niños infantiles y con los de primaria. Las sugerencias para trabajar con los más pequeños está en hacer uso al cien por ciento de imágenes, gráficos, dibujos, y otros elementos. El rol del docente, sería hacer que los niños entiendan sobre las distintas partes del mapa. Además, se primaría el trabajo cooperativo.

En cuanto a cómo trabajar con los niños de primaria, según Ontoria, et al. (2002) se debería saber:

Con los estudiantes de primero y segundo año, se debería llevar la modalidad de trabajo similar al trabajo con los niños infantiles, con una diferencia mínima, de a veces poner ciertas palabras que sean importantes, ya que no dominarían la lectura y la escritura. En este sentido, sería mejor que desde los primeros años, se introduzcan ciertas letras y palabras, puesto que, quien está en las aulas, entiende que los niños mientras más familiarizados están con las letras y palabras, tienden a aprender más rápido a leer y a escribir, ya dependería de cómo un docente guía en el PEA.

Al trabajar con los niños de tercero y cuarto grado, se introducirían ya el uso de palabras, haciendo uso de las ramas primarias y las secundarias; el uso de los símbolos, imágenes y colores serían determinantes. Además, para que alcancen mayor dominio en cuanto a trabajar con los mapas, el trabajo cooperativo ayudaría mucho.

En cuanto a los niños de quinto y sexto año, se podría iniciar directamente con la exposición de qué es un mapa mental, dando a conocer cada uno de sus características. De igual manera, el trabajo colaborativo se debe aprovechar para alcanzar mayores destrezas. También, se podría partir a la elaboración de un mini mapa.

El planteamiento que hacen los autores sirve de referencia en vista de que nos facilita sus criterios para empezar a utilizar esta herramienta desde los primeros años de escolaridad. Por supuesto, no se trata de seguir los pasos tal cual, en la práctica pueden suceder diversos casos que conduzcan a aplicar más elementos en determinados años u omitir algunos de estos, ya dependería del rol docente y de los conocimientos que tengan los educandos.

Relación con el cerebro

Al hacer uso de los mapas mentales, el sistema cortical de nuestro cerebro es atraído; además, se sabe que permite que se active el pensamiento de todo nuestro cerebro (hemisferio lógico y el creativo) (Buzan, 2018). En este sentido, Z. Montes y L. Montes (2019) manifiestan que esta herramienta está estrechamente relacionada con el “funcionamiento multimodal y multidimensional de la mente humana” (p. 242). Además, puntualizan que los mapas ponen a trabajar a todo el cerebro y permite estimular el aprendizaje, dado que se trabaja con asociaciones, teniendo una variedad de perspectivas, de manera general, de una temática. Esto es sumamente importante destacar, pues permite crear mayor interacción tanto a los niños como a los docentes, de modo que puede dar paso a formar un ambiente armónico. Por su puesto que el rol del docente será determinante, ya que de este dependerá que los niños trabajen de manera eficaz y a gusto haciendo uso de palabras claves, por lo que resumirán la idea principal, llegando a abordar de esta manera, en los detalles más pequeños del tema.

Algo importante para que el uso de esta herramienta sea significativo, aunque suene obvio, es que el docente se asegure de que todos los alumnos sepan trabajar con esta herramienta. Es imprescindible dejar claro que, mediante esta se puede ir clasificando la información y buscando vínculos de relación que puede existir según el tema; esto, hará

que sea fácil de recordar y fácil de comprender. También, se debe explicar que la herramienta permite añadir nueva información en relación al tema, por lo que se puede realizar nuevas conexiones, siempre y cuando se mantenga el orden lógico que ayude a la interpretación visual. Además, se debe hacer énfasis en llevar siempre un orden jerárquico por lo que es importante tener en cuenta los principales componentes o líneas de información de un tema, ya que de estos surgirán nuevas ideas secundarias.

En el PEA, al trabajar con los mapas, los niños pondrán lo que han aprendido, es decir, recurrirán a sus conocimientos previos. Además, organizarán la información de manera coherente para aportar con sus ideas personales y lo mejor, de forma creativa. De igual manera, la herramienta permitirá mejorar su desempeño a la hora de trabajar con textos o escritos complejos. De ahí, la importancia de utilizar los mapas para aprovechar al máximo las destrezas de los educandos, ya que como manifiestan Z. Montes y L. Montes (2019), la actividad permite que los estudiantes trabajen libremente con todo el potencial del cerebro, “tanto del hemisferio izquierdo como del derecho, alcanzando así un equilibrio entre las dos formas de pensamiento: lineal y espacial” (p. 246).

En este sentido, Muñoz-González et al. (2011) describen que, al sacar todo el potencial del cerebro, producto de trabajar con todo lo que implica al elaborar los mapas mentales, se puede adquirir un mejor rendimiento en el PEA, de tal manera que los aprendizajes duren más tiempo, es decir, se almacenen en la memoria de largo plazo. Además, los autores señalan que al potenciar las capacidades cognitivas se da lugar a un aprendizaje holístico y, esto permitiría conectarse con las inteligencias múltiples de “Howard Gardner (1994) y Robert Sternberg (1999), con la concepción de las “Mentes del futuro” (Gardner, 2005) y con el movimiento de la Inteligencia Emocional (Goleman, 1996, 2006; Elias, Tobias & Friedlander, 2001; Martín & Boeck, 1997), entre otros” (p. 348). En este sentido, Z. Montes y L. Montes (2019) manifiestan que los mapas, posibilitan a que se involucren todas las inteligencias de aprendizaje; y el trabajar haciendo uso de los mapas, favorecería “la conjunción de la creatividad e imaginación con la racionalidad y la lógica” (Ontoria et al. 2002: 46-47).

Por la facilidad que implica usar los mapas mentales y los beneficios que proporciona para alcanzar mejores resultados en diversas actividades, es relevante promover su uso en la academia. Pues, como bien describe Buzan (2018), esta herramienta es perfecta para utilizar en este siglo de globalización por la forma de cómo se trabaja con esta y por el conocimiento que se tiene del cerebro humano cuando se trabajaba con los mapas mentales. Además,

desde la neurociencia cognitiva, también se sabe que los mapas mentales permiten organizar y representar mejor la información. En este sentido, por poner un ejemplo, Tate (2014) apoyándose en autores como Budd, (2004) y Goldberg (2004), señala que esta herramienta posibilita dar un mejor sentido a lo que se está aprendiendo, por lo que evita frustraciones que en muchos de los casos surgen al momento de tener dificultades de estructurar bien las ideas, dando lugar a que se pueda representar de manera sencilla la información que desea dar a conocer, permitiendo de esta manera, mejorar la comprensión sobre lo que se está trabajando, posibilitando así que la información se almacene en la memoria de largo plazo.

Elaboración de un mapa mental

Para empezar, es imprescindible que el docente conozca los conocimientos previos que tienen los estudiantes acerca de la elaboración de los mapas mentales. Si los educandos no cuentan con este conocimiento, se les puede guiar paso a paso siguiendo lo que describe Ontoria et al. (2002): 1) empezar con minimapas simples, 2) minimapas con texto corto, 3) mapas a partir de un tema (escrito) con sus propias ideas y 4) elaborar un mapa personalizado.

La primera refiere a trabajar mediante la utilización solamente de palabras o de imágenes, o de los dos al mismo tiempo; consistiría en aprender sobre las ramas principales del mapa así como el surgimiento de las ramas secundarias. La segunda, está encaminada para trabajar con pequeños textos que pueden surgir en un salón de clases. La tercera, consiste en la creación de un mapa más completo que puede ser a partir de un documento; en este, serán fundamentales las ideas claves, por supuesto que implicará mayor esfuerzo. Cuarta, se refiere a la creación de un mapa ya no de un texto en concreto, sino de un tema específico (Ontoria et al. 2002).

Para un docente que empieza a utilizar los mapas en sus clases, es recomendable (de acuerdo a lo que se trabajará) hacer un ejemplo de cómo se elabora un mapa, de tal manera, que los educandos entiendan lo llamativo y fácil que resulta su elaboración. Para realizar un mapa, se debe saber los principales elementos que lo constituyen. Según María (2016: 26) estos son:

Estructura jerárquica

Nodo: elemento de información. Suelen representarse como rectángulos con bordes redondeados.

Color: aplicado a los nodos, las líneas o las imágenes.

Nodo flotante: nodo no unido a ningún otro nodo. En la parte superior de la figura.

Línea: conexión entre dos nodos.

Nota: texto libre asignado a un nodo. Simbolizado por una libreta con un lápiz.

Icono/Imagen: elemento gráfico dentro de un nodo.

Llamada: mensaje aclaratorio sobre un nodo.

Enlace a una página web o a otro mapa.

Fichero adjunto: de cualquier tipo.

En relación a lo anterior, para que un mapa sea de calidad, Buzan (2018) menciona tres cosas esenciales que no hay que perder de vista:

Una imagen central: Permitiría relacionar directamente con el tema general.

Ramas gruesas: Saldrían desde la imagen central representando los principales componentes del tema principal. A cada una de las ramas se representará con un color diferente. De estas, también se desprenden otras ramitas que puede ser de segundo o de tercer nivel, lógicamente están relacionados con los principales componentes.

Imagen o palabra clave: Se colocan una sola de estas en cada rama.

Partiendo de lo expuesto hasta este punto, es conveniente exponer de manera general, los procesos y elementos importantes al momento de crear un mapa mental. Por tanto, a continuación, se mencionan de manera breve considerando como referentes principales a Z. Montes y L. Montes (2019).

Para empezar a elaborar un mapa mental, de acuerdo Z. Montes y L. Montes (2019), es recomendable tener los siguientes recursos: información del tema que desea trabajar (es preferible haber señalado las ideas más importantes del o los documentos seleccionados), una hoja de preferencia sin líneas, pinturas, lápices o marcadores. Son recursos básicos, lo demás, depende de los gustos y necesidades que pueda tener una persona, por lo que podrá agregar reglas, compás, juego geométrico, plantillas para dibujar, entre otros, por supuesto, esto a la hora de trabajar en papel. Ahora bien, al trabajar por medio de programas digitales, se hará uso de los correspondientes recursos que ofrecen estos. Luego de disponer de los recursos y de la información, es recomendable tener presente:

El centro de la hoja: Este representa el inicio u origen de un tema que se va a trabajar, por lo que debe ser llamativo a simple vista mediante una imagen, palabras, símbolos o algún tipo de combinación. Desde este lugar surgen los principales componentes o categorías que permiten exhibir una variedad de información, por lo que se ubican después del tema central ocupado. En programas digitales, de igual manera, se considerarían estos criterios.

Descripción de componentes: Para empezar a

describir los principales componentes, la ubicación tiene que ser previamente distribuida en el lugar correcto para tener mejor visibilidad de la información, por lo que ayudará a la estimulación de la memoria inmediata. Una forma de empezar, podría ser desde la parte de arriba y que termine en el lado izquierdo conforme las manecillas del reloj. Esto es importante, ya que permitiría a los lectores poder leer de manera ágil, puesto que estarán mayor familiarizado con este orden. Se recomienda además que, cada información del respectivo componente o categoría hagan uso de su color respectivo, así como de sus formas, a diferencia de las imágenes que pueden ser como guste. Estos, se ubicarán lo más próximo posible del tema central, es decir, en jerarquía, es el que sigue después del tema y, los datos que surjan a partir de este, se entenderá que es información secundaria.

Las asociaciones: Hay que recordarles que, las palabras, imágenes, ideas, entre otros, que están conectados entre sí, hacen que sea más fácil de recordar. Estas asociaciones, se establecen básicamente mediante líneas o flechas. Las respectivas asociaciones o grupos que se formen, serán producto de la búsqueda realizada en cuanto a características, causa, consecuencias, ejemplos y más de un respectivo texto y también de las nuevas ideas que lleguen a la mente, producto de la imaginación. Este último será debido a la utilización del hemisferio derecho.

Uso de imágenes: Poner resulta relevante para poder recordar mejor. Por ende, en el centro se puede hacer uso considerando el tema general, así mismo, se podría poner en los lugares donde sea posible, puede ser enfatizando en la importancia de cada idea para que ayude a nuestra memoria a recordar más rápido. Algo importante, es que, quien esté elaborando un mapa, y sea capaz de 'ver una imagen en su mente' que esté asociada a lo que se está explicando, puede incluirlo enseguida al trabajo. Para quienes trabajen en una hoja, pueden realizar sus propios dibujos, puesto que no se necesita que estas sean perfectas. Pues si se logra transformar un texto en imágenes gráficas, será significativo para potencializar el aprendizaje.

Las palabras clave: Se dice que nuestro cerebro aprende mejor con palabras clave, estas tienen que ser representativas de una idea y permitir formar conexiones, lo cual da paso a tener poca información al momento de repasar y esto ayuda a memorizar más rápido. Vale señalar que, no se debe utilizar frases, puesto que limita la formación y creación de nuevas ideas mediante otros subnodos (María, 2016).

La utilización de las letras: Para que esto sea más significativo, se recomienda realizar con letra imprenta y en minúscula, ya que puede evitar confusiones. Además, en ciertas partes se puede hacer uso de mayúsculas, subrayado, negrita, entre otras cosas

para poder facilitar a nuestra memoria.

Los colores: Es importante hacer uso de estos, puesto que ayuda a la memoria, al entendimiento, a tener mayor motivación y a la creatividad. También, hace que el estudiar sea placentero. María (2016) manifiesta que no son concluyentes en el aprendizaje los efectos de estos; sin embargo, se sabe que es bien acogido por el cerebro, dando lugar a producir reacciones positivas en su funcionamiento, captando la atención. Además, ayudaría a que la información se guarde en la memoria a largo plazo; habría una mejora entre el 5% y el 10% en cuanto al procesamiento de la información.

Claridad del trabajo: Refiere a que el mapa mental debe entenderse y que este se pueda recordar fácilmente. De ahí lo importante de que se haya hecho el correcto uso del espacio entre palabras, así como de la hoja (para quienes trabajan con este) y de las imágenes. Esto ayuda sin duda a recordar mejor, puesto que atrae con mayor intensidad el aprendizaje visual para almacenar y asimilar mejor lo que se está aprendiendo.

De lo expuesto, es evidente que resulta sencillo trabajar con los mapas mentales. Como se ha explicado en los apartados anteriores, para tener éxito dependerá indudablemente del apoyo correcto por parte del docente. Si trabajamos conscientemente considerando los procesos esenciales y los beneficios que posibilitan esta herramienta, de seguro que su aplicación será positiva. En todo caso, si los resultados no son satisfactorios en cierta intervención, se podrá mejorar en la siguiente, por supuesto, considerando las respectivas observaciones de la anterior experiencia.

Utilidad de los mapas mentales al trabajar en equipo

Desde la docencia se reconocen las ventajas que tiene el trabajo en equipo. Por ello, es válido señalar cuáles son las ventajas al trabajar de esta forma con los mapas mentales.

Z. Montes y L. Montes (2019), manifiestan que, al trabajar en equipos con esta herramienta se facilita la producción de los mapas mentales de acuerdo con el tema que se está tratando. Se debería a que es factible incorporar cada uno de los aportes de los miembros del grupo. Esto quiere decir que se tomará en cuenta sus ideas, su modo de pensar, así como la forma de cómo ir enlazando cada información de manera lógica y creativa.

Además, promovería el liderazgo en cada grupo, lo cual es favorable, dado que permite a los estudiantes trabajar de manera activa, divirtiéndose mientras

aprenden. Si el grupo trabaja con buena disposición, activarían los procesos mentales. También, en el proceso de elaboración de los mapas, cada miembro “tiene la oportunidad de asimilar la información de acuerdo con su preferencia de pensamiento, bien sea temporero-secuencial o viso-espacial” (p. 281), lo que facilitaría su memorización.

Para sacar el máximo provecho a esta herramienta, es recomendable que el docente previamente planifique bien la actividad a desarrollar, teniendo en cuenta el tipo de información que trabajarán los estudiantes, la edad de los educandos, los recursos con los que cuenta, la formación de los grupos, entre otros elementos que permitan trabajar sin ningún inconveniente para sacar el máximo potencial de cada uno de los educandos. En fin, aprovechar esta herramienta resulta altamente significativo, pues los beneficios son muchos. De acuerdo a las autoras, entre los principales beneficios están:

- Promueve el desarrollo creativo innato de cada uno.

- Mejora las relaciones interpersonales.

- Mejora la autodisciplina y promueve los hábitos.

- Permite mayor desempeño en el PEA para el éxito.

- Fomenta actitudes positivas, para estudiar, así como para los exámenes.

- Mejora la autoestima, así como la confianza de cada uno.

- Contrarresta los niveles de estrés.

- Despierta la alegría y el interés de aprender.

- Fomenta el liderazgo.

Lo mencionado, incita a promover el trabajo en equipo, no es para menos, pues no hay mejor satisfacción que ver a los educandos crecer día tras día mejorando sus habilidades y descubriendo otras y lo mejor, de manera placentera con sus compañeros. Por tanto, es recomendable hacer que los educandos trabajen desde los primeros años en grupos o en parejas con estos mapas. Esto, permitiría que cada uno vaya familiarizando y aprenda mejor para alcanzar sus destrezas, potencializando sus saberes en diversas áreas del conocimiento.

Herramientas digitales para crear mapas mentales

En este último apartado, se considera conveniente mencionar algunas de las herramientas para crear mapas mentales de manera digital. La mayoría de estas se pueden utilizar de manera gratuita y a la vez contratar un plan de pago. Pero, antes de exponer estas herramientas es conveniente mencionar aquellas ventajas que se obtienen al trabajar de manera digital; trabajar de esta manera, es altamente positivo en

comparación de hacer uso del papel. A continuación, los principales beneficios:

-Se puede añadir más información en las determinadas ramas, así como la expansión de ellas para mejorar la visualización.

-Mediante zoom, se puede acercar la pantalla, así como expandir el mapa de manera sencilla lo que facilitará a nuestra visión.

-Reorganización sencilla y automática de la información (María, 2016; Ontoria et al. 2002).

Entre otras ventajas, María (2016) añade:

-Es factible trabajar de manera colaborativa vía online.

-Se puede adjuntar archivos adjuntos, así como enlaces dirigidas a páginas webs

-Facilita el envío a emails y también se puede documentar de manera sencilla.

Como se puede notar, existen varias ventajas que nos incitan a trabajar con herramientas digitales. Vale señalar que gran parte de estas herramientas permiten trabajar de manera colaborativa. Además, algunas posibilitan la vinculación con google drive, slack y otras herramientas. También, cuentan con una gran variedad de recursos para la elaboración de un buen trabajo. Entre estas se encuentran: Creately¹, Mindmeister², Ayoya³, Xmind⁴, FreeMind⁵, Mindnode⁶ (Disponible sólo para Mac) y MindManager⁷ (sólo con una cuenta de pago).

De manera general, se puede ver que son muchos los beneficios al hacer uso de los mapas mentales. Por tanto, a continuación, se menciona los principales hallazgos del trabajo realizado:

-Los estudios previos que se han realizado en torno a esta temática en el campo educativo son muy favorables.

-Dado a la facilidad de uso, se puede trabajar con estas herramientas en educación desde los primeros años de escolaridad hasta los niveles superiores, con actividades a realizar de manera individual o grupal.

-Se debe tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, así como el grado o subnivel en que se encuentren para trabajar con un determinado grado de dificultad.

-El trabajar con palabras imágenes o símbolos permite utilizar todos los recursos de nuestro cerebro, lo que posibilita asimilar mejor la información y

alcanzar mejores aprendizajes.

-Se puede utilizar para potencializar algo específico que notemos que es necesario mejorar como capacidad de entendimiento, mejorar la memoria, etc., y para trabajar con estudiantes que presentan algún tipo de trastorno como el TDAH.

-A los docentes posibilita mejorar su planificación didáctica de tal manera puedan mejorar su práctica educativa.

-La herramienta puede ser utilizada tanto por estudiantes como docentes para diversas actividades permitiendo optimizar varios procesos para comprender mejor alguna temática.

-Al momento de trabajar con recursos de manera física o digital, es necesario considerar los elementos básicos de los mapas mentales.

-Hacer uso de herramientas digitales tiene varias ventajas en comparación de trabajar con recursos físicos.

De lo expuesto, se puede decir que, gracias a la revisión sistemática realizada de la bibliografía y, a la reflexión profunda sobre lo trabajado, se pudo llegar a los hallazgos más relevantes sobre la temática, lo cual, incita a los docentes a poner en práctica los mapas mentales desde los primeros años aprovechando los recursos físicos y virtuales; esto, favorecerá indudablemente a la comprensión de diversos tipos de información y textos que se presentan a su alrededor.

Para finalizar, es importante mencionar que, al elaborar el presente trabajo se tomó en cuenta a los principales referentes teóricos del idioma español, por lo que faltó profundizar en la revisión bibliográfica en idioma inglés debido a la falta del dominio de esta lengua. Esto puede indicar que posiblemente los resultados tienden a variar; sin embargo, vale señalar que, de ser así, esto podría ser mínimo, puesto que, como se ha expuesto en el desarrollo del trabajo, los autores manifiestan que los mapas mentales resultan relevantes para el PEA.

Conclusiones

Luego de haber hecho una revisión literaria sobre los mapas mentales, se puede afirmar que estas son técnicas que representan un gran valor signif-

¹ <https://creately.com>

² <http://infoseg.com/euoc/imm/mm16.shtml>

³ https://www.ayoya.com/previously-imindmap/?utm_medium=301&utm_source=imindmap.com

⁴ <https://www.xmind.net>

⁵ http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Main_Page

⁶ <https://mindnode.com>

⁷ <http://infoseg.com/euoc/imm/mm16.shtml>

icativo para docentes y estudiantes en el PEA. La facilidad con que se puede utilizar permite solucionar problemas, sacar resúmenes, evaluar, tomar notas, elaborar ensayos y más, es decir, permite comprender mejor diversos tipos de textos o información que a veces suele ser algo complicado de entender (dependiendo del nivel dominio de la lectura y comprensión que tenga el lector); por tanto, aplicar esta técnica en diferentes subniveles en el campo educativo, empezando desde los primeros años, hasta los cursos o estudios superiores, para los docentes resulta significativo, porque permite planificar sus clases considerando lo esencial para los estudiantes, es decir, da lugar a que se deseche información innecesaria para los discentes. Además, permite que el docente haga su uso antes, durante y después de una clase, puede ser para dar clases, llevar un registro de cada uno de los educandos, entre otros.

Además, lo que caracteriza a este tipo de mapas es su facilidad de uso y el aprovechamiento que hacen estos de todos los recursos de nuestro cerebro (hemisferio izquierdo y derecho), da lugar a que quienes trabajen, sea de manera individual o grupal, aprendan de forma divertida, ya sea en papel o en digital, dado que: permite incorporar imágenes, colores, ramas, palabras clave, enlaces, entre otras cosas; y lo mejor es que, permite asimilar información de manera rápida dando lugar a que se almacene en la memoria de largo plazo.

Sobre el uso de los mapas se puede hacer un llamado a los docentes para que en la práctica se aplique con todo el grupo de la clase, ya que algunos autores (citados en este trabajo) mencionan que ciertos profesores utilizan la herramienta solamente con niños que presentan algún 'problema de aprendizaje' o que tengan algún 'trastorno' de este tipo.

Finalmente, no está demás señalar que, el éxito dependerá sin duda de quién guíe el aula, es decir, del docente, pues es quien debe buscar diferentes alternativas de cómo trabajar con esta poderosa herramienta, es quien debe dominar a la perfección su uso para aplicar en diversos casos. Esto, permitirá la participación y el disfrute de muchos estudiantes en el PEA.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, D. (2015). *El mapa mental: Una estrategia cognitiva de aprendizaje*. La Loma Tlalnepantla Estado de México: UNID
- Buzan, T. (1996). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona, Urano.
- Buzan, T. (2018). *Mind Map Mastery: The Complete Guide to Learning and Using the Most Powerful Thinking Tool in the Universe*. London: Watkins.
- Campos, A. (2005). *Mapas Conceptuales, Mapas Mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Jdschke, D. (2009). *Mapas mentales Organice sus proyectos*. (Trad. Jiménez, B. 2017). Bogotá: Panamericana
- María, J. (2016). *Introducción a la técnica de mapas mentales. Gestión visual de información compleja con Mindmanajer 16*. Barcelona: Editorial UOC
- Montes, Z. y Montes, L. 2019. *Cerebro, inteligencias y mapas mentales. Desarrolle sus habilidades mentales a través de 27 inteligencias del cerebro*. Barcelona: ICG Marge, SL.
- Muñoz, J., Sampedro, B. y Marín, V. (2014). Los mapas mentales, una técnica para potenciar las relaciones interpersonales. *Tendencias pedagógicas*, 24, 401-414
- Muñoz-González, J., Ontoria-Peña, A. y Molina-Rubio, A. (2011). El mapa mental, un organizador gráfico como estrategia didáctica para la construcción del conocimiento. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 343-361.
- Novoa, P., Cancino, R. Flores, W., Nieto, J., y Venturo, C. (2018). El Mapa Mental Armónico en la comprensión de textos narrativos en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 541-606. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.243>.
- Ontoria, A. Gómez, J. y Luque, A. (2002). *Aprender con Mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*. Madrid: narcea.
- Pontalti, B. (2018). *Taller de mapas conceptuales y mentales. Para aprender a pensar y organizar las ideas*. (Trad. Alcina, S. 2018). Madrid: narcea, S. A.
- Strosky-Solís, F., y Ardila, A. (1991). Un esquema de diagnóstico neuropsicológico: efectos socioculturales y su aplicación en el diagnóstico del daño cerebral. *Salud Mental*, 14(4), 17-24.
- Tate, M. (2014). El cerebro y la concentración. En Sousa, D. (ed.). *Neurociencia Educativa: Mente cerebro y educación*. (pp. 165-178). Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.

Quiero ser profesor: autobiografía

I want to be a teacher

Eduardo Fabara Garzón

Profesor jubilado de la Universidad Andina Simón Bolívar

ORCID: 0000 – 0003 – 2098 - 6906

eduardo_fabara2001@yahoo.com

Recibido: 12 de marzo de 2020.

Aceptado: 25 de noviembre de 2020.

Resumen

Esta autobiografía es una narración personal de la vida de un profesor ecuatoriano, desde sus orígenes, hasta sus últimos años de trabajo; reseña su proceso formativo, los principales hitos de su educación en el país y en el exterior. Se refiere a las distintas situaciones de adversidad por las que tuvo que pasar, hasta sus principales logros académicos. Hace mención a los aspectos fundamentales de su carrera docente, a los aportes que ha entregado a la sociedad y al sistema educativo ecuatoriano, a los procesos formativos, a la elaboración de disposiciones de carácter educativo y a los estudios e investigaciones, algunas de las cuales han sido publicadas en varios países. Llama la atención dos hechos, principalmente: las diferentes entidades en las que ha trabajado, siempre en el campo de la educación y la cantidad de viajes que ha realizado por diversos países del mundo, en algunos para asistir a eventos y en otros para dictar cursos y conferencias. Esta autobiografía resalta los aspectos positivos de una carrera docente en la que el autor tuvo que vencer muchas dificultades y problemas para cumplir sus objetivos a base de perseverancia y deseos de superación.

Palabras clave: Educación, formación, superación, Ecuador, universidades.

Abstract

This autobiography is a personal account of the life of an Ecuadorian teacher, from its origins, to its last years of work; Review your training process, the main milestones of your education in the country and abroad. It refers to the different situations of adversity he had to go through, to his main academic achievements. He mentions the fundamental aspects of his teaching career, the contributions he has given to society and the Ecuadorian education system, to training processes, to the elaboration of educational provisions and to studies and research, some of which have been published in several countries. Two facts are striking: the different entities in which he has worked, always in the field of education and the amount of trips he has made in different countries of the world, in some of them to attend events and in others to teach courses and conferences. This autobiography highlights the positive aspects of a teaching career in which the author had to overcome many difficulties and problems to meet his goals based on perseverance and desire to overcome.

Keywords: Education, training, overcoming, Ecuador, universities.

Introducción

La educación ha sido el objetivo central de mi vida, una de las principales razones de mi existencia, el principio y fin de todo lo que soy como profesional. He sido docente de primaria en una lejana escuela de Los Andes ecuatorianos, profesor de varios colegios secundarios de la ciudad de Quito, supervisor nacional de educación, funcionario del Ministerio de Educación, directivo de algunos establecimientos privados, responsable de educación del Convenio Andrés Bello, profesor universitario e investigador educativo vinculado a varios organismos del exterior.

He trabajado en el Ministerio de Educación, en el de Agricultura y Ganadería, en varios organismos privados y en una entidad multilateral, en todos ellos encargado de los temas educativos. He viajado por cincuenta y cinco países del mundo asistiendo a eventos o dictando cursos, seminarios y conferencias. Ya son cincuenta y seis años que los he dedicado a esta actividad y nunca me he cansado de mi trabajo, a pesar de los múltiples vaivenes a los que me he visto abocado.

Los materiales para este trabajo

Siempre me precíe de tener una memoria privilegiada, de manera que me acuerdo de la mayor parte de acontecimientos de mi vida con mucha claridad. A veces, me parece que algunos ocurrieron el día de ayer o hace pocos días, pero cuando miro el calendario compruebo que estoy hablando de hace treinta o cuarenta años. De manera que este relato es el producto de todos mis recuerdos que los llevo en lo más profundo del ser y los atesoro, como el mayor bien que me ha dado la vida.

Pero, a veces, para comprobar que lo que estoy diciendo es verdad, tengo que recurrir a mis escritos anteriores, a mis fotografías o a las referencias de mis familiares o amigos. Eso es lo que he hecho en esta ocasión; para asegurarme que lo relatado es verdadero, estuve apoyado por las referencias de mi entorno familiar. De manera que nadie me ha entrevistado, es un relato autobiográfico, narrado en primera persona.

Por el respeto y consideración que tengo con algunos de mis interlocutores, no mencionaré ninguno de sus nombres, lo haré solamente en el caso de personalidades de reconocimiento nacional o internacional.

Mis orígenes

Nací en Pelileo, que es uno de los más antiguos cantones del Ecuador, provengo de una familia de clase media que tuvo cierta influencia en el desarrollo de esta localidad. Mis tíos fueron de los primeros profesionales universitarios que trabajaron en el cantón, varios de mis primos fueron médicos, ingenieros, agrónomos, farmacéuticos, legisladores o banqueros. Doy a conocer esta información porque creo que es indispensable que se sepa lo que ellos pensaron cuando anuncié que quería hacerme profesor, por toda la desvalorización social que ha tenido siempre la carrera docente.

Mi padre era agricultor, comerciante y a veces empleado público, mi madre se dedicaba a los quehaceres domésticos, mi hermana mayor era profesora.

El primer gran y desgarrador acontecimiento que viví fue el terremoto de Pelileo; el 5 de agosto de 1949, a las dos y treinta de la tarde se produjo uno de los más devastadores sismos que ha vivido la tierra ecuatoriana; Pelileo desapareció, fue el epicentro del desastre, este fenómeno afectó a varias provincias de la Sierra, hubo alrededor de diez mil muertos, de los cuales, la mayor parte eran del cantón; muchos años después, cuando visité el Museo de la Cruz Roja en Ginebra, supe que ese terremoto era considerado como uno de las más graves episodios que ha vivido la humanidad. (Instituto Geofísico, 2011)

A la sazón yo tenía seis años, recuerdo que la tierra tembló muy fuerte y durante largos segundos; hubo dos temblores, el segundo fue el más intenso, se movió violentamente todo lo que estaba alrededor nuestro, se oyó un gran estruendo y luego el lugar se llenó de polvo, de manera que no se veía nada; esa polvareda debe haber durado algunos minutos, pero cuando esto se asentó, yo vi que estaba cerca de mi familia, mi madre sangraba el rostro, alguien la limpió y dijo. “Salgamos de aquí”, lo hicimos pasando por entre los restos de mi antigua casa, las calles habían desaparecido y todo estaba lleno de tierra, palos, piedras y ladrillos que aparecían en completo desorden; escuchábamos que la gente gritaba de entre los escombros: “Auxilio”, “Sáquenme de aquí”, pero nosotros no podíamos quedarnos y apurábamos el paso antes de que vuelva a temblar; en el camino aparecían personas con crucifijos o estampas religiosas que decían: “Es el fin del mundo”, “Dios ha castigado nuestros pecados”. Hasta que llegamos a una pequeña elevación donde pernoctamos. Toda la noche seguía temblando y llovía torrencialmente. Mi madre, mis hermanos y otras personas rezaban. Esa noche llegaron al lugar algunos heridos. Recuerdo haber visto a un hombre con la pierna desgarrada que, en medio de la sangre,

mostraba el hueso blanco de la rodilla.

Como consecuencia de ese terrible acontecimiento, se murió parte de mi familia, esto es: tíos, primos y parientes; nosotros: mi padre, mi madre y mis hermanos, perdimos todo lo que teníamos, nos quedamos con “lo que llevábamos puesto en ese día” se destruyó nuestra casa, los muebles, enseres y utensilios, la ropa y los comestibles, en fin, no quedó nada. Recuerdo haber visto llorar a mi padre y a mi madre juntos, diciendo: “Ahora vamos a vivir de la caridad”.

Efectivamente, nosotros y todos los sobrevivientes subsistimos por cerca de cuatro años gracias a la caridad pública; durante los dos primeros años estuvimos sin luz, sin agua potable, sin teléfonos, sin vías de comunicación; pernoctábamos en una carpa donada por el ejército norteamericano; fueron los organismos internacionales, como la Cruz Roja, la Organización de Estados Americanos (OEA), las Naciones Unidas (ONU) y la solidaridad nacional y extranjera las que velaron por nuestra existencia.

Las consecuencias sociales de este suceso fueron enormes, porque se dio el caso de familias enteras que desaparecieron, otras perdieron a alguno o a varios de sus miembros y casos de personas que quedaron discapacitadas de por vida. El tejido social quedó seriamente afectado, porque, además, muchas familias emigraron a los principales centros poblados, como Quito, Guayaquil y aún al exterior. Muy pocas fueron las que decidieron quedarse en el lugar.

Mi formación

De manera que mi ingreso a los primeros grados de la escuela fue traumático, para que esta funcione se habían improvisado unos canchones de madera donde se recibía a los niños; al principio nos sentábamos en el suelo, luego en rústicas bancas hechas por artesanos del lugar; los profesores no disponían de lo indispensable para la enseñanza, pero no podían dejar que los alumnos se queden sin sus aprendizajes necesarios y se ingeniaban para lograr que aprendan.

A pesar de las dificultades que se presentaron después del terrible episodio, en mi familia se vivía un ambiente de estabilidad, en medio de la pobreza; mis padres eran muy responsables con el cuidado y la atención que necesitábamos los niños, además nos inculcaron valores, como la responsabilidad, la honestidad, el sentido de la libertad y la justicia.

De igual manera, los profesores estaban siempre preocupados por la buena formación de los estudiantes, a más de algún exceso de violencia que vivimos con un profesor, todos los demás nos daban ejemplo de disciplina, de estudio y de preocupación

social. Esos elementos han perdurado a lo largo de mi ya dilatada vida de trabajo y de estudio.

En 1954, es decir, después de cinco años del terremoto, se normalizó la vida, puesto que la Junta de Reconstrucción del Tungurahua, en ese año, entregó casas nuevas a la mayor parte de habitantes, también se reconstruyeron los espacios públicos: las escuelas, el colegio, la iglesia, el Municipio; lo cual significó, en la práctica, rehacer la vida con todas sus características normales. (Gándara, 2016, Pág. 14)

En 1955 terminé mis estudios primarios; mi madre se había enterado que en Ambato, la capital provincial de Tungurahua, se iba a abrir un colegio secundario con internado, regentado por sacerdotes de la respectiva Diócesis. Ella pensó que ese ambiente era apropiado para mí, puesto que había demostrado mucho interés por el estudio. En el mes de octubre de ese año estuve asistiendo a clases en el colegio recién creado.

El régimen muy exigente, iniciaba a las 5:30 de la mañana y terminaba a las 20:00. Los domingos uno salía “libre”, pero si había cometido algún desliz se quedaba castigado, de manera que tenía que cuidarse mucho, porque se perdía la película de la semana o de ver a la familia, a los amigos o a las chicas que eran de nuestro agrado.

Los dos primeros años fueron excelentes, obtuve buenas calificaciones, tenía el aprecio de muchos profesores y de mis compañeros. Si uno se adapta al ritmo de vida, todas las exigencias se vuelven naturales. El ambiente era interesante, el rector del colegio había estudiado en Europa, nos pasaba películas de su estancia y contaba anécdotas de su vida en esos países. Teníamos un profesor irlandés que dictaba Inglés; un italiano, Geografía; varios profesores españoles, además, habían compañeros de distintos lugares del Tungurahua y del país, se respiraba un ambiente nacional e internacional.

Había especial preocupación por la formación, especialmente en lo relacionado con los idiomas y las ciencias sociales, de modo que esas bases me sirvieron siempre para todas las actividades que he desarrollado a lo largo de mi vida. El rigor, la exigencia o la intensidad con la que a veces trabajo se lo debo a esa formación.

Pero, nunca la felicidad es eterna, llegaron los malos momentos, mi padre tuvo un problema político y estuvo perseguido, esa situación le generó una enfermedad de la que no se libró sino con la muerte. Pero mi madre, como era natural, hizo todo lo posible para que mi padre no fallezca, lo llevó de médico en médico, estuvo en diferentes ciudades, gastó los pocos recursos que disponíamos, vendió los escasos bienes buscando un remedio para el cáncer. La curación no llegó nunca. Nosotros vimos cómo su vida se iba

extinguendo poco a poco, hasta que un día no pudo más y se nos fue para siempre.

Todo ese proceso duró dos años, los cuales afectaron mi estabilidad, la calidad de mis estudios sufrió una merma significativa; los cursos tercero y cuarto de mi bachillerato fueron decepcionantes, mis calificaciones se fueron por la borda, a ello se podría agregar la poca o ninguna consideración que tuvieron conmigo mis profesores y mis compañeros. Yo hubiera esperado que alguno de mis maestros se constituya en un apoyo para atender mi situación, pero no hubo nada.

Cuando llegué a quinto curso, sucedió algo que no hubiera esperado nunca; uno de los sacerdotes que era ecónomo me dijo: “Su mamacita no ha de tener para pagar la pensión del colegio, de manera que sería mejor que busque otro plantel para que se vaya”. Ese pedido me llegó profundamente al corazón, sentí que me estaban clavando un puñal en lo más profundo de mi ser, me llené de rabia, de angustia y de dolor, y decidí salir de aquel lugar.

El próximo fue el colegio fiscal de mi población natal; cuando recién llegué, algunos estudiantes me miraban como -bicho raro-; lentamente fui superando mis decepciones y me fui incorporando al nuevo estilo de estudio; no había todas las exigencias de antaño, a lo que agregaría la dedicación que puso mi madre para que termine mis estudios. Era indudable que mi anterior formación me dio mucha solvencia para finalizar los cursos secundarios con muy buenas calificaciones.

Quiero ser profesor

Al finalizar sexto curso tuve mi primer enfrentamiento; mis amigos y parientes me preguntaban “¿qué vas a estudiar en la universidad?”, mi respuesta siempre fue: “Quiero ser profesor”. Ahí comenzaban las discusiones: “¿Cómo te vas a desperdiciar!”, “¿No sabes que los profesores se mueren de hambre?” o “Tú tienes aptitudes para ser ingeniero, arquitecto o economista” y yo continuaba: “Quiero ser profesor”.

Debido a esa oposición, hice solo el trámite para ingresar a la universidad, me presenté a los exámenes de ingreso, reuní la documentación y el dinero para la matrícula, y comencé a estudiar en la Facultad de Filosofía de la Universidad Central, la carrera de Castellano y Literatura.

Ciertamente que la vida y los estudios en la Universidad son diferentes a los del colegio, ahí estudia el que quiere y el que siente la necesidad; no hay a quien rendir cuentas, muchos estudiantes pasaban la vida y los años sin hacer muchos esfuerzos, salvo en algunas asignaturas, en las que, después de una prueba, se

determinaba la pérdida o la ganancia del curso.

Puedo decir que en las áreas de lenguaje y literatura tuve la guía de profesores extraordinarios y de un gran talento, como: Galo René Pérez, Humberto Toscano, Gustavo Alfredo Jácome, Luis Fradejas Sánchez, Atanasio Viteri (Arias, 1956). Tal vez los mayores déficits estaban en la formación pedagógica, no hubo ningún docente altamente calificado, a quien se lo pueda recordar con cariño y admiración.

En la parte lingüística fue muy interesante la formación que nos dio Fradejas en el proceso evolutivo de las palabras y el desarrollo del idioma; de igual forma, la gran versación que tenían Pérez y Viteri en el análisis de la literatura ecuatoriana e hispanoamericana; sin desconocer la capacidad de Toscano y de Jácome para estudiar los procesos lingüísticos a partir de los trabajos de Ferdinand de Saussure. (Saussure, 1945)

Si bien, en el desarrollo de los estudios yo me sentía muy bien y sabía que la elección había sido acertada, surgieron los problemas económicos. Como mi padre fue empleado público, a los hijos menores de edad, el Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social nos asignó una pensión mensual, con la cual yo pude continuar mis estudios, pero al cumplir mi mayoría de edad, me retiraron esa pensión; sin ese sustento mi madre no podía sufragar los gastos de mi permanencia en Quito. Con el dolor del alma me dijo: “Tú sabes que yo no tengo dinero para pagar tus estudios, vas a tener que regresar a trabajar acá”. Yo tenía un medio hermano que era mecánico, donde trabajaría.

Al principio esa situación me dolió, pero luego me rebelé, me dije internamente: “Yo que soy literato, filósofo, que quiero ser académico, terminar de mecánico, jamás.” Al cabo de discusiones y de problemas, llegamos a un acuerdo con mi madre, ella me apoyaría con el pago del alquiler de la habitación y yo cubriría los demás gastos. Así fue. Busqué trabajo, empecé a dictar clases en un colegio nocturno y en el día realizaba mis estudios.

En ese tiempo, los activistas políticos visitaban con frecuencia las aulas universitarias, por relación con un amigo hice contactos con miembros de la Juventud Comunista; aunque no tuve una militancia, si acepté varias invitaciones a un Congreso de la Federación Ecuatoriana de Indios que estaba dominada por ese partido político, ahí conocí a los dirigentes históricos del comunismo, como Ricardo Paredes, Pedro Saad, Enrique Gil Gilbert, entre otros. También visité algunas haciendas de la Asistencia Pública que eran parte de su campo de acción. Conocí las escuelas de indios, donde se enseñaba en quichua y era un espacio de trabajo de Luisa Gómez de la Torre, Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña, con quienes compartí alguna vez. De esa experiencia me quedó

el principio de la justicia social y los conceptos de la organización popular para hacer frente a las injusticias. (Paladines, 2017. Pág. 395)

En la parte política, teníamos una dictadura militar y la Universidad era el principal foco de oposición al gobierno; un día, después de una violenta manifestación estudiantil, la dictadura clausuró la Universidad y yo tuve que regresar a mi tierra; por esas circunstancias de la vida, mi hermana que era profesora rural se enfermó y yo me fui en reemplazo, así es que trabajé en la escuela “Ecuador” de Yanayacu, perteneciente a Mocha, en la que tuve la oportunidad de dictar clases por unos cuatro meses. Con la poca experiencia que tenía, hice lo posible por desarrollar con los niños un trabajo satisfactorio.

Tenía primero, tercero y quinto grado; había otro profesor, que era el director que trabajaba con los demás grados. Busqué la manera de organizarme para que mientras laboraba con un grupo, los demás estuviesen ocupados, para lo que previamente preparaba problemas, seleccionaba lecturas, organizaba trabajos por parejas o por grupos; ese sistema me permitió atender simultáneamente a los tres grados. La escuela está cerca del Chimborazo, de manera que en las mañanas el frío era insostenible, me preocupaba que los niños venían sin bañarse, de modo que la primera actividad consistía en aprovechar una acequia que corría por cerca de la escuela para lavarnos las manos y la cara y comenzar las actividades escolares. Me acostumbré tanto con los niños, que cuando terminé mi experiencia los extrañaba mucho.

La Universidad se reabrió, yo estaba en el último curso, el mismo que tuvo una menor duración, con lo que se quería recuperar el tiempo que se perdió en la clausura. Hasta que me gradué de Licenciado en Ciencias de la Educación, especialidad Castellano y Literatura.

Con mi título bajo el brazo busqué trabajo en un colegio fiscal, con la ayuda de un pariente encontré unas horas de clase en el Colegio “Gran Colombia”, donde laboré durante dos años. Me esmeré por hacer un trabajo de calidad, pero sentía al interior un gran vacío por la escasa formación pedagógica que había recibido hasta esa entonces. En esos días falleció mi madre, quien había hecho lo imposible para que yo siguiera estudiando; aunque me sentía solo, sabía que ella me enviaba bendiciones desde el más allá.

Mis estudios en el exterior

Mi hermano mayor tenía relación con el Agregado de Prensa de la Embajada de Chile, a quien visitamos en su oficina, en donde le dije que me interesaba

continuar mis estudios en una universidad chilena, él fue muy expedito, inmediatamente escribió a la Universidad de Chile, al cabo de unos pocos días esta entidad respondió ofreciéndome varias opciones, algunas de las cuales estaban auspiciadas por la UNESCO. Me pareció increíble lo que estaba viviendo, sin dilación remití mi documentación, la cual fue calificada y en la respuesta me daban el plazo de quince días para iniciar los estudios.

Todo vino a pedir de boca, procuré dejar en orden las calificaciones de las estudiantes, renuncié a mi trabajo, vendí una pequeña herencia que me dejó mi mamá y viajé a Chile.

La vida en Chile fue diferente, al matricularme en la Universidad entendí que había llegado en el momento preciso, puesto que un año antes se había creado la Escuela de Graduados, la cual suscribió un convenio con la UNESCO y el Gobierno de Chile para formar especialistas que atenderían la Reforma Educativa en marcha. Había tres especialidades: Supervisión Educativa, Evaluación Educativa y Orientación Vocacional. Me llamó la atención la formación en Supervisión, así que me inscribí en esa.

Todos mis compañeros eran mayores, yo era el “benjamín” de la clase, muchos de ellos cumplían funciones directivas, se habían sometido a un riguroso proceso de selección, puesto que eran los futuros supervisores del sistema chileno, yo estaba exonerado del requisito de selección en virtud de los convenios existentes entre los dos países. El sistema de estudios era muy exigente, estaban varios de los mejores profesores chilenos, como Irma Salas, Roberto Munizaga, Jean Cizalleti, Ambrosio Rabanales; el estudio era a tiempo completo, los trabajos y lecturas estaban al orden del día. Al principio ese proceso me costó mucho, pero no podía desmayar en esta magnífica oportunidad.

Fue muy interesante estudiar los aspectos de la supervisión educativa, entendida como un proceso de asesoría, de apoyo y de acompañamiento a los docentes, se leía con mucho interés el planteamiento de Kimball Wiles y su propuesta de “Supervisión para mejores escuelas” o su análisis de “Profesores para mejores escuelas” (Wiles, 1965). Por primera vez conocí las teorías de Piaget y sus reflexiones sobre los estadios para el desarrollo de la inteligencia; dos de mis profesores habían sido alumnos del gran maestro suizo y con mucha pasión nos contaban sus experiencias pedagógicas. Además, estudié a Jerome Brunner y su explicación sobre “El Proceso de la Educación” (Bruner, 1960) y a John Dewey con su trabajo sobre “Experiencia y Educación” (Dewey, 1938)

La enseñanza recibida era de primer orden, a más de lo anterior, se estudiaron materias que después iban a ser fundamentales en mi trabajo, como: “Desarrollo

Curricular”, “Evaluación Educativa”, “Investigación – Acción Participativa”, “Administración de la enseñanza” (Best, 1967)

La formación tuvo una duración de tres semestres, de los cuales el final incluía una etapa de práctica supervisora, yo la efectué en el Liceo “Gabriela Mistral” de Santiago. Sin embargo, por razones presupuestarias, el programa se suspendió por tres meses, en los cuales dicté clases particulares por influencia de mis compañeros de curso. Debo también manifestar, que, aunque tenía el apoyo de la Universidad para el alojamiento en la residencia universitaria, no tenía ningún estipendio financiero, por lo cual llevaba una vida muy austera. Debo agradecer a mis colegas que por varias ocasiones me dieron alguna aportación económica para subsistir sin problemas. Mi gratitud para todos ellos, donde estuvieren.

Puedo decir que fui privilegiado en la parte política, porque en esos años se vivía con mucha euforia la organización de la Unidad Popular y el próximo triunfo presidencial de Salvador Allende, eran muy frecuentes las concentraciones en las que se podía escuchar al mismo Salvador Allende, a Pablo Neruda, a Víctor Jara o alguno de los Parra.

Cumplidos todos los trámites académicos y administrativos obtuve el título de Supervisor General de Educación, con el cual podía ejercer en Chile, pero había pasado cerca de dos años fuera de mi familia y quería regresar al Ecuador, así lo hice, en un bus de TEPESA que se demoró ocho días en llegar a Quito, después de haber vivido una experiencia inolvidable.

Mis primeras funciones

El regreso al país tuvo muchas aristas positivas, la más grata fue: a los pocos meses de haber llegado comencé a trabajar en el Ministerio de Educación; me entrevisté con el Subsecretario de Educación, a quien le expliqué lo que había estudiado en Chile, él inmediatamente dispuso a la Dirección de Personal que me ubiquen en la planta central.

Me designaron Auxiliar de Estadística, con la promesa de que sería mejor ubicado en los próximos meses. Esa fue una buena oportunidad para mostrar algo que había aprendido, puesto que tradicionalmente en el Ministerio de Educación se hacían los boletines estadísticos solamente con la fría información que arrojan los centros educativos o las provincias, sin explicación de ninguna clase. Creo que por primera vez se hizo un boletín con gráficos y explicaciones que llamaron la atención de los usuarios.

El Director del Departamento de Planeamiento Educativo se había enterado de mis estudios, al tiempo que había recibido un pedido del Normal Juan

Montalvo para organizar un curso de Supervisores, yo aproveché la ocasión para dar a conocer las nuevas propuestas que existían en el mundo en esa materia, intervine en el proceso de planificación de la carrera, del cual se editó un folleto que sirvió de guía a los organizadores del curso.

Tal vez lo mejor de esta etapa estuvo en los procesos de capacitación en los que intervine. El Director de ese departamento me pidió una propuesta de capacitación en Evaluación Educativa, la que hice le gustó y me propuso que vaya a Guayaquil a dictar un curso vacacional; como mi planteamiento era renovador tuve un éxito extraordinario, de ahí pasé a Portoviejo, a Esmeraldas y a Machala. Cuando se abrieron los cursos de la Sierra estuve en Quito, Ambato, Cuenca y Loja. Eso significó que mi nombre se hizo conocido en muchos ambientes del sistema educativo.

En cuanto la Directora de Ciclo Básico se había enterado de mi formación me pidió que vaya a trabajar como Supervisor Nacional de Educación Media; por fin estaba en mi verdadero campo, aunque todo lo anterior fue muy importante. En ese tiempo la política pública estaba destinada a ampliar la cobertura de la educación media a los lugares a los que antes no había llegado, porque era un privilegio de las capitales provinciales. La organización de un plantel de Ciclo Básico debía cumplir una serie de requisitos, como: un estudio acerca del número de posibles alumnos, la existencia de una planta física, el apoyo de la comunidad, la distancia con otros planteles, entre otros; los supervisores hacíamos el análisis respectivo y elevábamos un informe en el que se sugería aceptar o negar la posibilidad, si el Ministro aceptaba y había el presupuesto necesario, se creaba el colegio y los supervisores nos encargábamos de los procesos iniciales de funcionamiento; en ese campo tuve el privilegio de visitar casi todos los cantones y varias parroquias del país. En esos años escribí mi primer libro sobre Asociación de Clase. (Fabara, 1979)

Al poco tiempo, la Directora del Departamento fue ascendida y a mí me nombraron en esa función, la misma que procuré cumplirla con dedicación, aunque el trabajo era extenuante, ya que el director velaba por el buen funcionamiento de los centros educativos de ese nivel.

En el plano personal, empecé a sentir la necesidad de formar una familia y me casé con una de mis colegas de trabajo, quien ha sido mi compañera de vida por cerca de cincuenta años.

La función en el Ministerio de Educación también implica la posibilidad de asistir a eventos que se organizan en el país y en el exterior, en esta primera etapa tuve la oportunidad de viajar nuevamente a Chile invitado por la UNESCO, luego a Puerto Rico

y los Estados Unidos por la Comisión Fullbright. (Universidad de Puerto Rico, 1971. Pág. 15)

En la parte política, se produjo una dictadura militar, el nuevo Ministro dispuso la reorganización total del Ministerio; la dependencia donde yo trabajaba desapareció y a mí me nombraron Programador Educativo en el Departamento de Planeamiento. Al que acudí inicialmente con recelo, pero después con la solvencia que me daban mi formación y mi experiencia.

En la nueva dependencia pude participar en la elaboración de planes y programas de estudio; posteriormente aconteció una situación sui generis: el Ministerio de Educación había suscrito con la UNESCO un acuerdo para elaborar el Diagnóstico General del Sistema Educativo y esa dependencia había designado como responsable del proyecto al Dr. Robert Medard, que era un técnico francés, muy solvente, pero de mal carácter, nadie quería trabajar con él. Un día me llamó un funcionario y me dijo que yo estaba designado para actuar como contraparte, esto lo hicieron como un “castigo”, pero yo acepté sin poner reparos. Medard, al principio era muy desagradable, pero, luego fue conociendo mi trabajo y apreciándolo; después de varios meses de laborar juntos y cuando terminamos la tarea, me dijo: “¿Qué quiere que haga por usted?”, después de agradecerle, le dije: “Quiero irme a estudiar en París, en el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de la UNESCO”. Me respondió: “Con todo gusto, yo le ayudo, en el PNUD tenemos unos fondos para capacitación que no se han utilizado”.

Medard y yo hicimos la promesa de no contar a nadie, sino cuando ya todo estuviese aprobado y en vísperas de viajar. Así aconteció. Hice mis papeles, el Ministro de Educación autorizó mi salida, preparé maletas y viajé a Francia.

La vida en París

La UNESCO, para asegurar que los participantes aprovechen la formación ofrecida, organizaba estancias de aprendizaje del francés en diferentes lugares, a mí me tocó viajar a Royan, cerca de Bordeaux, donde había un centro de idiomas extranjeros, ahí permanecí durante tres meses, aprendiendo francés, conociendo el Sur de Francia y extrañando profundamente a mi familia, en especial a mis pequeños hijos. (CAREL, 2018)

Luego vino la vida en París, ahí me di cuenta que se trata de una ciudad fascinante, en la que hay mucho por conocer y admirar, pero después de esa etapa de encantamiento, el extranjero se siente desamparado y extraño frente a la actitud, a veces hostil, de muchos

franceses; pero, están los connacionales de los países latinoamericanos, quienes suplen las ausencias de los amigos y familiares de la patria.

La organización y la solvencia académica del Instituto compensan largamente las carencias afectivas que se tiene que vivir; se trata de uno de los centros de más alta especialización en materia de Planificación y Administración Educativa, con profesores de un gran reconocimiento universal, como Paulo Freire, Jack Hallack, Pierre Furter, Gabriel Carrón, entre otros. (IIPE, 2018)

Es un curso de posgrado, con una duración de un año calendario, a tiempo completo y con dedicación exclusiva, en el que se reciben unos diez módulos, cada uno de un mes, desarrollado con procesos pedagógicos renovadores; estudios con simulación de proyectos, análisis de problemas educativos, propuestas de planificación global y micro planificación. Interesan los módulos de Mapa Escolar, los estudios de costo – beneficio y costo – eficacia y el análisis de experiencias en la aplicación de políticas educativas, como alfabetización y educación de adultos. (Woodhall, 1970)

Merece un recuerdo especial el módulo dictado por el gran maestro Paulo Freire, quien tuvo a su cargo el estudio de alfabetización; en ese tiempo el ilustre pedagogo vivía en Suiza y estaba contratado por el Consejo Mundial de Iglesias para llevar a cabo la alfabetización en las islas del Cabo Verde, en el África, él hacía una parada obligada en el Instituto para dictar ese módulo, luego regresaba a su trabajo permanente.

Sus aportaciones fueron determinantes para mi formación, puesto que, a más de enseñarnos la metodología que estaba aplicando, nos daba a conocer sus puntos de vista acerca de la educación, eran muy expresivas sus declaraciones contra la educación bancaria, nos habló acerca de los procesos de interaprendizaje, en los que el profesor no debe desestimar al bagaje cultural de los aprendices y puso mucho hincapié en la necesidad del diálogo como instrumento de la comunicación pedagógica. (Freire, 1970)

A más de tener el privilegio de vivir en París, la estancia en Europa tiene muchas ventajas; el propio Instituto organizó tres viajes por diferentes países, primero al Sur de Francia, luego, a Inglaterra y finalmente a Yugoslavia; esos son los llamados viajes de estudio, ahí se conocen las características de los diferentes sistemas educativos. Luego, cuando había vacaciones, con los compañeros más cercanos organizamos viajes a Holanda, España, Italia, Bélgica y Alemania. Esa fue una hermosa oportunidad para conocer y apreciar algunos de los tesoros de la vieja Europa.

El curso de Planificación Educativa finaliza con la elaboración de una monografía sobre un tema

de planificación que debe ser aplicado a la realidad del país de donde uno procede. Para llevar a cabo ese trabajo hay una destinación horaria de unos dos meses, al cabo de los cuales, debe ser sustentado. Yo trabajé “La atención a las desigualdades educativas en el Ecuador”. Finalmente, la institución organiza una ceremonia de graduación; en ese año estuvo presente el Director General de la UNESCO, quien me entregó el certificado de aprobación.

Unos días antes de finalizar el estudio recibí una oferta de un docente para quedarme a trabajar como técnico auxiliar; habían previsto organizar cursos de Planificación Educativa en algunos países latinoamericanos y pensaban que yo podría ser un buen enlace. Pero la vida en París me tenía agotado; además sentía mucho la separación de mi familia y decidí no aceptar; esto fue algo de lo que me arrepentí durante toda la existencia por lo que vino después.

De vuelta al Ecuador

Regresé con todo el ánimo de hacer varias cosas a favor de la educación, tenía la ilusión de aportar los nuevos conocimientos al Ministerio de Educación, había muchas cosas en las que podría intervenir. Pero la realidad fue otra, cuando llegué, muy pocos colegas vieron con agrado mi presencia, la mayor parte se mostraba indiferente y otros manifestaban agresividad. Después vino lo peor, me enteré que mi partida presupuestaria había sido eliminada, es decir, mi cargo había sido suprimido, yo estaba sin trabajo. Nadie me daba explicaciones; después de varias gestiones, un funcionario logró que me reubiquen en otra designación. Pero en mí quedó el más amargo de los sabores y el mayor arrepentimiento de no haber aceptado la oferta de París.

En esa gestión estuve unos pocos meses y pude hacer un trabajo muy reconocido por los especialistas; con un equipo elaboramos un documento con la proyección de la matrícula escolar para los próximos diez años; ese era un instrumento importante para los procesos de planificación educativa, porque tenía un desglose por áreas: urbana y rural, por provincias, por cantones y ciudades, además, año por año, lo que produjo un documento muy voluminoso y necesario para los planificadores.

En los próximos meses se produjo el cambio de gobierno, la dictadura que gobernaba el Ecuador entregó el poder; entre los ministros del nuevo régimen nombraron a un amigo como Ministro de Agricultura, quien me llamó a trabajar con él. Después de los duros momentos que había vivido en el Ministerio de Educación, me pareció que podía ser un buen reconocimiento a mi formación profesional.

Me nombró Subdirector de Desarrollo Campesino, lo que significaba encargarme del proceso de capacitación a las organizaciones campesinas. Un trabajo apasionante. Fue muy interesante llevar a cabo varias acciones de capacitación de los campesinos más pobres. Lamentablemente la presencia de mi amigo en el Ministerio de Agricultura fue muy efímera, por los frecuentes cambios que tiene nuestra política. Podría haberme quedado en esa dependencia pero preferí hablar con el recién designado Subsecretario de Educación, a quien había conocido años antes, para volver a ese Ministerio, considerando que las cosas habían mejorado.

El nuevo gobierno se propuso llevar a cabo una Reforma Educativa y se formó un equipo de trabajo para desarrollar ese proceso, me tomaron en cuenta para aquel emprendimiento; la intención fue hacer algunas transformaciones al sistema educativo para adecuarlo a las necesidades del momento. Sin embargo, se produjo una tenaz oposición, tanto de los antiguos funcionarios del Ministerio de Educación, como de la Unión Nacional de Educadores, que era el gremio dominante del momento. Tampoco las autoridades del Ministerio se jugaron por el proyecto, posiblemente el equipo también cometió algunos errores, a pesar de que se efectuaron ciertos cambios, no se transformó la educación como se esperaba y ese intento se convirtió en un acto fallido.

A petición del Subsecretario de Educación, tuve la ocasión de liderar un equipo que realizó una investigación acerca de la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos; los resultados fueron preocupantes y esa autoridad decidió organizar el Programa Escuela para Padres. Me designaron Coordinador Nacional. Después de un interesante proceso organizativo, pudimos llevar a cabo una primera experiencia, la cual fue muy positiva, con esos resultados el Ministerio suscribió un acuerdo con el Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA) para auspiciar esta actividad. (INNFA, 1982)

Formamos un equipo del más alto nivel en materia educativa y desarrollamos en casi todo el país una de las más valiosas experiencias que ha vivido el sistema educativo nacional que fue comentada positivamente por la prensa nacional e internacional, por los líderes sociales y por buena parte de la sociedad ecuatoriana. Posiblemente esa ha sido una de las acciones de más alto impacto que ha llevado a cabo la educación ecuatoriana. El sistema consistía en un proceso de reflexión y de comunicación acerca del valor de la persona, la familia, los hijos y la educación, como pilares básicos de la sociedad. Hasta ahora, a pesar de los años transcurridos, la gente se acuerda con aprecio de lo vivido en esa materia.

El reconocimiento social de este programa

tuvo repercusiones en el ámbito internacional, me invitaron a una reunión mundial de educación familiar en Hong Kong; luego, con el ex –Presidente de Costa Rica, Rodrigo Carazo y otros educadores influyentes, creamos la Red para la Infancia y la Familia. Esa entidad velaba por la atención a los niños y familias de alta vulnerabilidad, como niños de la calle, niños trabajadores, en situación de abandono, familias desorganizadas, etc. Con dicha institución viajé varias veces a Costa Rica, Colombia, Perú y Uruguay. Posteriormente me encargaron que realice la evaluación de los programas a favor de la niñez que, con financiamiento internacional, se llevaban a cabo en México, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá. (Red, 2007)

Algo más de seis años estuve al frente de esa maravillosa experiencia, al cabo de los cuales pensé que era necesario dejar la posta a otros integrantes del grupo; así fue como dejé el Programa; por razones económicas, me vi obligado a salir del Ministerio y fui designado Director de Planificación Curricular del Colegio Alberto Einstein, en el que trabajé un período similar. Posteriormente fui nombrado Rector del Colegio Franco – Ecuatoriano La Condamine, en el que también trabajé por otro sexenio. (La Condamine, 1988. Pág. 6)

Volví al Ministerio de Educación, inicialmente como Asesor de la Subsecretaria de Cultura, quien hizo posible mi regreso, luego como Coordinador General del Ministerio, cargo en el que estaba muy cerca del Ministro y era su inmediato colaborador. El Ministro tenía una gran confianza en mi trabajo, de manera que hicimos un buen equipo administrativo y gerencial.

Por los caminos de américa

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) había planificado en Madrid un Seminario de Alta Gerencia Educativa, al mismo que invitaron a directivos de los ministerios de educación; el Ministro propuso mi nombre y yo viajé a España para una estancia de 45 días. Ahí tuve la oportunidad de compartir con varios especialistas de gran reconocimiento internacional, como César Coll, padre de la Reforma Educativa española, Gabriela Gosembach, Alejandro Tiana, entre otros. Al finalizar el evento, mis colegas pidieron que yo hable a nombre del grupo. Regresé con la gran satisfacción del deber cumplido y con la intuición de que algo mejor vendría para mí en el futuro.

Así fue, a los pocos meses habían designado a mi compañero de Madrid, Pedro Henríquez, como Secretario Ejecutivo del Convenio Andrés Bello y él

llegó al Ecuador para pedir que me designen como Director de Educación de esa institución con sede en Bogotá, Colombia. Es un organismo internacional de integración educativa, cultural y científica que trabaja por asegurar el desarrollo de la integración humana de sus integrantes, teniendo como referentes a la educación, la ciencia y la cultura.

Nuevamente de viaje, esta vez con toda la familia; la vida en Bogotá y en el Convenio Andrés Bello era diferente, se trataba un ambiente internacional, en el que se trabajaba mucho, se viajaba bastante y se hacían muy buenas relaciones con lo más encumbrado de la academia y de los ministerios de educación. El Convenio estaba conformado por Bolivia, Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Chile, Panamá y España. De manera que siempre había invitaciones para asistir a eventos, dictar conferencias, promocionar actividades, evaluar programas.

En el Área de Educación tuve la oportunidad de desarrollar varios proyectos, uno de formación en Investigación Educativa, otro de Enseñanza de la Historia como mecanismo de integración, otro de Innovaciones Educativas y uno de fortalecimiento de la profesión docente. (Convenio Andrés Bello, 1995)

Con esos programas organizamos varios eventos internacionales, sistematizamos las experiencias en importantes publicaciones que eran muy apreciadas en los respectivos países y llevamos a cabo pasantías de profesores de un país que visitaban otro, en el que se procuraba se conozcan las mejores prácticas docentes. En ese tiempo, Colombia tenía varias innovaciones educativas para mostrar; así, varios grupos de profesores chilenos y algunos ecuatorianos visitaron Escuela Nueva, Colciencias y la Universidad Nacional de Colombia.

El Convenio tiene un instrumento interesante para la integración educativa, que es una tabla de equivalencias de estudios, por la cual se admite a los estudiantes que van de un país a otro sin el requisito de examen de ingreso ni otras obligaciones; este fue muy importante especialmente para las familias que, por razones políticas, económicas o de seguridad personal, tenían que migrar a otros lugares. La utilizaron las familias colombianas que por efecto de la guerrilla y el narcotráfico tenían que emigrar a los países vecinos, los ecuatorianos que salieron a raíz de la crisis económica de 1999. Esa tabla no había sido actualizada en más de veinte años, nosotros formamos un equipo de especialistas que la pusieron al día, esta posteriormente fue aprobada por los Ministros de Educación y es usada hasta la actualidad. (CAB, 1998)

Adicionalmente yo cumplía un papel de enlace con varios organismos internacionales, lo hice con la UNESCO, que me invitó al Foro de Dakar, donde se planificó la educación para los próximos veinte años;

asistimos a varias reuniones de Mercosur Educativo en ciudades del Brasil, Argentina y Uruguay. También la GTZ, trabajaba con un proyecto de materiales educativos, muy apreciado en Ecuador, Perú y Bolivia, por cuyo motivo pude viajar a esos países y a Alemania. La Unión Europea tenía un proyecto en Venezuela para atender a los niños de la calle, yo formaba parte del Consejo Directivo, lo que implicaba frecuentes viajes para analizar el desarrollo del proyecto y a Bruselas, sede del organismo, a negociar el financiamiento futuro.

El Gobierno de Cuba me invitó por varias ocasiones al Congreso de Pedagogía que se realiza cada dos años en La Habana, a los que asistí con mucho interés. En una de esas oportunidades pude conversar unos pocos minutos con Fidel Castro, quien nos manifestó el interés porque Cuba ingrese al organismo y encargó la realización de los trámites al Ministro de Educación. El ingreso de este país a la institución se perfeccionó posteriormente.

Inicialmente mi designación estaba prevista para una estancia de dos años, luego cambió el sistema de contratación para cuatro años y estuve un año adicional, porque los ministros no se reunieron en el tiempo establecido, de manera que mi estancia en Bogotá fue de siete años, muy productivos y con resultados muy halagüeños.

Cuando me aprestaba a finalizar mis actividades recibí una invitación del Gobierno de Venezuela para condecorarme por los servicios educativos prestados al país, de manera que recibí la condecoración de manos del Presidente Hugo Chávez.

Me separé del Convenio Andrés Bello con la satisfacción del deber cumplido. Siempre he creído que uno debe apartarse de la institución cuando ha cumplido con sus objetivos y pienso que lo hice con creces.

Otra vez en el país

Por las experiencias anteriores que tuve cuando volví al Ecuador, no me hice ilusiones de regresar al país a ofrecer mis experticias en mi campo, quería descansar unos cuantos meses, puesto que el último año había sido muy extenuante. Así hice por un corto período. Luego dediqué mi tiempo a finalizar mis estudios de doctorado que los había iniciado en Bogotá, con la Universidad Internacional de Delaware, después de un trabajo investigativo y de una estancia en los Estados Unidos, pude obtener el título de doctorado. (AFEFCE, 2001)

Al año siguiente nombraron a una de mis amigas Ministra de Educación, ella me pidió que forme parte de su equipo, así lo hice, me dio algunas responsa-

bilidades muy importantes: liderar un grupo que redactó el proyecto de ley de educación, el futuro Plan de educación y otras actividades, pero tuvimos una gran frustración, porque al cabo de pocos meses fue relevada de sus funciones y el equipo de trabajo se desintegró.

Posteriormente pude trabajar como directivo en varias instituciones de educación privada, en las cuales estuve poco tiempo, debido a que comprobé que los propietarios o auspiciantes de dichas entidades utilizaban la educación como un mecanismo para su enriquecimiento y no con fines altruistas o eminentemente formativos.

Por pedido de mis amigos y colegas ingresé a trabajar como profesor de la Universidad Andina Simón Bolívar, esa fue una experiencia de mayor aliento, puesto que permanecí por cerca de catorce años dictando materias, como Planificación, Investigación, Factores de la Calidad de la Educación y Estadística Educativa.

Luego hice una aplicación para el Consejo Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONEA), en el que me designaron, primeramente como Especialista en Evaluación Educativa y luego como Secretario General de la entidad. Esa fue una experiencia diferente, porque, por primera ocasión en el país se realizó una evaluación de las universidades, lo cual trajo muchos beneficios, entre otros el mejoramiento constante de estas instituciones, así como la supresión de los centros que no cumplían con los requisitos básicos de funcionamiento, que fueron catorce, es decir, el veinte por ciento de las universidades.

Al expedirse la nueva legislación educativa, esa institución desapareció y se formó otra similar, consideré que no era prudente mantenerse y me separé para posteriormente iniciar mi proceso de jubilación.

Cuando estaba en trámite mi separación de la vida pública, apliqué para profesor visitante de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, España, fui aceptado y trabajé por el lapso de un semestre. Fue muy interesante la vinculación con un centro universitario español, en el que se efectuaba una experiencia auspiciada por la Unión Europea; compartí con estudiantes y profesores de diversas nacionalidades, como españoles, brasileños, mexicanos y hasta rusos.

Finalmente cuando se aprobó mi jubilación, pensé en retirarme de la vida académica, pero no fue fácil, porque las propias autoridades me decían. "Tú estás todavía en condiciones de trabajar unos cuantos años más" y luego por mis amigos, colegas y alumnos que seguían consultándome y pidiéndome que dicte cursos, conferencias o produzca documentos.

Mis últimos años

Así aconteció, en los últimos años he llevado una vida con mayor libertad, sin la obligación de un horario al que someterse estrictamente y sin la necesidad de rendir cuentas a los directivos o a los usuarios de los servicios.

Escribí varios libros, como: “Estado del Arte de la Formación Docente en el Ecuador”, publicado por el Contrato Social por la Educación, (Fabara, 2013). “Los directivos de las instituciones educativas, situación en el Ecuador” (Fabara, 2014). “La Educación privada en el Ecuador”; otros están sin publicarse. Debido al interés que existe actualmente en la academia por contar con artículos científicos, antes que libros, he publicado varias aportaciones en las ediciones que tiene la Red ESTRADO, (UPS, 2017) en la Revista “Alteridad” de la Universidad Politécnica Salesiana, (Fabara, 2012. Pág. 92). “Perspectivas” de la Universidad Francisco de Paula Santander de Colombia (Fabara, 2018. Pág. 6) y en la Red RINACE de España.

He dictado cursos de capacitación en las universidades: Escuela Politécnica Nacional, Central, Católica, del Norte, de Quevedo, de Babahoyo, de Machala, entre las nacionales; Técnica Industrial de Santander de Colombia, Universidad de Los Andes y Pedagógica El Libertador de Venezuela; Cayetano Heredia del Perú. He dictado conferencias en la Universidad Central, Politécnica Salesiana, Católica del Ecuador, del Austro, Técnica de Cotopaxi, Técnica de Ambato.

He realizado varias investigaciones contratado por los organismos educativos; realicé la investigación sobre eficacia escolar para el Convenio Andrés Bello, (Convenio Andrés Bello, 2007). La evaluación de las escuelas bolivarianas para el Ministerio de Educación de Venezuela; el estudio de las condiciones de trabajo y salud de los docentes para la UNESCO, (UNESCO, 2005); el diagnóstico para la formación de asesores educativos para la VVOB, el estudio de la situación de la formación docente para el IESALC, el análisis de la situación de los directivos para Universidad Diego Portales de Chile. (UNESCO, 2014).

Mis últimos años han sido dedicados a los estudios acerca de la profesión docente, como lo muestran varios de mis artículos científicos. Además, fundamos algunas entidades dedicadas a esta preocupación profesional, como la Red Kipus, la Red ESTRADO, de la cual soy actualmente su coordinador nacional. Con un grupo de investigadores educativos conformamos ASEFIE, que es la Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación Educativa, con la que viajamos a Lovaina invitados por la Universidad Católica de esa ciudad. De igual manera fui invitado a Suecia a realizar una visita a los centros de educación de adultos de Malmo.

Finalmente

Expreso que superé varios males de nuestro tiempo, como la pobreza, el miedo, la desesperanza, gracias a la educación, pero también enfrenté a la envidia, al egoísmo y a la ambición, con perseverancia y muchos deseos de superación.

Varias entidades han sido muy generosas conmigo, he recibido condecoraciones de instituciones como: el Consejo Provincial de Tungurahua, el Municipio del Cantón Pelileo, la Universidad Andina Simón Bolívar, el Ministerio de Educación, la Universidad Nacional de Educación, la Universidad Pedagógica El Libertador de Venezuela, el Gobierno de Venezuela, el Municipio Rafael Urdaneta de Venezuela, la Casa de Montalvo de Ambato, la Asociación de ex – alumnos del Colegio Mariano Benítez de Pelileo. A ellos mi inmensa gratitud.

Puedo decir finalmente que he dedicado toda mi existencia a la educación y creo que di algunos aportes interesantes para el desarrollo del proceso educativo en el Ecuador y en algunos países de América Latina; organicé decenas de colegios de Ciclo Básico, que todavía funcionan con mucho éxito; algunas disposiciones legales, reglamentarias o pedagógicas que aún rigen en el sistema fueron elaboradas por mí; intervine decididamente en la organización y funcionamiento de Escuela para Padres; he formado a muchas generaciones de docentes, algunos de los cuales han dirigido las instituciones educativas o el sistema en su conjunto; escribí quince libros, algunos artículos de prensa y más de una docena de ensayos científicos, producto de mis estudios e investigaciones sobre el tema.

Tuve la oportunidad de conocer a varios personajes que han influido en la vida, la cultura y la educación de América Latina, como: Pablo Neruda, Paulo Freire, Fidel Castro, Hugo Chávez, César Coll, por citar unos cuantos. En el ámbito nacional a varios ministros de educación, a personalidades como: Galo René Pérez, Humberto Toscano, Enrique Gil Gilbert, Tránsito Amaguaña y Dolores Cacungo. He visitado casi todos los países de América Latina, la mayor parte de países de Europa y algunos de Asia y África.

¿Qué más le puedo pedir a la vida? Decir lo del poeta: “Vida nada me debes, vida nada te debo, vida estamos en paz” (Amado Nervo, 2018). No he acumulado mucho dinero, tal vez lo necesario para llevar una vida digna, he formado una familia estable, he dedicado muchas horas de mi vida a trabajar a favor de la educación, de manera que si alguien me preguntaría: “Si volverías a nacer, qué te gustaría ser” le podría responder: “Yo sería profesor, mil veces profesor”.

Referencias bibliográficas

- AFEFCE. (2001). *El Marco Lógico y el Enfoque Integrado en la Elaboración de Proyectos*. Quito: Taller Gráfico Nevada.
- Arias, Augusto. (1956). *Panorama de la Literatura Ecuatoriana*. Quito: Imprenta del Ministerio de Educación.
- Best, John. (1967). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Bruner, Jerome. (1960). *The Process of Education*. New York: Harvard University Press.
- CAREL. (2018). *Centre de Langues Royan*. Royan, France. Disponible en: www.carel.org Acceso: 02/09/2019.
- Convenio Andrés Bello. (1998). *El reconocimiento de estudios efectuados en el exterior*. Bogotá: Editorial Gente Nueva.
- (1995). *La Investigación Social y Educativa*. Bogotá: Editorial Guadalupe.
- (2007). *Investigación Iberoamericana de Eficacia Escolar*. Bogotá: Nomos impresores.
- Dewey, John. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company Publishers.
- Fabara, Eduardo. (1979). *Asociación de Clase: Guía para el trabajo docente*. Quito: Imprenta del Colegio Técnico Don Bosco.
- (2012). La formación de Posgrado en Educación en el Ecuador. *Revista de Educación, Alteridad*. Quito, Universidad Politécnica Salesiana. Volumen 7, No, 2. Páginas 92 a 105. Julio – diciembre 2012.
- (2013). *Estado del Arte de la formación docente en el Ecuador*. Quito: Contrato Social por la Educación.
- (2014). *Los directivos de las instituciones educativas*. Situación en el Ecuador. Quito: Gráficas Silva.
- (2018). Resultados de las pruebas de bachillerato en Ecuador. *Revista Perspectivas*. Cúcuta, Colombia, UFPS, Universidad Francisco de Paula Santander. Volumen 3, No. 2. Páginas 6 – 16. Julio – diciembre 2018. Disponible en: <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/1582/1488> Acceso 15/09/2019
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XX Editores.
- Gándara Gallegos, Mauricio. (2016). Junta de Reconstrucción de Tungurahua. *Diario el Universo*, Guayaquil, 20 de abril de 2016. Columna de opinión. Página 14.
- IPE. (2018). *Instituto Internacional de Planeamiento Educativo*. París, Francia, 2018. Disponible en: www.iipe.unesco.org Acceso: 02/09/2019.
- INNFA, Instituto Nacional del Niño y la Familia. (1982). *Escuela para Padres del Ecuador: una experiencia en marcha*. Quito: Departamento Gráfico del Consejo Provincial de Pichincha.
- Instituto Geofísico. (2019). *Gran Terremoto de Pelileo: 5 de agosto de 1949*. Quito: Escuela Politécnica Nacional. Disponible en: www.igepn.edu.ec Acceso: 15/09/2019.
- La Condamine. (1988). *Anuario de la Unidad Educativa Binacional La Condamine*. Quito: Editorial Presencia.
- Nervo, Amado. (2018). *Poemas del alma*. México. Disponible en: <https://www.poemas-del-alma.com/en-paz.htm>
- Paladines, Carlos. (2017). *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos*. Quito: Centro de Publicaciones de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Red para la Infancia y la Familia. (2007). *Ayudas Metodológicas para facilitadores*. Quito: Imagen Gráfica.
- Saussure, Ferdinand. (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- UNESCO. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe*. Santiago: Imbunche ediciones.
- UNESCO. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente*. Santiago: Excelprint.
- Universidad de Puerto Rico. (1971). *Educational Development Workshop*. San Juan, Puerto Rico: División de Extensión.
- Universidad Politécnica Salesiana. (2017). *La formación y el trabajo docente en el Ecuador*. Red ESTRADO. Quito: Editorial Abya Yala.
- Wiles, Kimball. (1965). *Supervisión para mejores escuelas*. Madrid: Editorial Trillas.
- Woodhall, Maureen. (1970). *Análisis de costo – beneficio en la planificación de la educación*. París: Instituto Internacional de Planificación de la Educación.

Fotografía como herramienta didáctica: su papel en las prácticas preprofesionales en educación inicial

Photography as a teaching tool: it is role in pre-professional practices in early childhood education

Diana Isabel Rodríguez Rodríguez
Universidad Nacional de Educación
diana.rodriguez@unae.edu.ec

Clara Lucia Morocho Zúñiga.
Universidad Nacional de Educación
clmorocho@unae.edu.ec

Charly Marlene Valarezo Encalada
Universidad Nacional de Educación
charly.valarezo@unaeedu.onmicrosoft.com

Recibido: 15 de octubre de 2020
Aceptado: 24 de noviembre de 2020

Erika Maricela Zúñiga Jara
Universidad Nacional de Educación
emzuniga@unae.edu.ec

Resumen

En la Universidad Nacional de Educación (UNAE) las prácticas preprofesionales cumplen un rol determinante en la formación de los futuros docentes de educación inicial. Frente a la pandemia Covid-19, las mismas se han tornado virtuales donde la fotografía se convierte en un recurso didáctico fundamental, no solo en la recolección de evidencias, sino como parte de la reflexión docente que permite concebir la educación en la nueva realidad donde los estudiantes de los diferentes niveles tienen que adaptarse. Con el apoyo de la herramienta FlipSnack, se visualiza y analiza la información recolectada, de tal manera que los practicantes han adquirido nuevas habilidades con la ayuda de las TIC y TAC en las actividades planteadas, con una didáctica específica requerida en las clases sincrónicas con los niños/as y familias. Es así, que la imagen fotográfica constituye un aporte significativo en el quehacer, pues, se fortalece la retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Educación inicial, fotografía, prácticas preprofesionales, recurso didáctico, reflexión.

Abstract

At the National University of Education (UNAE), pre-professional practices play a determining role in the training of future initial education teachers. Faced with the Covid-19 pandemic, they have become virtual where photography becomes a fundamental didactic resource, not only in

the collection of evidence but also as part of the teaching reflection, that allows conceiving education in the new reality where students of different levels have to adapt. With the support of the FlipSnack tool, the information collected is visualized and analyzed. In such a way, that the practitioners have acquired new skills with the help of the TIC and TAC in the activities proposed with a specific didactics required in synchronous classes with children and families. Thus, the photographic image constitutes a significant contribution to the task, as it strengthens the feedback of the teaching-learning process.

Keywords: Initial education, photography, pre-professional practices, didactic resource, reflection.

Introducción

El presente artículo se concibe en el proyecto de Vinculación con la Sociedad RIAMOS (Rincón Infantil de Aprendizaje Móvil Social) de la Universidad Nacional de Educación, el cual aborda desde la práctica preprofesional la aplicación de didácticas específicas propias de la educación inicial. Considerando que los espacios virtuales son idóneos en época de pandemia COVID-19, surge la necesidad de evidenciar el trabajo que se realiza con los niños/as y sus familias durante las clases síncronas. En consecuencia, en el semestre SI-2020, fue necesaria la búsqueda de formas didácticas innovadoras que permitan un acercamiento a la realidad de los infantes y de esta manera, aportar a los procesos pedagógicos, teniendo en cuenta las posibles transformaciones que puedan surgir en este escenario. Es ahí, que toma sentido la fotografía como herramienta didáctica.

Basándose en que “la didáctica de la fotografía busca establecer elementos dentro de la imagen que, en interacción con el contexto, conllevan a una forma de explicitar los mensajes que se producen y su respectiva interpretación” (Rojas, J. E. R., 2020, p.25). Su función informativa nace en la forma especial de comunicar expresiones creativas mediante la documentación o galería didáctica, permitiendo el intercambio de opiniones y la oportunidad de recibir retroalimentación.

Según Román (2012) la retroalimentación “devuelve información procesada para consolidar los conocimientos adquiridos y poder ir más allá en el proceso formativo” (p. 6). Es decir, se produce una reflexión en función de la información adquirida que aporta a la generación de aprendizajes significativos.

Por otra parte, incursionar en la interpretación del lenguaje fotográfico se hace necesario. Este expresa emociones, sentimientos, comunica ideas, creencias, etc. Logra dar sentido a las imágenes para conocer, comprender y dar un nuevo significado a cada una de ellas dependiendo del espacio, tiempo, contexto social y familiar en el que se encuentre inmerso. Por lo tanto, se considera que las fotografías aportan a la educación y formación de los estudiantes de manera didáctica y creativa (Cuenca, 2014), con lo que podemos entender muchas de las manifestaciones de los niños/as que son de valioso interés en el ámbito de la educación inicial.

Si bien es cierto, en la actualidad existen aplicaciones de edición de material académico utilizando fotografías como Issuu, Pageflip-flap, entre otras, que sirven para trabajar las expresiones capturadas en las imágenes, nos inclinamos por utilizar FlipSnack, por la accesibilidad y sencillez en su manejo. Sumado a esto, la rúbrica de selección de imágenes fundamen-

tada en Morales Morgado, E. M., Gómez Aguilar, D. A., y García-Peñalvo, F. J. (2008), permitió expresar puntos de vista que los estudiantes practicantes deben considerar en el trabajo con los niños/as para fortalecer la adquisición de destrezas en los diferentes ámbitos de desarrollo. Puesto que, en las imágenes se interpretan varias situaciones que comunican valores, intereses y afectos; ayudan a descubrir detalles simples que llamen la atención y sean considerados valiosos en la práctica docente.

Llegando a este punto, la presente investigación muestra el análisis reflexivo del proceso educativo que se percibe en las imágenes, se expone momentos y sucesos importantes representados en la virtualidad como una memoria visible a través del tiempo, de lo acontecido en las clases, con los niños/as de educación inicial.

Materiales y Métodos

La presente investigación sobre la fotografía como herramienta didáctica, aprovecha los recursos obtenidos a través de las prácticas preprofesionales (PPP) de los ciclos de tercero a noveno de la Carrera de Educación Inicial – UNAE, sistematizados en el proyecto de vinculación RIAMOS. El enfoque empleado es cualitativo, mediante el análisis e interpretación de realidades subjetivas. El instrumento utilizado es la rúbrica de selección de imágenes basada en la información obtenida de Morales Morgado, E. M., Gómez Aguilar, D. A., y García-Peñalvo, F. J. (2008), a partir de dos categorías seleccionadas: propósito de la fotografía en el contexto educativo y transmisión de conocimientos hacia otros contextos, apoyadas en las interrogantes planteadas en el análisis. Consintiendo a los investigadores observar y comprender de una manera crítica cada una de las imágenes y reflexionar entorno al material obtenido.

Además, se destaca la utilización de la técnica de audiovisuales para la consolidación de los recursos obtenidos mediante la herramienta de FlipSnack (<https://www.flipsnack.com/claramorocho94/evidencias-fotograficas-1ui2pht4ot.html>), que es un recurso online gratuito, fácil y accesible que concede subir documentos en PDF, con aspecto de revista o libro digital que permite una mejor visualización. Con el apoyo de esta aplicación, las imágenes seleccionadas se publicaron con la intención pedagógica de exhibir diversos momentos de la planificación curricular que acontecen en la práctica educativa.

Resultados y Discusión

En el contexto internacional se encuentran investigaciones realizadas por la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Bogotá, 2015); en la que diseñan una propuesta metodológica para tener una reflexión crítica y social sobre la fotografía. Donde Zárate (2015) refiere que primero se debe estudiar el espacio del proceso de enseñanza para entender la fotografía y lo que espera el estudiante de ella, luego la mentalidad de cambio que se proyecta en las representaciones visuales. Es así, que mediante la interpretación se van generando ideas propias.

La didáctica fotográfica en educación inicial es una herramienta funcional que se puede utilizar dentro y fuera del aula a fin de motivar una reflexión crítica y social. Se basa en los resultados de varios procesos de trabajo, el cual se realiza por medio de la observación.

Para entender la didáctica fotográfica y su propósito, se debe partir de lo que es una fotografía, Hurtado (2015) menciona que:

La fotografía es una representación de la realidad que ofrece datos visuales de esta, en cuanto a su tamaño, su textura y su color, a su vez, puede brindar información sobre punto de vista, intención, y contexto, además es un modo de observar la realidad ya que posee referentes comunicativos como el mensaje gráfico, el código visual, tema, etc. (p. 33)

Es así, que la fotografía surge como recurso de análisis, pues esta constituye una herramienta primordial que evidencia lo trabajado; por lo tanto, los practicantes deben acoplarse y buscar nuevas estrategias metodológicas para trabajar con las diversas plataformas virtuales y que sus prácticas sean exitosas (Moreno, y Tacuri, 2020).

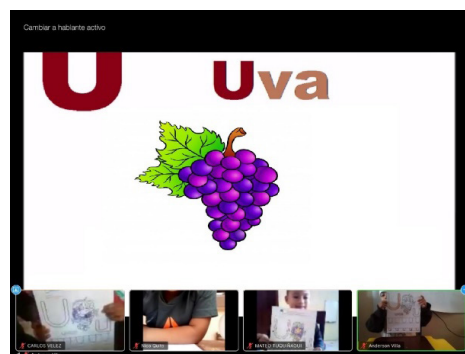
Desde la emergencia sanitaria han surgido nuevos cambios en la educación con el uso de la tecnología. En el caso de los estudiantes universitarios quienes realizan las praxis preprofesionales en modalidad virtual y a distancia, se vio la necesidad de asumir estos espacios a través de un enfoque crítico y reflexivo. Por lo antes expuesto, a continuación se presentarán los resultados y discusión desde el instrumento de investigación.

¿Cuál era el propósito de la fotografía?

En el análisis realizado se observa que el propósito principal de la fotografía es evidenciar las PPP durante el desarrollo de experiencias de aprendizaje, para argumentar el Proyecto Integrador de Saberes (PIENSA). Trabajo investigativo que se desarrolla a lo largo de cada uno de los ciclos. Con el objetivo de reflejar un sustento teórico de las prácticas que

aporten de manera significativa a la solución de un problema presentado en los centros educativos.

Imagen 1. Desarrollo de experiencias de aprendizaje



Fuente: Proyecto de vinculación RIAMOS – UNAE.

Para la realización de experiencias de aprendizaje las fotografías constituyen un gran recurso didáctico. Esto se puede apreciar en la Imagen 1, cuando la practicante está enseñando la vocal U/u, se apoya en el material audiovisual para captar la atención de los niños/as y de esta manera, logren adquirir un nuevo conocimiento, conjuntamente con la ayuda de las familias.

La fotografía constituye una memoria de las experiencias desarrolladas en el contexto virtual. En función de la evidencia fotográfica; Pantoja, Soto, y Galea (2015) la consideran como un recurso esencial y fuente de consulta en el ámbito educativo, ya que, docentes y estudiantes pueden usar las mismas en la práctica pedagógica en su retroalimentación. La imagen se puede utilizar en las PPP para visualizar los cambios que van surgiendo en la escolarización, puesto que en la sociedad se ha convertido en algo trascendental que influye al reproducir la realidad con una percepción visual.

Por supuesto, cuando un grupo de estudiantes se adscribe a una institución educativa con su práctica laboral, adquiere un conjunto de experiencias enriquecedoras que favorecen a su formación docente; el acompañar, ayudar y experimentar, son los ejes vertebradores que aportan a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos. Riego (2019) menciona que “dentro del ámbito educativo al utilizar la fotografía como evidencia y para impartir clases convergen diversas miradas; de quien realiza la fotografía, del fotografiado, de quien usa la fotografía con un propósito y de quien observa la fotografía” (p.45). De allí, las imágenes crean espacios reflexivos que permiten construir un andamiaje mediante la visualización e interpretación.

En este contexto, se suscitan diversas situaciones que deben ser capturadas en una imagen para recordar, aprender y mejorar en el proceso. Las fotografías permiten que los practicantes evidencien el trabajo educativo que se ha dado en el ciclo académico. Se demuestra la participación dentro de las actividades a realizarse con los niños/as, sirve de recurso didáctico en la aplicación de las estrategias con diversos grupos estudiantiles, además, se construye un aprendizaje de manera significativa.

Teniendo en cuenta, que en la actualidad vivimos en un mundo tecnológico y audiovisual, donde las imágenes predominan la cotidianidad, Madej (2012) menciona: “cuando escuchamos una palabra, automáticamente pensamos en una imagen y cuando vemos algo, pensamos en las palabras, queremos nombrar lo que vemos” (p. 239). Esto implica que la fotografía sea un medio didáctico que denota un significado que explica una situación determinada.

Por consiguiente, “la fotografía pasa por un cambio de mentalidad, en el que los modelos virtuales y el tradicional se complementen (...), para adaptarse a las nuevas necesidades de los estudiantes y del propio medio” (Guixá, 2017, p. 616). Así, se apoya significativamente a la nueva realidad con la transmisión de memorias, sentimientos y conocimientos sobre la identidad personal, social y cultural que pueden ser visualizados en diferentes lugares del mundo.

Además, Rodríguez (2015) en su estudio de la fotografía en la educación, refiere que muy pocos hablan o describen el trabajo fotográfico con el alumnado; por lo que se considera necesario desarrollar experiencias de aprendizaje, para aprender de y con ella. Considerando un aporte sustancial dentro del proceso que provee nuevas alternativas en el campo educativo. Calderón (2012) propone utilizar la fotografía en el ámbito pedagógico como un recurso didáctico donde los niños/as visualicen los acontecimientos que se han suscitado a lo largo del tiempo y han quedado plasmados en recuerdos. Se le pide al estudiante que cuente lo que observa, él con su imaginación evoca vivencias y comparte sucesos que enriquecen su pensamiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, se contempla la transmisión de conocimientos a través de las imágenes que aportan a un aprendizaje significativo en los estudiantes. Siendo las experiencias portadoras de una visualización efectiva de momentos vividos que generen reflexión y nuevos aprendizajes que fortalezcan el campo educativo.

¿Es una fotografía espontánea o planificada? y ¿en qué condiciones se tomó?

En el transcurso de las prácticas preprofesionales uno de los requisitos es presentar evidencia de lo desarrollado en las clases virtuales. De este modo,

la pareja/triada se concientiza en adquirir las fotografías como parte del proceso de sus actividades pedagógicas; pero ello no implica que los niños/as y las familias posen en el momento de obtener una captura, puesto que, se realiza durante el desarrollo de las experiencias de aprendizaje. Cabe recalcar, que los representantes brindan los permisos respectivos y así facilitan la toma de imágenes.

Imagen 2. Estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Proyecto de vinculación RIAMOS – UNAE

En la imagen 2 se puede apreciar que la fotografía fue tomada por un representante, evidenciando el trabajo realizado en casa sobre las experiencias de aprendizaje, mostrando responsabilidad en el proceso de enseñanza del estudiante, pues, está cumpliendo con una actividad que se ha pedido con anterioridad y que favorece al desarrollo integral de su hijo.

Al mismo tiempo, los niños/as son actores de su propio aprendizaje, por lo tanto, es necesario brindarles espacios propicios para su desenvolvimiento, puesto que, a su corta edad son capaces de percibir, interpretar, comprender, imaginar, crear y promover imágenes reconociendo cada foto como una obra de arte, siendo esta una manera de comunicar y expresar sus pensamientos, sentimientos, emociones, vivencias, miedos, experiencias, entre otros; que favorecen al desarrollo personal, emocional y social del educando (Ramírez, 2013).

Registrado esto, se retoma que el escenario de las prácticas preprofesionales en educación inicial promueve los intereses profesionales del futuro docente. Rojas, Estévez y Domínguez (2017) han analizado el proceso de formación de los educadores en el contexto educativo actual, ya que demanda la preparación de los estudiantes para la realización de las PPP en los diferentes centros de desarrollo infantil, donde se vinculan los conocimientos teóricos con las exigencias de las instituciones, no como un sentido estricto, sino a manera de una oportunidad en la

preparación del aprendizaje. De la misma manera, este facilita a los universitarios emplear sus habilidades, actitudes y aptitudes durante la ejecución de sus actividades pedagógicas (Valencia, Macías y López, 2018).

En el marco laboral, las prácticas preprofesionales toman gran relevancia, según Luciana de la Flor (2018) las PPP: “están diseñadas para construir capital humano y mejorar la adquisición de habilidades” (p.33). Esto resalta la importancia del conocimiento a fin de conocer la competencia dentro del mercado laboral; las y los practicantes están inmersos en las instituciones adquiriendo experiencias y plasmando sus recuerdos que a lo largo de los años es fructífera en su desarrollo profesional en el ámbito educativo.

Esto nos lleva a destacar, que básicamente las fotografías se tomaron en el desarrollo de las clases virtuales, en el contexto del hogar con el debido acompañamiento de las familias. Por consiguiente, los estudiantes practicantes y el tutor profesional, planifican en conjunto las experiencias de aprendizaje, para desarrollar destrezas en los educandos y capturar el desempeño de las mismas.

¿Cuál era la finalidad del fotógrafo?

La información obtenida a partir de la evidencia fotográfica permitió a los estudiantes practicantes el logro de objetivos planteados en el marco de la virtualidad, dando relevancia a la innovación educativa en el desarrollo de habilidades y destrezas de los niños/as. Puesto que, se viabilizó el uso de estrategias y recursos didácticos digitales acordes a las necesidades encontradas en los infantes, al momento de ejecutar las clases virtuales. En la práctica pedagógica se puede utilizar imágenes con el propósito de estimular las diferentes áreas de desarrollo del niño/a, e influir como, por ejemplo, en el proceso de adquisición de la lecto-escritura de manera participativa y dinámica.

Imagen 3. Desarrollo de experiencias de aprendizaje



Fuente: Proyecto de vinculación RIAMOS – UNAE

En la Imagen 3, se puede apreciar que las clases se están desarrollando de manera virtual, mediante la aplicación Zoom. La practicante utiliza las ilustraciones como apoyo para construir nuevos conocimientos, permitiendo que los niños/as sean partícipes de su aprendizaje, con el debido acompañamiento de las familias.

En suma, esto para el docente se convierte en un apoyo significativo en el desarrollo de destrezas de sus estudiantes. Así mismo, genera expectativas idóneas, conlleva a la reflexión de su práctica profesional y se garantiza un aprovechamiento de recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De tal manera, que las diversas habilidades que poseen los estudiantes les permiten realizar un trabajo efectivo y fortalecer sus capacidades. Se aprecia que la finalidad del fotógrafo es enseñar y recabar información sobre su quehacer pedagógico; demostrando mediante la fotografía donde su labor es crear un ser autónomo, libre y capaz de desenvolverse por iniciativa propia; creando recursos didácticos con materiales de su entorno (cartón, tapas, sorbetes, hojas, pinturas, botellas, entre otros), que consiente la manipulación de diversos objetos y por ende un autoaprendizaje.

Riestra (2012) afirma que:

La fotografía en la actualidad, en las redes sociales, en los medios digitales, es un intento por expresar lo que una persona desea ser, los sitios donde desea haber estado (omitiendo o borrando aquellos que desea olvidar), la gente que desea mostrar que conoce, y las relaciones que pretende demostrar que mantiene (p.23).

Del mismo modo, permite que el estudiante cumpla sus actividades de forma satisfactoria y consiga sus metas de aprendizaje. Así, la docencia y la retroalimentación deben ser oportunas, descriptivas y específicas para que el alumno pueda lograr sus objetivos, este “se refiere a la información que le proporcionamos a nuestro estudiante sobre su desempeño en los distintos aspectos involucrados, ya sean cognoscitivos, actitudinales o en la evaluación de sus procedimientos o técnicas, con la finalidad de mejorar su desempeño”. (Iturra y Riquelme, 2017, p. 142).

Por otro lado, Barrientos, Curaqueo, y Cano (2013) mencionan que “el *feedback*, favorecerá el desarrollo y el fortalecimiento de competencias que potencien la formación cognitiva y personal de los estudiantes de cara a los retos del mundo profesional y social” (p.35). También, se divide a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del trabajo reflexivo y participativo.

De la misma manera, Jiménez (2015) acota que “el *feedback* debe ser descriptivo, simple y objetivamente

claro y centrado sobre la actividad o tarea concreta, en cuyo caso disminuye la carga emocional del estudiantado dado que se representa la situación como manejable” (p. 8).

Entonces, esto permite desarrollar en los estudiantes un proceso secuencial de observaciones, preocupaciones y sugerencias. Con una finalidad e intencionalidad clara de mejorar las experiencias de aprendizaje a nivel individual y colectiva.

¿Qué te ha transmitido la fotografía?

Mediante la observación de la fotografía se evidenció la conexión, alegría y entusiasmo de los actores educativos. En las clases virtuales se desarrollan múltiples actividades que permiten la colaboración familiar y el desempeño creativo de los infantes, a través de recursos didácticos creados con materiales del hogar.

Imagen 4. Estrategia lúdica



Fuente: *Proyecto de vinculación RIAMOS – UNAE.*

Mediante la imagen 4 se observa que los actores educativos están pasando momentos amenos a través del juego, discriminando los sonidos de los animales, estimulando el ámbito de la manifestación de lenguaje verbal y no verbal, dejando volar su creatividad e imaginación, permitiéndoles ser libres y espontáneos.

En las prácticas preprofesionales la teoría aprendida en las aulas de clase se pone en acción, además es un factor fundamental para que los alumnos se familiaricen con el contexto educativo y laboral; Guarniza (2018) determina la importancia de las PPP, puesto que es una oportunidad de preparación en su futuro cargo profesional, donde los estudiantes son los responsables de su propio proceso de formación según el ritmo de aprendizaje de cada uno; mediante el acompañar, ayudar y experimentar.

Ciertamente, para tener un buen desempeño

en las PPP es imprescindible recabar información sobre el proceso de las mismas y la mejor manera de hacerlo es mediante la observación e interpretación del momento en el que ocurre la adquisición de conocimientos. De ahí que, surge la necesidad de obtener evidencias fotográficas en las que se plasmen las actividades realizadas y el contacto de los practicantes con los niños/as, estas pueden ser utilizadas como apoyo a otros estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los infantes de educación inicial.

En suma, la modalidad virtual ofrece una manera distinta de trabajar con los educandos, la misma que exige de estrategias innovadoras que permitan la participación de los niños/as a través de actividades visuales, lingüísticas, intrapersonales, interpersonales, entre otras que sean de beneficio para la construcción de su conocimiento.

Por dichas razones, la fotografía en el ámbito pedagógico logra que los estudiantes imaginen e interpreten varias situaciones sobre sus intereses, afectos y valores que se presentan en distintos ámbitos. Se convierten en una forma de expresión artística que contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje. “Las fotos ilustran cosas: el cerebro humano percibe el lenguaje y las imágenes de diferentes maneras” (Holzbrecher, 2015, p.381). Cuando se aplica el recurso fotográfico en el desarrollo educativo, este, facilita los conocimientos de manera práctica y divertida, genera creatividad y expectativa en el observador, con los nuevos aprendizajes individuales que lleven a la reflexión crítica.

Siendo que, “la imagen fotográfica, más allá del hecho artístico, constituye un referente visual para la documentación de un contexto social determinado; constituye un medio de comunicación cuyo contenido, es al mismo tiempo revelador de información y detonador de emociones” (Reche, 2012, p. 118).

De modo que, las fotografías recopiladas desde las prácticas preprofesionales pueden ser utilizadas de diversas maneras y en diferentes ámbitos educativos. Se refieren al pasado, con una gran relevancia en el presente y motiva a una reflexión crítica sobre el futuro. El análisis de las imágenes contribuye a la conservación y visualización de las actividades desarrolladas en la tarea de la formación docente.

Además, se transmite y expresa sentimientos, emociones, pensamientos y deseos de la experiencia educativa que se conserva a través de la fotografía. Se incentiva a los estudiantes a una reflexión crítica que propicie una mejora continua de las prácticas en diversos contextos.

El presente trabajo indica como los practicantes y los niños/as hacen uso de la fotografía con el fin de enseñar y aprender a través de las imágenes en las que están plasmadas diversas experiencias, con el objetivo

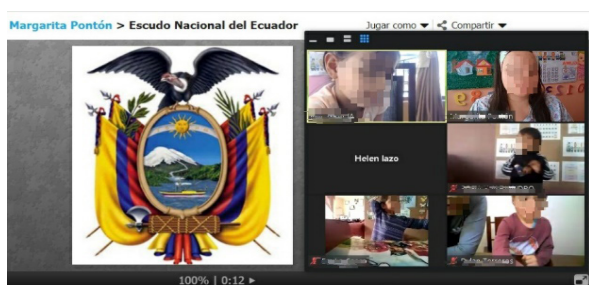
de valorar las actividades académicas mediante este recurso didáctico que además, debe ser tomado en cuenta para elaborar estrategias de enseñanza-aprendizaje, ya que los estudiantes se encuentran predispuestos a receptar información de manera visual. (Rigo, 2014)

Como es sabido, a causa de la pandemia, a fin de continuar con el proceso de formación se debe utilizar herramientas digitales que permitan la interacción y socialización del docente y el estudiante; además, se deben aplicar recursos que permitan la comunicación entre los actores, en este caso la fotografía. Gonzáles (2012) afirma que “se ha convertido en un elemento fundamental para entender el proceso de construcción de las identidades virtuales en las redes sociales” (p.82). Pues, permite que los estudiantes se relacionen entre sí y empiecen a opinar sobre lo que ven, sienten y cada aspecto que pudiere contener una imagen.

¿Qué historia crees que cuenta?

Cada fotografía expresa la diversidad de las formas de enseñanza de las clases virtuales, reflejadas en las diferentes metodologías: el trabajo colaborativo, los recursos didácticos, la iniciativa para desarrollar las experiencias de aprendizaje, el desarrollo de la creatividad, las actividades lúdicas; todo esto fortalece la asimilación, construcción y consolidación de conocimientos, permitiendo que los niños/as se expresan de manera libre y sean partícipes activos de su propia formación educativa.

Imagen 5. Estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: *Proyecto de vinculación RIAMOS – UNAE.*

Como se muestra en la imagen 5, mediante la utilización de la herramienta digital puzzle (armar rompecabezas), las practicantes educan con una actividad lúdica a los estudiantes sobre el civismo, con el objetivo de reconocer los símbolos patrios, representados en el escudo nacional, su significado y valores.

La visualización de la fotografía en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye un aporte signifi-

cativo, puesto que los infantes mediante las mismas desarrollan su potencial expresivo y creativo. La recolección de imágenes de las prácticas preprofesionales de educación inicial establece un medio de representación y comunicación fundamental teniendo en cuenta que la fotografía cambia de interpretación de acuerdo al contexto. Basado en las necesidades e intereses de los niños/as para poder transmitir e interpretar conocimientos.

De esta manera, se consolida la información de manera relevante que propicie un continuo cambio de mejora y productividad en las futuras prácticas educativas. En la actualidad, la imagen ha cobrado un valor e importancia significativa para facilitar la adquisición y trasmisión de conocimientos. Se puede despertar la curiosidad e ilustrar conceptos difíciles que sirven como puente en el desarrollo del lenguaje de los niños/as.

Por otro lado, la unión de texto e imagen se complementan para mejorar la comprensión lectora y por ende la idea que se desea transmitir. “La relación entre fotos y textos también demuestra cómo el soporte visual se puede combinar con el medio literario con el fin de respaldar, ampliar, ilustrar, enfatizar o contrastar la ironía de un mensaje en particular” (Holzbrecher, 2015, p.385). En este sentido, el papel del docente como guía del aprendizaje anima a los estudiantes a nombrar diversas ilustraciones y así aumentar su vocabulario, pues, la fotografía transmite mensajes visuales, sujetos a análisis e interpretación.

Conclusiones

La presente investigación se enmarcó en la virtualidad, siendo una de las alternativas de evidencia el recurso de la fotografía tanto en las prácticas preprofesionales y en el PIENSA que teoriza la praxis. La visualización efectiva de la imagen retroalimentó adecuadamente el proceso desarrollado en cada uno de los ciclos, para percibir los cambios desarrollados en el sistema educativo y sus repercusiones en la nueva realidad. Actuando como un medio reflexivo que permitió converger las experiencias en aportes significativos en la mejora escolar. Se recordaron los acontecimientos, que con una mirada crítica, fueron analizados de manera adecuada; sumando las palabras con lo visual frente a las necesidades encontradas, de tal manera que, se enlazan las actividades empleadas con la modalidad de estudio y así se transmiten conocimientos de modo amplio y diverso, con el único propósito de generar nuevas expectativas en el campo educacional y compartir con otras culturas lo que sucede dentro del contexto. Además, se consideró a la fotografía una didáctica que efectivizó la ense-

ñanza-aprendizaje y se constituye en un trabajo que potencia la reflexión de la PPP.

La UNAE en su modelo pedagógico prioriza la importancia de las prácticas preprofesionales, como actividades de aprendizaje orientadas a la aplicación del conocimiento y al desarrollo de competencias específicas, que los estudiantes deben adquirir para un desempeño adecuado en su futura profesión. Sumado a este marco laboral, evidenciamos esta PPP en el semestre SI-2020 en la modalidad virtual y a distancia, a través de la fotografía espontánea de las actividades síncronas que se mantienen con los niños/as y sus familias, con la finalidad de capturar la esencia del proceso educativo y retroalimentar las acciones a mejorarse para la transmisión efectiva de la experiencia. En síntesis, llevar la teoría a la práctica se convirtió en uno de los desafíos más relevantes, que los alumnos asumieron como futuros docentes en ejercicio a la hora de aplicar lo aprendido.

Las PPP han permitido indagar y utilizar nuevas plataformas virtuales para el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, en las cuales se refleja el trabajo colaborativo entre los actores educativos, según las experiencias se considera que es necesario revisar las evidencias fotográficas de las practicantes, puesto que, lo tomarán como un recurso didáctico y así también las familias tendrán un contacto más cercano sobre cómo se desarrollan las actividades pedagógicas con sus hijos/as, a la vez es positivo para otros practicantes, docentes y padres de familia, pues pueden ver los resultados que se generan en las prácticas teniendo presente la experiencia de aprendizaje.

El uso de la didáctica fotográfica en la modalidad virtual y a distancia ha demandado la interpretación de la realidad y las relaciones que mantienen los sujetos capturados en sus interacciones. Considerando que, en el siglo XXI, la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje visual, no es solo una demanda, sino una profunda exigencia social. Por lo tanto, es indispensable la reflexión conjunta sobre la práctica, y la retroalimentación a la que esta conlleva. De este modo, observamos la incorporación de nuevos conocimientos para perfeccionar el “hacer” docente de nuestros estudiantes practicantes, así como también la sistematización de las experiencias que van generando para su desarrollo profesional. Por ello, resulta imperioso que, la universidad en la búsqueda de nuevas propuestas formativas, mejore su actuación académica al asumir su protagonismo en la promoción de profesionales actualizados, bien preparados y comprometidos con la transformación de la sociedad contemporánea.

El análisis de las fotografías contribuyó a la conservación y visualización de las actividades

desarrolladas en la tarea de la formación pedagógica. Las imágenes utilizadas por los estudiantes practicantes, como evidencia, plasman las labores realizadas y el contacto del docente y el aprendiz; mediante la fotografía se transmite la conexión, alegría y entusiasmo entre los actores educativos. Este recurso facilita adquirir el conocimiento de forma práctica y divertida, estimulando la creatividad de los alumnos durante la participación de las tareas pedagógicas, quienes asumen su libertad sin restricciones y el temor a equivocarse. El propiciar un aprendizaje a través de experiencias formativas brindadas dentro del aula de clase permitió crear expectativas de cambios innovadores en posteriores prácticas educativas.

Las fotografías capturadas de las experiencias de aprendizaje con los niños/as permitieron que los tutores profesionales y estudiantes practicantes tomen decisiones para mejorar su proceder didáctico, debido al gran potencial pedagógico observado en cada imagen. De ahí, la importancia de partir de las necesidades e intereses de los niños/as y sus familias, para lograr experiencias significativas de una manera lúdica y espontánea. Que, al mismo tiempo, permitan estimular sus habilidades, destrezas y aptitudes. Con la finalidad de promover procesos de autonomía, toma de decisiones y resolución de problemas, que les ayudarán en todo su proceso formativo y en su vida diaria.

Referencias bibliográficas

- Barrientos, C., Curaqueo, R., & Cano, E. (2013). El feedback como medio para fortalecer el desarrollo de competencias a través de los blogs. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*. 6 (2), 28-52. España. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/110565/1/627008.pdf>
- Calderón, G. (2012). *La fotografía como estrategia didáctica para el aprendizaje del espacio y tiempo histórico en niños de tercer grado de preescolar* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional Unidad 098 D.F. Oriente. México. <http://200.23.113.51/pdf/30033.pdf>
- Cuenca, A. (2014). *Lenguaje fotográfico y formación en educación primaria* (tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Madrid. <https://eprints.ucm.es/28574/1/T35808.pdf>
- González, J. (2012) *La fotografía en las redes sociales*. Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Facultad de Ciencias de la Comunicación. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaFotografiaEnLasRedesSociales-4165988.pdf
- Guarniza, S. (2018). *Importancia de las prácticas pre profesionales para los estudiantes de Educación Superior en la Universidad de Guayaquil*. Universidad de Guayaquil. INNOVA Research Journal 2018, Vol 3, No. 8, 14-26. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ImportanciaDeLasPracticasPreProfesionalesParaLosEs-6778218.pdf
- Guixá, R. (2017). *La enseñanza de la fotografía en la encrucijada. Nuevos paradigmas pedagógicos en la era digital*. University of Barcelona. Barcelona. España. file:///C:/Users/Carlos/Downloads/ACTASCIFO2017-616-630.pdf
- Holzbrecher, A. (2015, 7 de mayo). La fotografía en la educación mediática: su papel en la labor educativa (extra) académica. *Revista de currículum y formación del profesorado*. vol. 19, núm. 1, págs. 438-452. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729023>
- Hurtado, E. (2015). *Formación fotográfica en el aula, una cultura de la imagen y una sociedad que reclama interpretarla* (tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá. Colombia. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3075/1/HurtadoCort%C3%A9sElberErnesto2016.pdf>
- Iturra, L., & Riquelme, I. (2017). Mejora de la retroalimentación a través del diario de campo en educación superior técnica en el área Salud. *Revista Gestión de la Innovación de Educación Superior*. (2), 141-162 Chile. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-MejoraDeLaRetroalimentacionATravesDelDiarioDeCampo-7306675.pdf
- Jiménez, F. (2015). Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 15 (1), 1-24 Costa Rica. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a35v15n1.pdf>
- Luciana de la Flor. (2018). *La importancia de las prácticas pre profesionales en la transición del empleo* (un estudio en las ciudades capitales del Perú) GRADE Grupo de Análisis para el desarrollo. Lima, Perú.
- Madej, A. (2012) *La fotografía como media didáctica en la clase de ELE* (ponencia y talleres) Universidad de Varsovia. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_49/congreso_49_25.pdf
- Morales Morgado, E. M., Gómez Aguilar, D. A., & García-Peñalvo, F. J. (2008). HEODAR: Herramienta para la evaluación de objetos didácticos de aprendizaje reutilizables.
- Moreno, A., & Tacuri, K. (2020). Modelo para el desarrollo de prácticas pre profesionales en modalidad virtual en el instituto superior tecnológico central técnico. ISTCT Instituto Superior Tecnológico Central Técnico. (0.0) 1-15 Quito. <https://istct.edu.ec/portal/nuevo/wp-content/uploads/sites/2/2020/07/3.-Modelo-PPP-online.pdf>
- Pantoja, A., Soto, J., & Galea, E. (2015). La fotografía escolar como fuente para la investigación educativa. La Fototeca Digital Escolar de Extremadura. *Revista d'Història de l'Educació*. (28), 229-254. Dialnet. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaFotografiaEscolarComoFuenteParaLaInvestigacionEd-5644535.pdf
- Ramírez, M. (2013). Aprendiendo a mirar. Imagen fotográfica y alfabetización audiovisual. *Revistas de Ciencias Sociales*. (11), 383-398. España. <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744535012.pdf>
- Reche, C. (2012). La fotografía como herramienta de comunicación pública de la ciencia: el caso de "Ciencia en foco, tecnología en foco". *Revista Fundamentos en Humanidades*. (26), 115-128 Argentina. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18429253008.pdf>
- Riego, B. (2019). Las imágenes como fenómeno cultural: una necesaria mirada en etapas para abordar los retos actuales. *Revista Historia y Memoria de la Educación* 10 (2019): 17-49 file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Las_imagenes_como_fenomeno_cultural_una_necesaria_.pdf
- Riestra, O. (2012). *Fotografía y Redes Sociales: Contextos y significados*. <https://difusoribero.files.wordpress.com/2012/01/fotografc3ada-dentro-de-redes-sociales-contextos-y-significados.pdf>
- Rigo, D. (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes: desafío educativo. *Revista de investigación: Arte y Sociedad*. (6), 1-9 Argentina. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AprenderYEnsenarATravesDeImagenes-4665727.pdf
- Rodríguez, C. (2015). La fotografía en educación: una revisión de la literatura en cuatro revistas científicas españolas. *Fotocinema. Revista científica de cine y fotografía*, 10, pp. 407-431. España. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaFotografiaEnEducacion-5116119%20(2).pdf
- Rojas, A., Estévez, M., & Domínguez, Y. (2017). La práctica pre profesional: escenario propicio para promover los intereses profesionales en la carrera de Educación

Inicial, en la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Revista Conrado*, 13(59), 43-50. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/518/554>

- Rojas, J. E. R. (2020). La Fotografía como Estrategia Didáctica para la Enseñanza-Aprendizaje del Medio Ambiente con los Estudiantes de Noveno grado del Colegio Cambridge School de Pamplona. Una Experiencia Pedagógica. *CONOCIMIENTO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CIE*, 1(3), 24-37.
- Román, C. (2012). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior on line. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. (26), 1-18 Medellín, Colombia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215516009>
- Valencia, E., Macías, J., & Lopez, S. (2018). Las prácticas pre-profesionales en el contexto de la carrera de Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Estatal de Milagro. *Revista Conrado*, 14(63), 140-146. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n63/1990-8644-rc-14-63-140.pdf>
- Zárate, A. (2015). *La fotografía como herramienta para la reflexión y crítica social*. (proyecto de intervención metodológica). Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, D.C. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/3370/TEA_ZarateMonteroAndrea_2015.pdf?sequence=1



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN