

REXE

**“REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN”**

**Vol. 12, No. 24, agosto-diciembre, 2013**

## **Indexación**

Dialnet, IRESIE, CREDI-OEI, REBIUN, Redalyc, Latindex

## **Secretaría canje y suscripciones**

Mirta Luna  
Hemeroteca, Biblioteca Central  
[mluna@ucsc.cl](mailto:mluna@ucsc.cl)  
Alonso de Ribera 2850  
Concepción, Chile

## **Gráfica portada e interiores**

Fotografía: Enlazador de mundos  
Lugar: Biblioescuela Donna, Caleta Tubul, Arauco / Liceo Polivalente de Tomé / Escuela Arturo Prat de Talcahuano / Liceo A-21 de Talcahuano

**ISSN 0717 - 6945**

ISSN 0718 - 5162 versión en línea

## **Correo electrónico**

[rexe@ucsc.cl](mailto:rexe@ucsc.cl)

## **Versión electrónica**

<http://www.rexe.cl>

## **Precio de venta**

Público en general \$ 5.000 (USD \$ 8)  
Docentes sistema escolar Básico y Medio \$ 3.000 (USD \$ 5)  
Estudiantes \$ 1.500 (USD \$ 3)

## **Dirección postal**

Revista de Estudios y Experiencias en Educación, REXE  
Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción  
Alonso de Ribera 2850, Código postal 4090541  
Concepción, Chile

## **Impresión**

En los talleres de Trama Impresores, S. A.  
Av. Colón 7845, Hualpén, Chile  
Diciembre de 2013



# REXE

**“REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN  
EDUCACIÓN”**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

# REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN, REXE

Vol. 12, No. 24, agosto-diciembre, 2013

Publicación Semestral de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción

## Representante legal

Rector UCSC, Dr. Juan Cancino Cancino

## Directora

Dra. Donatila Ferrada Torres

## Consejo Editorial

Dr. Rolando Pinto Contreras, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

Dra. Viola Soto Guzmán, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

Dr. Mario Quintanilla Gatica, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Dr. José Gabriel Brauchy Castillo, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.

Dr. Miguel Alvarado Borgoño, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

Dra. Mitzí Benítez Vega, Universidad de Antofagasta, Antofagasta, Chile.

Dra. Marianela Denegri Coria, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

Dr. Guillermo Williamson Castro, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

## Consultores Externos

Dr. Agustín Escolano Benito, Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Dr. Ignasi Puigdemívol Agudé, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Dra. Rosane Carneiro Sarturi, Universidad Federal de Santa María, Santa María, Brasil.

Dr. Miguel Beas Miranda, Universidad de Granada, Granada, España.

Dra. Susana Vior, Universidad de Luján, Buenos Aires, Argentina.

Dr. Guillermo Pérez-Gomar Brescia, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay.

## Consejo de Redacción

Dra. Marcela Bizama Muñoz, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Dr. Jaime Constenla Núñez, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Dra. Alicia Villena Spuler, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

## Comité Científico Evaluador del Número

Nancy Zamorano (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Raúl Pizarro Sánchez (Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile), Marisol Álvarez Cisternas (Universidad del Mar, Chile), Álvaro Artavia Medrano (Universidad de Costa Rica, Costa Rica), Nancy Castillo Valenzuela (Universidad del Bío-Bío, Chile), Valeria Herrera Fernández (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Marcela Gaete Vergara (Universidad de Chile, Chile), Claudio Almonacid Águila (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Sergio Manosalva Mena (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile), Maite Arandía Loroño (Universidad del País Vasco, España), Lucía Amorós Poveda (Universidad de Murcia, España), Verónica Cobano-Delgado (Universidad de Sevilla, España), Antonio Salinas Zapata (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Ana María Montero Pedrera (Universidad de Sevilla, España), Pablo Álvarez Domínguez (Universidad de Valencia, España), Diego Durán Jara (Universidad Católica del Maule, Chile), Roseli Rodrigues de Mello (Universidad Federal de San Carlos, Brasil), Alejandro Villalobos Martínez (Universidad Católica del Maule, Chile), Omar Turra Díaz (Universidad de Concepción, Chile), Diego Sevilla Merino (Universidad de Granada, España), Alicia Villena Spuler (Universidad Católica de la Santísima Concepción), María Cristina Yanes Cabrera (Universidad de Sevilla, España), José Gabriel Brauchy (Universidad del Bío-Bío, Chile), Teresa Terrón-Caro (Universidad Pablo de Olavide, España), Alicia Escribano González (Universidad de Castilla-la Mancha, España), Froilán Cubillos Alfaro (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Rossana Ponce de León Leiva (Universidad del Bío-Bío, Chile), Claudio Muñoz Ibaceta (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), María José Alonso Olea (Universidad del País Vasco, España).

### Producción Editorial

#### Corrección en español

María Inés Varas Cociña

#### Corrección en inglés

María Gabriela Valenzuela Farías

#### Secretaría Técnica, Diseño y Maquetación

José David Alarcón Araneda

#### Editor Digital

José David Alarcón Araneda

## SUMARIO

PRESENTACIÓN	8
<b>SECCIÓN INVESTIGACIÓN</b>	
ROLANDO PINTO CONTRERAS Construyendo currículum emergente en Llaguepulli	15
LUCIANA VIEIRA PARRA; IGNASI PUIGDELÍVOL ¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en “Comunidades de Aprendizaje”	37
MARÍA TERESA CARO VALVERDE; PILAR GUILLAMÓN VALERO; ELISEO GARCÍA CANTÓ El caballero entre los espejos. Un proyecto de educación literaria intertextual en escolares de 10 a 12 años	57
DOMINIQUE MANGHI HAQUIN; DANIELA GONZÁLEZ TORRES; EVA ECHEVERRÍA URRUTIA; CYNTHIA MARÍN MARTÍNEZ; PAULA RODRÍGUEZ VEGA; VIVIANA GUAJARDO MORALES Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos	77
ELIANA NUNES DA SILVA; LENY CRISTINA SOARES SOUZA AZEVEDO Vestigios de la cultura escolar de una Escuela Rural en los años 1930-40 en el municipio de Campinas (Brasil)	93
LIGIA MARÍA CÁLAD IDÁRRAGA Propuesta de educación para el desarrollo sustentable en el reciclaje y la reutilización de materiales en juegos y juguetes en la educación inicial	111
JUAN MANUEL HERRERA HERNÁNDEZ; HÉCTOR DEL SOL FLÓREZ; ALICIA PÉREZ GÓMEZ; CRISTINA MORERA MARTÍN; FÁTIMA RODRÍGUEZ LEÓN El absentismo escolar en el municipio de Candelaria, Tenerife, Islas Canarias (España). Resultados de un estudio interdisciplinar desde la praxis de la educación y el trabajo social	129
MARÍA SOLEDAD SOZA ROLDÁN AMTB Chile. Informe técnico Inacap Temuco 2008: Motivación y notas en inglés	161
<b>SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES</b>	
LUIS ENRIQUE PINCHEIRA MUÑOZ Radio comunitaria, un espacio educativo no formal en la comunidad	183
<b>SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS</b>	
SANTIAGO PÉREZ-ALDEGUER Bodymusic: nuevas formas de notación musical en Educación Musical	197

## CONTENTS

PRESENTATION	8
<b>RESEARCH SECTION</b>	
ROLANDO PINTO CONTRERAS The construction of an emergent curriculum in Llaguepulli	15
LUCIANA VIEIRA PARRA; IGNASI PUIGDELLÍVOL Volunteers inside the classroom? The role of volunteers in "Learning Communities"	37
MARÍA TERESA CARO VALVERDE; PILAR GUILLAMÓN VALERO; ELISEO GARCÍA CANTÓ The knight between the mirrors. A literary education project in schoolchildren between 10 to 12 years old	57
DOMINIQUE MANGHI HAQUIN; DANIELA GONZÁLEZ TORRES; EVA ECHEVERRÍA URRUTIA; CYNTHIA MARÍN MARTÍNEZ; PAULA RODRÍGUEZ VEGA; VIVIANA GUAJARDO MORALES Reading to learn from multimodal texts: school books as semiotic mediators	77
ELIANA NUNES DA SILVA; LENY CRISTINA SOARES SOUZA AZEVEDO Remains of school culture in a Rural School in the years 1930-40 in the city of Campinas (Brazil)	93
LIGIA MARÍA CÁLAD IDÁRRAGA Educational proposal for the sustainable development of recycling, and the reuse of materials in games and toys in early childhood education	111
JUAN MANUEL HERRERA HERNÁNDEZ; HÉCTOR DEL SOL FLÓREZ; ALICIA PÉREZ GÓMEZ; CRISTINA MORERA MARTÍN; FÁTIMA RODRÍGUEZ LEÓN The school absenteeism in Candelaria municipality: [Tenerife, Canary Islands, Spain]. Results of an interdisciplinary study upon the practice of education and social work	129
MARÍA SOLEDAD SOZA ROLDÁN AMTB Chile. Tech - report Inacap Temuco 2008: Motivation and English grades	161
<b>STUDY AND DISCUSSION SECTION</b>	
LUIS ENRIQUE PINCHEIRA MUÑOZ Community radio, an educative non-formal space in the community	183
<b>SECTION EDUCATIONAL EXPERIENCES</b>	
SANTIAGO PÉREZ-ALDEGUER Bodymusic: new ways of musical notation in Music Education	197

## PRESENTACIÓN

El número correspondiente al segundo semestre, periodo agosto-diciembre del año 2013 de REXE, presenta 10 artículos en total. Como es tradición de nuestra revista, distribuye sus artículos en sus tres secciones, sin embargo, dado el carácter científico de la misma, la sección Investigación concentra 8 de ellos, y los dos restantes en la sección Estudios y Debates y la sección Experiencias Pedagógicas, respectivamente. Este conjunto de artículos son el producto de un acucioso trabajo de selección de la totalidad de ellos recibidos, bajo los parámetros establecidos del sistema doble ciego.

De esta forma, los artículos contenidos en la Sección de Investigación, abordan temáticas distintas y metodologías diversas. Así los dos primeros artículos se plantean la investigación desde construcciones comunitarias, la primera con un diseño de investigación acción se levanta una construcción curricular, y la segunda con un diseño cualitativo de la metodología comunicativa, estudia la influencia del voluntariado en comunidades de aprendizaje. El tercer artículo, es resultado de una investigación acción que sigue la experiencia de intertextualidad del lenguaje literario y el lenguaje pictórico con estudiantes de primaria. El cuarto, una investigación documental en una unidad de contenidos de ciencias sociales de estudiantes de enseñanza básica. El quinto, una investigación histórica con uso de fuentes orales y escritas sobre una escuela rural, el sexto, contiene los resultados de una investigación descriptiva cualitativa, sobre desarrollo sustentable en educación infantil. El séptimo, es una investigación con diseño observacional sobre el absentismo escolar. Y el octavo, es una investigación descriptiva con diseño cuantitativo sobre la motivación para aprender inglés. Por su parte, la Sección Estudios y Debates, presenta un texto que muestra la radio comunitaria como un espacio de educativo no formal en la comunidad. Finalmente, la Sección Experiencias pedagógicas, ofrece un artículo con una propuesta didáctica de aula considerando la música moderna.

Como es tradición, en esta presentación, colaboramos con nuestros lectores haciendo una breve síntesis de cada artículo por sección, que les permita orientar la lectura en función de sus propios intereses. De esta forma, a continuación, encontrarán dicha descripción de los textos de la sección de investigación, seguido de la sección de estudios y debates, para culminar con la sección experiencias pedagógicas.

El primer artículo que presenta, la Sección Investigación, de autoría de Rolando Pinto Contreras, materializa el sueño de todo investigador crítico, puesto que nos muestra una construcción curricular de carácter enteramente comunitaria, en que participan en conjunto académicos con actores comunitarios de la escuela y la comunidad Mapuce Bafkehce de Llaguepulli, (Lago Budi, en Chile), para construir planes y programas de estudios a partir de saberes y haceres de esta cultura ancestral. En términos estructurales, organizan los contenidos en 8 ámbitos, los cuales cubrirán todos los ciclos escolares que abarca la escuela. Esta construcción, se ejemplifica con los programas del eje temático Ixofu Mogen (biodiversidad), el cual se organiza en torno a la mantención del énfasis en el uso del conocimiento holístico, el funcionamiento sistémico del ixofu mogen, descubriendo en él, las relaciones interdependientes, el sentido de pertenencia, la participación comunitaria y la comprensión de la complejidad existente en los fenómenos naturales, sociales y espirituales del ixofu mogen. Resulta muy interesante e inédito el hecho de mostrar planes



y programas de estudios ajustados a la exigencia por parte del Ministerio de Educación chileno, pero con contenidos enteramente de la cultura mapuche bafkenhce.

El segundo artículo de autoría de Luciana Vieira Parra e Ignasi Puigdollívol, encuentra correspondencia con el anterior, toda vez que también nos muestra una investigación en un marco comunitario, como lo es el aporte de los voluntarios en una comunidad de aprendizaje en una escuela de la provincia de Barcelona, España. Los datos muestran como el aporte de los voluntarios -que participan a través de grupos interactivos al interior del aula- tanto al aprendizaje escolar como a la cohesión social, resultan fundamentales, toda vez que la escuela, se encuentra inserta en un medio de amplia diversidad cultural/étnica (africanos, latinoamericanos, gitanos) que conviven en los distintos espacios sociales en los que se incluyen diariamente. Este estudio contribuye a generar esperanzas de reconstrucción de una sociedad inclusiva, integrada, multicultural, y resitúa el rol de la escuela en estos procesos de transformación profunda.

El tercer artículo de autoría de María Teresa Caro, Pilar Guillamón y Eliseo García Cantó, nos adentran en una investigación-acción en una escuela en Murcia, España, que a partir del capítulo del caballero de los espejos del Quijote cervantino se establecen vínculos con otros textos clásicos que consideran los espejos como parte de su constructo, ya sea como representación de magia o fantasía, y mediante la técnica de intertextualidad, se genera una didáctica de la lengua castellana y la literatura que adentra a los escolares en una comprensión satisfactoria, beneficiosa, profunda y sobre todo creativa de estas disciplinas, al mismo tiempo que rompen con el énfasis academicista de la enseñanza de las mismas. Esta didáctica de la lengua y la literatura permite profundizar los procesos comunicativos considerando, en todo momento, los significados de mundos que le otorgan los estudiantes a cada creación que realizan.

El cuarto artículo de autoría de Dominique Manghi Haquin, Daniela González Torres, Eva Echeverría Urrutia, Cynthia Marín Martínez, Paula Rodríguez Vega y Viviana Guajardo Morales, presenta una investigación que reporta datos sobre los nuevos requerimientos en la lectura a partir de la utilización de textos multimodales usados en el subsector de Comprensión del Medio Social. Estudio realizado en tres escuelas chilenas. La diversidad de textos, tales como escritura, imágenes, fotos, gráficos, mapas, etc., se constituyen en mediadores semióticos diferenciados para el lector, por lo mismo, el proceso de alfabetización, en la actualidad se complejiza y se extiende cada vez más en el tiempo, toda vez que los recursos didácticos son multimodales y por lo mismo se amplían con el desarrollo de nuevas formas de representación de significados. Desde esta comprensión, la sola alfabetización en el texto escrito, queda obsoleta, puesto que sólo ofrece la posibilidad de acceder a una sola forma de significado.

El quinto artículo de autoría de Eliana Nunes da Silva y Leny Cristina Soares Souza Azevedo, nos introducen en la recuperación histórica de una escuela rural mixta del barrio Felipão, Campinas, Brasil. Por medio de este viaje a través de la memoria de sus propios protagonistas, estudiantes y maestra, reconstruyen la experiencia vivida durante una década de la primera mitad del siglo XX, y mediante relatos de primera fuente recuerdan su paso por la escuela rural, cuyo rol otorgado por el Estado, en ese momento era enseñar a leer, escribir y contar, es decir, una escuela dirigida sólo a la alfabetización, después de largos años de espera logra completar la educación primaria. A pesar de que la escuela,

estaba enmarcada en una clara discriminación respecto de las escuelas urbanas, sus protagonistas la valoran como un espacio comunitario valioso para sus vidas

El sexto artículo de autoría de Ligia María Cálad Idárraga, nos sitúa en la educación infantil en el contexto colombiano, y a partir de una investigación con estudiantes en formación y docentes en ejercicio y observación de experiencias significativas, devela los componentes esenciales para la elaboración de una propuesta de educación infantil para el desarrollo sustentable. En los primeros, encuentra los objetivos de este tipo de educación y los estratifica en función de los resultados arrojados por la encuesta. En la segunda, descubre los objetivos desde los ámbitos del conocer, el ser y el hacer. Estos insumos sustentan una propuesta específica en reciclaje y reutilización de materiales y juegos que servirán de base para una educación basada en un desarrollo sustentable.

El séptimo artículo de autoría de Juan Manuel Herrera, Héctor del Sol Flórez, Alicia Pérez Gómez, Cristina Morera Martín y Fátima Rodríguez León, entrega resultados de una investigación sobre un conjunto de variables que explican los factores del absentismo escolar en centros escolares pertenecientes al municipio de Candelaria, España y sus relaciones con las intervenciones realizadas para su superación. Entre las variables, destacan las de edad, género, curso, componentes de la unidad familiar, entre otras. Éstas, les permite, a sus autores, caracterizar el tipo de absentismo y reportar distintas correlaciones que resultan fundamentales al momento de pensar en la orientación la intervención a realizar.

El último y octavo artículo, de la sección Investigación, de autoría de María Soledad Soza, presenta resultados de una investigación sobre la variable motivación para el aprendizaje del inglés en estudiantes de un instituto de educación superior de la ciudad de Temuco en Chile. Los datos muestran correlaciones significativas con un conjunto de indicadores motivacionales evaluados, a partir de un test estandarizado a nivel internacional, con las notas que van obteniendo los estudiantes, demostrando entre una de sus conclusiones, que la motivación aumenta en la medida que el estudiante avanza en su proceso de formación. Estos hallazgos, le permiten a su autora, elaborar un perfil del estudiante de inglés de dicha institución, lo cual, ofrece herramientas para mejorar dicho proceso formativo.

La siguiente sección que organiza las contribuciones recibidas en REXE, es Estudios y Debates, la cual, presenta, en este número, el artículo de autoría de Luis Pincheira Muñoz, que aborda el rol educativo de las radios comunitarias como base educativa importante en las comunidades en las cuales existen. Así contraponen, el rol social y educativo de estas radios frente al rol hegemónico y totalizador de las radios masivas vinculadas al mercado y el consumo. En cambio, la radio comunitaria, se sitúa considerando las necesidades, las expectativas y los sueños de las comunidades, todos los cuales, se convierten en contenidos culturales que significan el espacio educativo y cultural de los sujetos, que por medio de ellos continúan relaciones, masifican ideas, comparten problemáticas y sus soluciones.

La tercera y última sección es la de Experiencias Pedagógicas, que en esta ocasión presenta el artículo de autoría de Santiago Pérez-Aldeguer, en que se muestra una propuesta didáctica para el tercer ciclo de enseñanza primaria, incluyendo la música moderna como una temática válida, en función de la amplia cobertura que ésta posee, su proximidad con el ambiente sonoro de los estudiantes y la atinencia temática que tiene en relación con

## PRESENTACIÓN

las experiencias de vida de ellos. El texto ofrece una programación didáctico-curricular considerando objetivos y contenidos en sus tres ámbitos, a saber, conceptuales, procedimentales y actitudinales. Asimismo ofrece actividades y una propuesta de evaluación para dicha programación de aula.

Para cerrar esta presentación, les invitamos una vez más a disfrutar la lectura de la gran diversidad de temáticas presentes en este número de REXE, que producirán sin duda nuevos debates, nuevas problematizaciones y sobre todo que sirvan de sustento para seguir ampliando los horizontes de comprensión al interactuar con cada artículo que aquí se presenta, y de esta forma, contribuir al campo educativo.

DRA. DONATILA FERRADA TORRES  
Directora





**SECCIÓN INVESTIGACIÓN**



# CONSTRUYENDO CURRÍCULUM EMERGENTE EN LLAGUEPULLI<sup>1</sup>

## THE CONSTRUCTION OF AN EMERGENT CURRICULUM IN LLAGUEPULLI

ROLANDO PINTO CONTRERAS<sup>2</sup>

Universidad de Playa Ancha  
Valparaíso, Chile

[rolopintocontreras@gmail.com](mailto:rolopintocontreras@gmail.com)

Recibido: 28/05/2013 Aceptado: 28/06/2013

### RESUMEN

*En el contexto del Proyecto Unesco/lesalc N° 82/Chile, referido a la "Construcción de Planes y Programas de Estudios propios, para la Escuela Básica KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, de Llaguepulli, Lago Budi", realizado por la Dirección de Postgrados en Educación, UMCE<sup>3</sup> y la Comunidad MAPUCE BAFKEHCE de Llaguepulli, se muestra en este artículo los principios, criterios y procedimientos metodológicos que, en general, se utilizan en este proceso de investigación/acción.*

*En este artículo se hace un resumen de esta experiencia de construcción curricular desde la Cosmovisión MAPUCE BAFKEHCE, procurando que los saberes y el hacer emergente de esa cosmovisión ancestral, se articule con el diseño de Planes y Programas de Estudio que propone el Estado Chileno para toda la Educación Básica del País.*

### PALABRAS CLAVE

*CONSTRUCCIÓN CURRICULAR, CURRÍCULO EMERGENTE, BIODIVERSIDAD, ÁMBITOS DEL SABER ANCESTRAL MAPUCE BAFKEHCE, PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO PROPIOS*

### ABSTRACT

*This paper is focused on the process of "Construction of the New Plans and Programs for Elementary Education, for the School KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, in Llaguepulli (Lago Budi)". The main idea is to show the experience of constructing a curriculum from a Mapuche Bafkehe perspective, taking into account that the knowledge of the ancestral culture is articulated in the design of the programs that the Chilean government has proposed for the whole country.*

---

1 Este artículo ha sido elaborado con el propósito de mostrar una experiencia de investigación/acción en la Escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE de Llaguepulli (Lago Budi) que iniciamos en el año 2011 y que continúa hasta nuestros días actuales. No se trata de un artículo teórico sino que fundamentalmente práctico y que muestra una fase de un Proyecto mayor, que lo iniciamos como proyecto de extensión de la UMCE, financiado por Unesco y siendo el autor, académico del postgrado de esa Universidad, pero que continúa, ahora con la asesoría independiente a esa experiencia en desarrollo.

2 Actualmente pensionado y apoya proyectos de desarrollo e innovación educativa de su interés. Por el momento está ocupado en tres proyectos en desarrollo: el Proyecto CECC/SICA de Centro América y El Caribe para el fortalecimiento de la formación inicial de docentes para la Educación Básica (sede San José, Costa Rica); el Proyecto Elaboración de Planes y Programas de Estudio de las dimensiones o sectores del saber MAPUCE BAFKEHCE, en Llaguepulli; y el Proyecto "Maestría Latinoamericana de Educación de Adultos y Multiculturalidad", en la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso, Chile).

3 Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

## KEY WORDS

*CURRICULUM CONSTRUCTION, EMERGENT CURRICULUM, BIODIVERSITY, DIMENSION OF THE MAPUCE BAFKEHCE CULTURAL VIEW, PLANS AND CURRICULA*

## 1.- BREVE INTRODUCCIÓN

Desde que investigábamos en la Pontificia Universidad Católica de Chile (Pucch) sobre la “Construcción Curricular en el sistema Educativo Chileno”<sup>4</sup>, nos fue sugiriendo la inquietud y la curiosidad epistemológica sobre la posibilidad de elaborar un currículo escolar de carácter emergente. Entendíamos esta construcción como una “ruptura epistemológica”<sup>5</sup> con el paradigma de elaboración de planes y programas de estudio centralizados y homogéneos, orientados y organizados por los “curriculistas” situados como especialistas eruditos de una disciplina, cuyo conocimiento y lógica gnoseológica debería ser reproducido por igual, por todos los educandos nacionales, cualquiera sea la cultura, las necesidades, los intereses y las aspiraciones de esos eventuales educandos; y que, al romper con esa lógica pudiese el currículo escolar abrirse a la posibilidad del rescate y valoración de ámbitos de saberes proveniente de la historia y la cultura de identidad de esos educandos.

Esta emergencia no la entendíamos como una “contextualización de la cultura oficial, con los saberes y el hacer original”<sup>6</sup>; de esta manera la emergencia sería el “agornamiento” de la cultura instalada en los Planes y Programas de Estudio Oficiales con las inquietudes emergentes de los eventuales educandos. Nuestra propuesta más bien es claramente elaborar un currículo nuevo que tuviese como legitimidad y validez formativa, los saberes y el hacer ancestrales comunitarios o poblacionales específicos.

Cada vez que queríamos realizar esta construcción emergente chocábamos con la inflexibilidad legal o con la propia práctica “funcionaria” de resistencia a la innovación que tienen los educadores instalados en el sistema.

Finalmente en el año 2011, por una pura coincidencia intermediada por un hijo mío<sup>7</sup>, iniciamos un proceso comunicacional e investigativo de tipo educativo con la Comunidad MAPUCE BAFKEHCE de Llaguepulli, Lago Budi. Producto de esa comunicación surgió el interés mutuo de sistematizar la cultura consuetudinaria MAPUCE BAFKEHCE de Lla-

4 Desde el año 1998, cuando constituimos en la Facultad de Educación de la Pucch un equipo de Investigación sobre el Currículo que incluía académicos de la Universidad (Iván Meza, Enrique Pascual y el autor de este artículo), estudiantes de Postgrado (Soledad Erazo, Pedro Sandoval, María Angélica Guzmán, Olga Espinoza y Luis Osandón) y profesionales de otras Instituciones Nacionales (Miguel Flores y Mario Ahumada, en la Cuarta Región; Mauricio Milla y Francisco Morales, de la Octava Región).

5 Ver el fundamento de esta ruptura en María Angélica Guzmán y Rolando Pinto (2004). “Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: la resignificación del episteme curricular”. *THEORIA*, Vol. 13, Revista de Ciencia, Arte y Humanidades, Universidad del Bío - Bío, Chillán (Chile). Págs. 121 a 132.

6 En nuestras investigaciones sobre el currículo conceptualizábamos la “contextualización” como “proceso de adaptación, complementariedad o innovación de los componentes pedagógicos del currículo, sistematizados en los Planes y Programas de Estudios propios que fuesen capaz de construir los colectivos docentes, en cada institución educativa y de acuerdo al Proyecto Educativo que ella tuviese”. Ver: Pinto, R.; Guzmán, M.A.; Meza, I. y Pascual, E. (2007) “La contextualización como estrategia de construcción curricular” *Boletín de Investigación Educativa*, Vol. 22 N° 1, Facultad de Educación, Pucch. Págs. 209 a 230.

7 Se trata de mi hijo Diego, geógrafo, que comenzaba a trabajar en su tesis de Licenciatura y que tomó contacto con la Comunidad Mapuce Bafkehce de Llaguepulli y ahí, en la deriva de las conversaciones entre él y las autoridades de la comunidad, surgió la inquietud que ellos tenían de elaborar un currículo propio para la Escuela Particular Subvencionada “KOM PU LOF ÑI KIMILTUWE”, que ellos dirijan.



guepulli, organizarla en términos de dimensiones de saberes y prácticas enseñables, que nosotros llamamos “Matriz Curricular”<sup>8</sup> y que definió 8 ámbitos de saberes y prácticas de la cultura MAPUCE BAFKEHCE, que deben ser transformados en Planes y Programas de Estudios para todos los Ciclos que constituyen el Currículo de la Escuela Básica de Llaguepulli, KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE.

En marzo de 2012, algunos integrantes del equipo de investigación inicial de la UMCE nos reunimos una vez más con la Comunidad Escolar de este LOF del Lago Budi y tomamos la decisión de desarrollar esta elaboración de Planes y Programas, adoptando dos estrategias:

- la primera era constituir con estudiantes de pedagogía de la UMCE, que estuviesen terminando su carrera de formación de profesor, la elaboración de estos nuevos currículos y que les sirviera a ellos como trabajo de tesis de Licenciatura; y,
- la otra estrategia, solicitar una colaboración a otras universidades del entorno regional para que contribuyeran en esta elaboración.

En relación a la primera estrategia, se constituyeron dos equipos con estudiantes en seminarios de tesis, uno dirigido por el profesor Froilán Cubillo, que tomo la dimensión **AZ MOGEN WAJONTU MAPU MEW (Cosmovisión, relación Tiempo y Espacio)** y el segundo Seminario sobre la dimensión **IXOFU MOGEN (Biodiversidad)**, dirigido por el profesor Rolando Pinto Contreras.

En la segunda estrategia se han vinculado dos universidades de la Región: la Universidad de la Frontera y la Universidad Católica de Temuco, cada una de estas instituciones, por medio de sus respectivos Departamentos de Educación colaboran con la elaboración de Planes y Programas de Estudio para otras dos dimensiones: **KUZAW WENXU KA ZOMO KUSAW (Trabajo Manual y Manualidades)**, y el ámbito **RAKIZUAN KA MA-PUZUNGUN (Pensamiento y Lenguaje)**.

En relación a este artículo, lo centramos en la experiencia de construcción curricular del ámbito Biodiversidad, primero porque es el ámbito que trabajó directamente el autor del mismo; y en segundo lugar, porque el proceso desarrollado es una ilustración de una actividad académica que ha sido igual para los otros ámbitos ya elaborados y que debería continuar siendo el mismo, para los ámbitos que aún no se construyen curricularmente.

## 2.- CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA Y SITUACIONAL DEL PROYECTO DE ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO EMERGENTE

En general, para todas las elaboraciones curriculares emergentes, para esta experien-

---

8 Producto de este trabajo de sistematización se editaron dos textos: un Cuadernillo “Matriz del Diseño Curricular para la Escuela Básica KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, de Llaguepulli, Lagos Budi, Región de la Araucanía”, Proyecto N°82, Unesco/Iesalc y UMCE, noviembre de 2011; y el Video: “Escuela, Comunidad y Territorio. Construcción de un Diseño Curricular para la Escuela Básica Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe de Lagos Budi, a partir de la sistematización de la Cultura Ancestral MAPUCE BAFKEHCE”, Proyecto Unesco/Iesalc N°82, Chile.

cia, se tienen en cuenta los siguientes componentes comunes:

- El mismo contexto cultural-regional en el que se ha desarrollado la realidad ancestral comunitaria MAPUCE BAFKEHCE; se refiere, principalmente, a la vida de comunidades situadas en un relieve natural de lomas y quebradas pequeñas y medianas, con poblaciones familiares agrupadas y asentadas en la vecindad del lago Budi, que producen papas, trigo, quínoa y maíz para la sobrevivencia comunitaria;
- Participan los mismos actores comunitarios: docentes de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe, autoridades de la Comunidad de Llaguepulli y miembros interesados en el trabajo educativo; todo asesorado por el mismo grupo académico que inicio esta experiencia;
- Se adoptan los mismos procedimientos (consultas e investigaciones conjuntas del equipo académico y de los docentes de la Escuela Básica de la comunidad; reuniones de sistematización y elaboración de planes y programas; ampliados comunitarios para la lectura, corrección y aprobación de propuesta curricular de cada ámbito o dimensión del saber); y
- Se utilizan los mismos instrumentos para la elaboración del Currículo (Matrices descriptivas de Planes de Estudios, diseñadas por el Ministerio de Educación, para cada Ciclo y Nivel de la Educación Básica; y el esquema de detallamiento de cada componente del Programa de Estudio correspondiente, también utilizados por el Ministerio de Educación).

Sin embargo, para los referentes específicos y particulares para cada ámbito o dimensión del saber y el hacer MAPUCE BAFKEHCE, se tuvo en consideración los conceptos ejes que, desde la perspectiva cultural ancestral, fijaba el sentido de ese ámbito cognoscitivo y activo.

Entre los rasgos distintivos del contexto teórico, histórico y situacional para la dimensión IXOFU MOGEN, aquí resumimos los más relevantes:

a) La importancia de los rasgos físicos naturales del territorio de Llaguepulli junto al Lago Budi. Se trata de un territorio ubicado en una zona de secano costero, lleno de accidentes naturales (lomas y quebradas), con poco espacio de regadío básico cultivable, rodeado de pequeños bosques nativos con varias especies en extinción y con dificultades, a pesar de ser una zona con alto nivel lluvioso, para usufructuar de una buena irrigación productiva. Este territorio, que originalmente tenía una extensión agro/forestal mucho más amplia y variada, fue siendo parcelado por apropiaciones de huincas (blancos que colonizaron el espacio de Teodoro Smith y religiosos de la Orden de los Capuchinos) y hacinando a las varias comunidades Mapuce originales, en pequeñas dimensiones de tierras, en las peores condiciones de calidad y de uso social del suelo territorial. Este territorio determina estructuralmente el tipo de biodiversidad que entorna la realidad comunitaria y su historia social de preservación de la vida natural y comunitaria, en un suelo altamente erosionado y empobrecido en la Cordillera Nahuelbuta.

b) La importancia de la historia social y natural de la Comunidad de Llaguepulli por recuperar su territorio original ancestral, ha tenido dos grandes factores de deterioro de la fuerza de preservación del IXOFU MOGEN. Por un lado, la lucha continuada por recuperar el territorio MAPUCE BAFKEHCE, que hasta el año 1990 se mantenía bajo el dominio geográfico y cultural de la Orden Religiosa de los Capuchinos; y cuya explotación, desvinculada de las necesidades e intereses de las comunidades mapuce, ha condicionado fuertemente el equilibrio y la armonía de la biodiversidad comunitaria.

Por otro lado, las propias rivalidades de los líderes y cuadros comunitarios que han ido dividiendo y mal utilizando los recursos naturales, que constituyen la cultura Mapuce Bafkehce de Llaguepulli; esta situación ha llevado a la existencia de dos comunidades Mapuce Bafkehce de Llaguepulli, la del alto Llaguepulli que se instala más próxima a la Comuna de Gualpín y la del Lago Budi, más próxima a la Comuna de Puerto Domínguez; y que es la comunidad y la Escuela en que se ha desarrollado esta experiencia curricular.

Se trata entonces de una comunidad más pequeña, con liderazgos más jóvenes y con una proyección cultural por mejorar, mediante la acción educativa, la calidad de vida y la preservación de la vida natural que les ha tocado preocuparse.

c) Un tercer eje conceptual que orienta el desarrollo de la dimensión IXOFU MOGEN, es la propia visión MAPUCE BAFKEHCE de la vida natural-comunitaria, en el territorio de Llaguepulli, Lago Budi. Se trata de una visión unitaria, integrada, equilibrada y armoniosa de convivencia natural, social y espiritual del hombre con su MAPU y con el Lago Budi. Es una realidad "unitaria" porque la totalidad de los seres que viven y existen en ese territorio son legítimos en su identidad, en su función comunitaria y en su importancia para la vida en común; en ella no hay nada que sobre o que falte y todos y cada uno de los elementos que la constituyen, son un sistema único e irrepetible.

Es una realidad integrada, ya que cada elemento que la constituye establece relaciones de interdependencia y complementariedad. Lo seres materiales (relieve físico y naturales), los seres vivos (especies animales, vegetales y humanos) y los seres espirituales (los que protegen la vida natural y comunitaria) están y circulan en la naturaleza y la comunidad con plena libertad y el CE (CHE) debe preservar ese equilibrio en su MAPU y en el Lago Budi.

Es una realidad equilibrada porque tanto en la cantidad y calidad de los seres existentes se respetan y se aceptan en su mismidad e importancia vital. El respeto a esa existencia diversa y a los espacios en que ellas se movilizan o están, es un compromiso ecológico sistémico de la comunidad; y el equilibrio es siempre vigilar para que la existencia sea siempre aceptada como complementaria, en el espacio de todos, por insignificante o pequeña que pueda ser éste y su aporte a la vida natural y comunitaria; y

Es una realidad armoniosa porque todos los seres del IXOFU MOGEN conviven en paz, sin agresiones y con profundo cuidado para su preservación natural y co-

munitaria de ser y estar en el mundo. En esta armonía, el actor responsable de mantener, preservar y mejorar la vida natural y comunitaria, es el hombre/mujer mapuce bafkehce, que por su comunidad y comunicación con los GEH (Espíritus) organizan la convivencia y la circulación de la vida en el territorio o LOF de Llaguepulli, Lago Budi.

Todos estos conceptos son referentes que están presentes en la elaboración de Planes y Programas de Estudio para el IXOFU MOGEN, y se constituyen, a su vez, en los criterios que permiten seleccionar y graduar los conocimientos necesarios que deben aprender los niños y las niñas mapuce bafkehce de Llaguepulli, Lagos Budi, en el ámbito del IXOFU MOGEN, así como para distribuir curricularmente las diversas estrategias de enseñanza y de aprendizaje escolar en los educandos de la Escuela Básica KOM PU LOF ÑI KIMEL-TUWE.

### **3.- LA ELABORACIÓN DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS EN EL ÁMBITO DEL IXOFU MOGEN (BIODIVERSIDAD)**

Resultaría extremadamente largo reproducir aquí cada uno de los Planes y Programas de Estudios que se elaboraron para cada Ciclo Escolar, en el ámbito del saber y el hacer del IXOFU MOGEN, en consecuencia aquí explicaremos, en general, las características conceptuales y las etapas metodológicas del proceso realizado; y como ejemplo mostraremos el Plan de Estudio para el Tercer Ciclo Escolar, que comprende el Quinto y Sexto Grados, con su correspondiente Programa de Estudio del Ciclo.

#### **3.1.- El Proceso de elaboración de Planes y Programas para el IXOFU MOGEN**

Esta elaboración de Planes y Programas para este ámbito formativo tiene como propósitos principales:

El estudio del IXOFU MOGEN es relevante para la formación de los niños y las niñas MAPUCE, dado que les permite construir un conocimiento y una actitud de respeto hacia el mundo natural, social y espiritual en que viven, los sitúa en la diversidad de seres vivos y del tipo de territorio BAFKEHCE, en que se desarrollan.

Los conocimientos que obtengan de las características detalladas de las diversas especies animales, vegetales, marítimas, del relieve territorial y de los fenómenos naturales y espirituales, así como de los procesos asociados a la preservación, continuidad y cuidado de la vida natural y social en la comunidad, constituyen la base conceptual que les permita desarrollar actitudes de respeto, cuidado y prevención a su biodiversidad.

Se busca también que desde un aprendizaje experiencial de su biodiversidad, los niños y las niñas MAPUCE BAFKEHCE desenvuelvan habilidades para el mejor reconocimiento de la biodiversidad, para su salud y su existencia armónica y equilibrada con el medio natural, social y espiritual que los constituye como pueblo y como nación con identidad propia.

El conocimiento que aporta el IXOFU MOGEN es esencial para el desarrollo personal, social, espiritual y cultural de los niños y las niñas MAPUCE BAFKEHCE, no sólo los/

las hace ser más conscientes de su cultura, sino que les permite comprender y cuidar su biodiversidad.

Las actitudes y habilidades que desarrollan con la práctica de aprender-haciendo el IXOFU MOGEN, les hace ser miembros participantes activos de la biodiversidad en su convivencia familiar y comunitaria.

El IXOFU MOGEN se describe de la siguiente manera en la matriz curricular de la escuela:

“Este ámbito del aprendizaje Mapuce Bafkehce tiene que ver con el conocimiento y el respeto con los diversos elementos naturales que coexisten armónica y equilibradamente con la vida de la comunidad y el MAPU. Este conocimiento es sobre los animales (domésticos y silvestres), aves (domésticas y silvestres) fauna marina o lacustre; árboles nativos e importados; arbustos nativos y silvestres, plantas e hierbas (distinguiendo en ellas las medicinales y las alimenticias, así como también las especies dañinas para la biodiversidad vegetal y animal); comprender la variedad de alimentos que ofrece la naturaleza; los fenómenos físicos, climáticos y accidentales que ocurren en la vida comunitaria (el agua, los vientos, la neblina, el hielo, la escarcha, la llovizna, el granizo, el trueno y los relámpagos, el rocío, los remolinos, los cerros altos, los cerros o lomas comunes, los volcanes y acantilados, las fuerzas del agua (mar y lago); así como con las relaciones interpretativas que establece la cultura mapuce con los fenómenos espirituales”<sup>9</sup>.

Formar a los niños/niñas y jóvenes mapuce bafkehce en esta convivencia con la biodiversidad natural y espiritual, responde a la necesidad de entender el medio natural, su ecología y geografía, preservándolo y desarrollándolo para la continuidad de la vida comunitaria.

Tanto el conocimiento como el desarrollo del respeto y la continuidad de la convivencia cotidiana con la naturaleza, involucran varios procesos formativos y que en su mayor complejidad, van graduando su aprendizaje en el ciclo escolar. Estos procesos, entre los más importantes son:

- Conocer las características físicas (textura, tamaño, color, sonidos que emiten), existencia y preservación de las diversas especies y géneros de animales, aves, peces, árboles y vegetales, relieves territoriales, fenómenos naturales asociados al clima y el relieve, que ocurren en la naturaleza próxima;
- Relacionar esta diversidad de especies y géneros con la vida de la gente y con los ritos y ceremoniales que la comunidad realiza;
- Saber los usos y cuidados que la comunidad hace de ellos/ellas y sobre la preservación de la continuidad de las especies y géneros;
- Valorar y respetar la existencia y la circulación de la vida en ellas y ellos, sobre todo en sus efectos naturales en la vida comunitaria; en fin;

<sup>9</sup> Esta definición ha sido tomada textualmente del documento “MATRIZ DEL DISEÑO CURRICULAR PARA LA ESCUELA BÁSICA KOM PU LOF ÑI KOMELTUWE, DE LLAGUEPULLI, LAGO BUDI, REGIÓN DE LA ARAUCANÍA”, Proyecto N°82/2011, Chile. Ver Matriz, Pág. 16.

- Desarrollar prácticas de cuidado y mejoramiento de la biodiversidad natural de la comunidad mapuce bafkehce.

Estos procesos deben organizarse diferencialmente para cada Ciclo Escolar.

En relación a las etapas de esta elaboración curricular, se señalan las actividades principales que se desarrollaron en cada una de ellas:

**Etapas de relevamiento de información básica:** Los estudiantes universitarios involucrados con el Seminario “Elaboración de Planes y Programas del ámbito IXOFU MOGEN” aplicaron dos estrategias metodológicas para obtener la información básica: una encuesta dirigida a niños y niñas de la Escuela para determinar niveles de conocimiento y conciencia sobre lo que es la biodiversidad que los entorna, los procesos asociados a la vida y continuidad de la misma en las diversas especies y géneros naturales; y las acciones vinculadas al uso, usufructo y cuidado del MAPUCE con su IXOFU MOGEN.

La segunda estrategia fue realizar entrevistas con docentes de la escuela y miembros de la comunidad sobre el glosario de contenidos y objetivos de aprendizaje que conlleva el tratamiento escolar del dominio IXOFU MOGEN.

La primera estrategia permitió a los estudiantes percibir la lógica de complejidad de saberes y conceptos que poseían los niños y niñas, así como el nivel de comprensión que tenían sobre los procesos y las acciones asociadas a esos conocimientos. La segunda estrategia, derivó a un acuerdo curricular entre los estudiantes universitarios y los docentes de la escuela para organizar los planes de estudio en una gradualidad de procesos más próximos a la cotidianidad de los niños y niñas, que permitían describir realidades conocidas por ellos/ellas y hasta procesos más complejos que tenían que ver con el rol activo de los niños y niñas para cuidar y mejorar la vida en el IXOFU MOGEN. Para el Tercer Ciclo se veía esta complejidad en la comprensión de las prácticas productivas materiales y sociales que realizaba la Comunidad Mapuce Bafkehce de Llaguepulli.

Esta complejidad conceptual y comprensiva de los niños y las niñas sobre el contenido socio-comunitario y de la naturaleza del IXOFU MOGEN, permitió a los integrantes de este seminario de elaboración curricular, ir graduando los procesos de aprendizaje de los niños y de las niñas en relación al contenido diferenciado del IXOFU MOGEN.

**Etapas de consolidación y comprensión de la lógica de la Visión Cultural del IXOFU MOGEN, en la comunidad de Llaguepulli:** Sin duda ésta fue la etapa más difícil de realizar para los estudiantes universitarios provenientes del medio urbano, aunque ellos tuviesen claramente una vida en el ámbito popular. La visión de integralidad, equilibrio y armonía de la vida natural, social y espiritual, en la convivencia cotidiana de la comunidad, corresponde a una visión sistémica de la vida, en que todos los seres desarrollan relaciones de respeto mutuo, interdependientes y complementarias.

En la naturaleza todos y todo tiene vida: el CHE (el Hombre), los GEH (los espíritus), los animales, las plantas, los insectos, las piedras, las lluvias, etc., son todos elementos de una totalidad que es la naturaleza. Todos estos elementos de la naturaleza tienen vida, MOGEN, de ahí viene entonces que el ser “nosotros” implica esa existencia integral y unitaria (PU CHI). Por tanto nadie es dueño de nadie ni de nada, no hay derechos de apro-

piación individual, por tanto tampoco hay derecho para destruir o destrozar a cualquier otro/otra. El pensamiento, el conocimiento y la sabiduría no es atropellar a los demás seres vivientes del IXOFU MOGEN, ya que todos son elementos y parte del gran universo.

**LA CONCIENCIA DEL PITROFY MOGEN** (o “Conciencia del sentido de pertenencia al IXOFU MOGEN”); es que cada uno de los elementos vivientes en el IXOFU MOGEN deben generar relaciones de respeto a la integridad del otro/otra, por lo tanto nadie tiene el derecho a transgredir a los otros componentes de la naturaleza. Sólo los GEH son los dueños naturales del IXOFU MOGEN. Las prácticas ceremoniales religiosas (NGILLATUN, TAYEINATUN MONCHIN, MACHITUN) son una manera de agradecer a los GEH por el hecho que permita a los CHE MAPU a compartir el goce del uso de algunos elementos naturales. De esta manera en ellas se convoca al GEH BAFKEH KUSE, que es el padre anciano del mar, madre anciana del BAFKEH, joven dueño del BAFKEH, hombre joven, hombre, mujer; al TRIPAW ANTU KUSA, padre y madre anciano que son dueños de este día y que en lo cotidiano le da a la comunidad el NEWEN (la energía); al GEH MAWIZA KUSE, dueño de los árboles, de las plantas.

Todos los GEH son los dueños de la naturaleza, cada objeto, cada elemento que existe en la naturaleza pertenece a un GEH, por tanto el CHE MAPU debe siempre solicitar permiso a ese GEH, a ese dueño para poder tenerlo y eventualmente usarlo.

En el pensamiento mapuche nada esta así como al azar, nada está desvinculado de los GEH, existe un equilibrio perfecto, KEYU EMU EXITA CHEGEH ETUYKY EPUYELMAY, EPUNEKEFINTA EPUYANKECHE KEPEYUY KIAMÜN NYAKYTA ETROY FYL MOGEN, y de ahí entonces viene ese KIMÜN, ese pensamiento o conciencia unitaria e integral sobre el IXOFU MOGEN.

Pero finalmente en el Seminario de Grado de la UMCE fuimos entendiendo y aceptando esta visión MAPUCE BAFKEHCE y pudimos avanzar a la etapa siguiente.

**Etapas de elaboración de los Planes y Programas de Estudio para los Cuatro Ciclos Escolares.** Adoptamos para ello la matriz diseñada por el Ministerio de Educación para explicitar el Plan de Estudio del Ciclo y al interior de él, la correspondiente a los niveles escolares que constituyen ese ciclo<sup>10</sup>. La matriz es una tabla Excel de doble entrada, una vertical de columnas y otra horizontal que subdivide las columnas según la cantidad, calidad y tiempo de los procesos formativos planificados para ese ciclo o nivel de Escolaridad.

Las Columnas verticales son siempre cinco (05). En la primera corresponde a la transcripción de los Objetivos del ciclo y/o nivel; la segunda columna transcribe la totalidad de los contenidos asociados a los objetivos; la tercera columna se refiere a las estrategias metodológicas que se utilizarán en la enseñanza/aprendizaje de los contenidos; la cuarta columna señala los apoyos pedagógicos o material didáctico que utilizarán los docentes y los educandos para el aprendizaje del contenido y como sugerencia de actividad formativa que debiera emplear el o la docente del ciclo o nivel Escolar; por último, en la quinta columna se señalan las modalidades e instrumentos de evaluación de logros que deben

10 Es importante retener que el Ciclo I, tiene los Niveles Primer y Segundo Grados; el Ciclo II, agrupa al Tercer y Cuarto Grados Básicos; el Ciclo III agrupa al Quinto y Sexto Grados Básicos; y el Ciclo IV o Superior, al Séptimo y Octavo Grados Básicos.

alcanzar los educandos en sus aprendizajes o los docentes en sus planificaciones de aula.

En la entrada horizontal se señalan los componentes que dan la dirección de correspondencia y continuidad al conocimiento y a la formación del aprendizaje en el ámbito específico del saber y el hacer MAPUCE BAFKEHCE. Estas orientaciones tienen nombres y se configuran en líneas de la matriz; en la primera línea va el nombre del Ámbito de Aprendizaje a que está destinado el Plan de Estudio; en la segunda línea va el Ciclo o Nivel de Escolaridad que corresponda; la tercera línea lleva el nombre de las columnas y en la cuarta línea va explícita el contenido de la columna. La que determina el sentido y congruencia del aprendizaje es la Primera Columna y en ella, el número de objetivos que tiene la asignatura o dimensión para ese Ciclo o Nivel de Escolaridad Básica. En la direccionalidad de la columna I con respecto a las demás, se tiene en consideración los criterios pedagógicos organizadores de la Congruencia, Continuidad y Complejidad Gradual de los Contenidos y sus correspondientes Estrategias Metodológicas adoptadas<sup>11</sup>.

Una vez completadas las matrices sobre Planes de Estudio diferentes para cada Ciclo Escolar Básico, procedimos a elaborar el correspondiente Programa de Estudio. Según la orientación emanada del Ministerio de Educación, se trata de un documento estructurado en seis apartados y que debe ser elaborado de manera integral y continuada como un texto específico para ser desarrollado en el aula por los docentes del nivel y del ciclo escolar correspondiente.

Las partes esenciales de este documento son:

- PROPÓSITOS DEL DOMINIO DEL SABER PARA ESE CICLO Y NIVEL, en este apartado se señalan los objetivos fijados en el Plan de Estudio, se comentan y se vinculan pedagógicamente a los énfasis de aprendizaje que se aspiran a lograr;
- NOCIONES BÁSICAS, corresponden a un mayor detallamiento de los contenidos del ámbito de saber específico en su gradualidad de continuidad, complejidad y profundidad para cada Ciclo y Nivel Escolar; estas nociones básicas son organizadas en Unidades de Aprendizaje, indicando los objetivos de aprendizaje que se quieren lograr con cada Unidad;
- ORGANIZACIÓN SEMESTRAL DE LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE, en este apartado se hace un desglose de Objetivos de Aprendizaje de cada Unidad, se explicita el lugar calendario escolar de tratamiento de esos objetivos y el tiempo presencial que va a tener su tratamiento en aula.
- Un cuarto apartado corresponde a INDICADORES DE EVALUACIÓN O DE LOGROS, que es la elaboración de una matriz de doble entrada sobre indicadores de logro de cada objetivo de aprendizaje por Unidad. En esta matriz existen dos columnas (Objetivo de Aprendizaje e Indicadores de logro) y cuatro líneas: Nombre de la Unidad; Explicitación del Objetivo y Explicitación del Indicador de logro, ello en paralelo, y luego, una línea más gruesa en que se transcribe el objetivo y los indicadores de logros específicos. Culmina este desglose con un apartado sobre "**Orientaciones pedagógicas al docente**", en

---

11 La Matriz del Plan de Estudio, la desarrollamos en el punto 3.2 siguiente de este artículo.



el cual se le señala al docente las actividades, los énfasis y y la organización de cada Programa y Unidad para los grados o niveles que corresponden a ese Ciclo Escolar<sup>12</sup>.

- Un quinto y sexto apartados se refieren a: SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA EL DOCENTE y BIBLIOGRAFÍA DE APOYO O DE CONSULTA, respectivamente. Sin embargo, cuando se refiere a Programas Emergentes para poblaciones étnicas, estos dos apartados no son obligatorios de desarrollar en el documento Programa de Estudio.

Una última etapa de este desarrollo, es “**aprobación del Plan y Programa de Estudio emergente, por la Comunidad Educativa de la Escuela Básica KOM PU LOF ÑI KIMEL-TUWE**”. Tal vez ésta es la etapa de apropiación curricular por parte de la Comunidad Escolar de Llaguepulli, no sólo corrigen los aspectos formales del texto, sino que precisan en la visión ancestral MAPUCE BAFKEHCE lo que corresponde proponer para ese Ciclo Escolar y para el ámbito del saber y hacer ancestral de la comunidad.

En esta etapa el equipo académico sólo escucha y anota las observaciones hechas y es la propia comunidad escolar la que determina la existencia de una Comisión Mixta que le da la estructura final al documento Programa de Estudio.

### **3.2.- El Plan y Programa de Estudio para el IXOFU MOGEN, Tercer Ciclo Escolar (Quinto y Sexto Básicos)**

A modo de ejemplo de este trabajo de investigación/acción, transcribimos, primeramente, la Matriz Curricular del Plan de Estudio del ámbito IXOFU MOGEN (Biodiversidad) para el TERCER CICLO BÁSICO; y luego, el Programa de Estudio correspondiente.

---

12 El detalle del documento “Programa de Estudio” lo mostraremos en la continuidad del punto 3.2 de este artículo.

IXOFU MOGEN o Biodiversidad		
TERCER CICLO BÁSICO		
OBJETIVO	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
Profundizar en la comprensión de las condiciones físicas-geográficas y espirituales que permiten e influyen en el equilibrio y la armonía del IXOFU MOGEN y en la producción económica y socio-cultural de la vida en la Comunidad MAPUCE BAFKEHCE de Llaguepulli.	<p>En este TERCER CICLO BÁSICO, hay dos grandes áreas de conocimientos y valores que deben ser aprendidos por los niños y las niñas mapuce bafkehce; aquellos que se relacionan con el aprendizaje de los procesos productivos económicos y socio-culturales que desarrolla la comunidad en el ámbito doméstico y en el ámbito colectivo; y el área de contenidos que se refieren a las prácticas de respeto, preservación y desarrollo del equilibrio y la armonía ecológica y espiritual en el IXOFU MOGEN de Llaguepulli.</p> <p><b>1.- LOS PROCESOS PRODUCTIVOS/ECONÓMICO-SOCIALES:</b> Hay varios contenidos relacionales y asociados que se detallan en profundidad<sup>13</sup>.</p> <p><b>2.- LOS PROCESOS PRODUCTIVOS SOCIO-CULTURALES:</b> Hay también varios contenidos relacionales y asociados<sup>14</sup>.</p> <p><b>3.- LAS PRÁCTICAS DE PRESERVACIÓN Y CONTINUIDAD DE LA VIDA EN EL IXOFU MOGEN DE LLAGUEPULLI.</b> Cada práctica de vida comunitaria y familiar constituye una fuente importante de conocimientos, valores y aprendizajes para los niños y las niñas MAPUCE BAFKEHCE de Llaguepulli. Y aquí se detallan las variadas prácticas comunitarias existentes<sup>15</sup>.</p>	<p>Una buena estrategia pedagógica para desarrollar los contenidos de este Tercer Ciclo, es la realización de actividades llamada "juego de roles", en este caso los niños y las niñas pueden reproducir en su sala de clases situaciones relacionadas con actividades similares que se realizan en la práctica comunitaria.</p> <p>En este sentido el aprender jugando debe continuar siendo un propósito estratégico para la enseñanza y el aprendizaje del ámbito IXOFU MOGEN.</p> <p>-Entre otras actividades pedagógicas estratégicas que se pueden desarrollar, están la de generar cuentos ilustrados sobre situaciones prácticas que han vivido y participado los niños y las niñas y que se refieren a actividades productivas económicas (por ejemplo, la cosecha de las papas o de la quinua) y a actividades relacionadas con las prácticas socioculturales (por ejemplo, ceremonias de agradecimiento y balance de la producción anual).</p> <p>- Otra actividad pedagógica estratégica importante es que los niños y las niñas aprendan a ubicar en el tiempo calendario, las diversas tareas y actividades económicas y socio-culturales asociadas a la vida comunitaria, así, por ejemplo, podrían "elaborar" un Calendario ilustrado gráficamente sobre las actividades que se realizan en las distintas etapas del año, participando de las tareas agrícolas y de cuidado de los animales y aves; de cosecha y distribución; fiestas y ceremoniales culturales y religiosos; momentos de balance y reflexión.</p>

13 En el Programa del IXOFU MOGEN, para el TERCER CICLO ESCOLAR, se detallan los contenidos de los procesos relacionales de carácter productivos-económicos y los procesos asociados que se refieren al ámbito de las actitudes, los valores y las relaciones organizativas para realizar los procesos productivos propiamente tal. Por problemas de espacio editorial, aquí en este artículo sólo se señalan nominalmente los contenidos generales.

14 En el Programa del IXOFU MOGEN, se detallan los contenidos de los procesos sociales relacionados y de los asociados. Por razones de espacio editorial aquí se colocan los títulos generales del contenido.

15 En el Plan Original del IXOFU MOGEN para el TERCER CICLO ESCOLAR, se detallan los contenidos asociados a cada práctica comunitaria: las productivas-laborales, las organizacionales familiares y social; y las ceremoniales espirituales y culturales. Por falta de espacio para la edición de este artículo, aquí sólo se señalan los contenidos generales.

APOYO PEDAGÓGICO O MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIONES (FORMATIVA-MATACOGNITIVA-SUMATIVA)
<p>Data Show (Proyector). Fotografías.</p> <p>Relatos.</p> <p>Cartulinas.</p> <p>Lápices de colores.</p> <p>Recortes.</p> <p>Block de papel.</p> <p>Lápices de colores.</p> <p>Regla.</p> <p>Lápiz grafito.</p> <p>El uso pedagógico de este material de apoyo hay que entenderlo como que es un material para el uso creativo de los niños y las niñas que cursan este Tercer Ciclo escolar. Con él pueden generarse audiovisuales o los propios cuentos y calendarios ilustrados que se señalaron en la columna anterior.</p>	<p><b>METACOGNITIVA:</b> evaluaciones en las que el estudiante tiene la posibilidad de reconocer su progreso, por lo que el objetivo sería que cada niño reconozca y describa su proceso cognitivo y social a través de la aplicación de un instrumento de autoevaluación del desempeño.</p> <p><b>FORMATIVA:</b> evaluación de aprendizajes actitudinales, es decir, de actitudes o valores.</p> <p><b>SUMATIVA:</b> evaluación por medio de un instrumento que califique el resultado del proceso de aprendizaje para una evaluación definitiva, las que sumadas comprenderán su promedio semestral y anual definitivo.</p>

Con respecto al Programa de Estudio para el Tercer Ciclo Básico en el Ámbito del IXOFU MOGEN, su detallamiento es el siguiente:

## **PROGRAMA TERCER CICLO BÁSICO: IXOFU MOGEN**

(Para los efectos de agregar como ejemplo el sentido de este Programa de Estudio para el Tercer Ciclo Escolar, aquí se presenta un texto resumido del mismo)

### **I.- PRESENTACIÓN**

(Esta es común para todos los Programas que se elaboren y para cualquiera de los ocho ámbitos de saber y hacer MAPUCE BAFKEHCE).

La pedagogía MAPUCE desarrollada por los académicos, estudiantes y comunidad de la escuela básica N° 312 KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, pone énfasis en la enseñanza y transmisión del KIMVN (Conocimiento), desde donde su RAKIZUAM (Pensamiento), el que ha surgido en una relación dialéctica con el territorio BAFKEHCE, desde donde ha articulado su cosmovisión y lenguaje, ambos centrales para la mantención y proyección de la cultura MAPUCE BAFKEHCE (Gente del Mar).

Desde la relación con el espacio la cultura MAPUCE BAFKEHCE ha elaborado su propia forma de concebir el mundo, además de relacionarse con el medioambiente, en una relación de igualdad y respeto donde ha construido su pensamiento y conocimiento del territorio, que se refleja en el cuidado y respeto del medioambiente desde el inicio de la etapa escolar de los niños/as de la comunidad BAFKEHCE, esencial para la mantención de su cultura.

En este sentido la escuela básica N° 312 KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, perteneciente al LOF de JAGEPUJV (Llaguepulli), comuna de Teodoro Schmidt, cumple un rol central en la mantención y proyección de la cultura MAPUCE BAFKEHCE, complementando los saberes entregados por las familias, entregando y construyendo los conocimientos básicos de la cultura occidental para que cuando terminen el octavo año básico, los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para la entrada a la educación media y superior, pero siempre reconociendo que son parte de la cultura MAPUCE BAFKEHCE.

### **II.- PROPÓSITOS**

El estudio del IXOFU MOGEN continúa con la comprensión y el aprendizaje de las funciones, responsabilidades y prácticas productivas económicas y socio-culturales que deben asumir los individuos, las familias y la comunidad organizada MAPUCE BAFKEHCE, para garantizar la existencia y la continuidad del ecosistema o IXOFU MOGEN de Llaguepulli. El conjunto de los saberes y prácticas que realizan los humanos para la preservación del equilibrio, la armonía y la continuidad de la vida del IXOFU MOGEN es lo que constituye el contenido básico de este TERCER CICLO DE APRENDIZAJE.

El conocimiento que aporta el estudio de las actividades humanas en el IXOFU MO-

GEN es esencial para el desarrollo personal, social, espiritual y cultural de los/las estudiantes MAPUCE BAFKEHCE de Llaguepulli; este conocimiento los hace dimensionar el equilibrio humano del IXOFU MOGEN y los hace más conscientes de la cultura y de la tradición ecológica que siempre ha tenido el pueblo MAPUCE.

Este aprendizaje los refiere a la comprensión de la relación entre el ser MAPUCE y los espacios y tiempos de vida armónica del IXOFU MOGEN de Llaguepulli. Este aprendizaje les supone a los/las estudiantes conocer en profundidad el compromiso humano de preservación y continuidad de la vida natural y social de la comunidad. El hombre se sitúa en el mundo visible de la naturaleza y la comunidad, en el punto de comprender la vida física y material del IXOFU MOGEN, pero donde él debe asumir además la articulación del equilibrio con los seres invisibles que están sobre el hombre.

El hombre MAPUCE es el centro del equilibrio para la continuidad del IXOFU MOGEN; para ello se organiza, trabaja y se relaciona con los GEH, única manera que puede establecer el equilibrio y la armonía con el IXOFU MOGEN de Llaguepulli.

Para que los niños y las niñas mapuce bafkehce aprendan esta compleja existencia del hombre al interior del IXOFU MOGEN, ellos/ellas deben procurar tener la guía pedagógica de profesores que compartan esta visión y que la vivan como parte de su propia integración al IXOFU MOGEN de Llaguepulli. Para ellos los procesos cognitivos que deben enfatizarse en este TERCER CICLO BÁSICO son:

- Comprensión del buen uso y del servicio ecológico que deben hacer el hombre y la comunidad de las diversas especies y géneros de seres animales y vegetales nativos y del suelo, agua y relieve que los acompaña, de tal manera que su sobrevivencia no atente al equilibrio y la armonía de la vida en el IXOFU MOGEN de Llaguepulli;
- Realización de las actividades económico-productivas y las socioculturales comunitarias, como prácticas familiares y colectivas de respeto, cuidado y preservación de los recursos naturales utilizados;
- Articulación de actividades socioculturales y económico-productivas, con prácticas ceremoniales que convocan a los GEH para el apoyo y protección de los logros materiales y sociales; y
- Desarrollar la iniciativa de los/las estudiantes para hacerlos participar en el resguardo y preservación del equilibrio y la armonía de la vida natural y social en la Comunidad de Llaguepulli.

Desde el punto de vista pedagógico estos procesos significan desarrollar aprendizajes culturalmente pertinentes de los niños y las niñas MAPUCE BAFKEHCE de Llaguepulli; para avanzar formativamente en el TERCER CICLO con estos propósitos pedagógicos, los profesores debieran considerar la calidad de esos aprendizajes en términos de pertinencia e identidad con la cultura MAPUCE BAFKEHCE; esta calidad tiene que ver con los siguientes énfasis de aprendizaje para el IXOFU MOGEN:

- **Mantener la visión del conocimiento holístico** (Esto se detalla en el Programa Original).

- **Entender el funcionamiento sistémico del IXOFU MOGEN, descubriendo en él las relaciones interdependientes** (Esto se detalla en el Programa Original).
- **Sentido de pertenencia MAPUCE** (Esto también se detalla en el Programa Original).
- **Participación comunitaria** (Se detalla en Programa Original).
- **Comprensión de la complejidad sistémica de los fenómenos naturales, sociales y espirituales que ocurren en el IXOFU MOGEN** (Se detalla en Programa Original).

### III.- NOCIONES BÁSICAS

Esta sección presenta conceptos fundamentales que están en la base de la Matriz de Diseño Curricular. En términos más formativos, estas nociones básicas se vinculan a los contenidos de este TERCER CICLO BÁSICO, en términos generales ellos serían:

- Los correspondientes a los procesos que constituyen los ciclos productivos económicos y los socioculturales consuetudinarios de la comunidad MAPUCE BAFKEHCE de Llaguepulli<sup>16</sup>.

Se trata de descripciones y de profundizaciones conceptuales sobre las relaciones y la organización social que se da la comunidad para obtener los frutos y productos necesarios para la continuidad de la vida, en equilibrio y armonía con la naturaleza y la tradición cultural MAPUCE BAFKEHCE. Lo que se describe son los contenidos y las actividades humanas que comprenden las relaciones productivas del suelo y de algunas especies animales y forestales, para la continuidad de la vida comunitaria.

Aquí hay dos grandes áreas de conocimientos y valores que deben ser aprendidos por los niños y las niñas mapuce bafkehce: aquellos que se relacionan con el aprendizaje de los procesos económico-productivos y socio-culturales que desarrolla la comunidad en el ámbito doméstico y en el ámbito colectivo; y

- Los contenidos que se refieren a las prácticas de respeto, preservación y desarrollo del equilibrio y la armonía ecológica y espiritual en el IXOFU MOGEN de Llaguepulli<sup>17</sup>.

Estos contenidos, en la estructura curricular del TERCER CICLO BÁSICO, se organizan en torno a cuatro UNIDADES DE APRENDIZAJE, cada una con sus respectivos objetivos e indicadores de evaluación de logros formativos. La PRIMERA UNIDAD se denomina "**Procesos Económico-productivos de la Comunidad de Llaguepulli**", está organizada en torno a 4 Objetivos de Aprendizaje, se impartiría en el Primer Semestre del Tercer Ciclo y tiene un total de 20 horas pedagógicas para su desarrollo en el semestre escolar correspondiente al ciclo regular de escolaridad.

<sup>16</sup> En el Programa Original se detallan estos contenidos.

<sup>17</sup> En el Programa Original se detallan estos contenidos.

La SEGUNDA UNIDAD se denomina “**Procesos Socio-culturales de la Comunidad de Llaguepulli**”, está organizada en torno a 4 objetivos de Aprendizaje, se impartiría también en el Primer Semestre y también tiene 20 horas de aulas pedagógicas para su desarrollo semestral.

La TERCERA UNIDAD se denomina “**Prácticas de responsabilidad y realización cotidiana**”, está organizada en torno a 4 Objetivos de Aprendizaje, se impartirían en el Segundo Semestre del Tercer Ciclo y tiene un total de 20 horas pedagógicas para su desarrollo semestral.

La CUARTA UNIDAD se denomina “**Prácticas de desarrollo colectivo y con sentidos de ceremoniales socio-religioso comunitarios**”, está organizada en 4 Objetivos de Aprendizaje, también se impartiría en el Segundo Semestre y dispone de 20 horas pedagógicas para su desarrollo semestral.

#### IV.- OBJETIVOS DE APRENDIZAJE POR SEMESTRE Y UNIDAD

(Aquí sólo mostramos como ejemplo la especificación de los objetivos de Aprendizaje de la Primera Unidad, los otros los hemos obviado por un problema de extensión del artículo, que aquí desarrollamos).

##### Primer Semestre

##### UNIDAD DE APRENDIZAJE 1

##### Procesos Económico-productivos de la Comunidad de Llaguepulli

###### Objetivo de Aprendizaje 1:

Identificar y reconocer el tipo y calidad de los suelos y su relieve que constituyen el territorio MAPUCE BAFKEHCE de Llaguepulli, así como la disponibilidad y cantidad de agua para las actividades productivas económicas.

###### Objetivo de Aprendizaje 2:

Identificar las plantas y semillas que cultiva la comunidad, reconocer su carácter cultural (nativa o importada, tradicional o innovadora) y la calidad alimenticia de sus frutos.

###### Objetivo de Aprendizaje 3:

Reconocer y mostrar el conocimiento de las actividades y organización laboral que requieren los principales cultivos, así como la producción animal que desarrolla la comunidad.

###### Objetivo de Aprendizaje 4:

Identificar y clasificar los productos nativos que obtiene la comunidad de los árboles, arbustos y plantas, así como los aportes alimenticios y laborales que hacen a la familia y comunidad las diversas especies y géneros de animales /domésticos

y silvestres), aves (domésticas y silvestres), peces y otras especies acuáticas del entorno comunitario.

FT<sup>18</sup>: Valora y justifica las organizaciones laboral y productiva, temporal y permanente, que desarrolla su comunidad de Llaguepulli.

Tiempo estimado:  
(20) horas pedagógicas.

## V. INDICADORES DE EVALUACIÓN

En este apartado se organizan las Unidades de Aprendizaje con sus respectivos objetivos de aprendizaje y se señalan los indicadores de verificación/evaluación pedagógica que deben alcanzar los niños y las niñas del TERCER CICLO BÁSICO, al término de su proceso formativo en cada Unidad. Como forma de organización descriptiva de estos indicadores se adopta una tabla simple con dos columnas, en la primera se repite textualmente el Objetivo de Aprendizaje y en la segunda columna se señalan los indicadores de logro que deben ser evaluados para ese objetivo.

EXPLICITAR OBJETIVO DE APRENDIZAJE POR UNIDAD	Explicitar indicadores de logros de aprendizaje que deben ser alcanzados por los/las estudiantes frente a ese objetivo.
---	---

## UNIDAD DE APRENDIZAJE <sup>19</sup>

### Procesos Económico-productivos de la Comunidad de Llaguepulli

<p><b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE 1.</b> Identificar y reconocer el tipo y calidad de los suelos y su relieve que constituyen el territorio MAPUCE BAFKEHCE de Llaguepulli, así como la disponibilidad y cantidad de agua para las actividades productivas económicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue y define con claridad la calidad y el tipo de recursos productivos que tiene el territorio MAPUCE BAFKEHCE de Llaguepulli.</li> <li>• Sabe caracterizar y clasificar la calidad de los suelos, del relieve y de la cantidad de agua que se utiliza en la producción alimenticia y en la alimentación animal.</li> <li>• Justifica y argumenta sobre el buen uso de los recursos naturales y la organización colectiva que se da la Comunidad, para su uso planificado.</li> <li>• Valora la organización territorial propiamente MAPUCE como una manifestación de su propia cultura.</li> </ul>
--	--

<sup>18</sup> Formación Transversal.

<sup>19</sup> Por razones de extensión de este artículo sólo se muestra como ejemplo de este apartado el desarrollo de los indicadores de Evaluación o de logros de la Unidad de Aprendizaje 1.



<p><b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE 2.</b></p> <p>Identificar las plantas y semillas que cultiva la comunidad, reconocer su carácter cultural (nativa o importada, tradicional o innovadora) y la calidad alimenticia de sus frutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investiga sobre el origen y la calidad de las plantas y cultivos que tiene la comunidad.</li> <li>• Conoce y calcula los rindes de la producción comunitaria en los cultivos principales de la comunidad.</li> <li>• Reconoce y participa en algunas actividades del proceso productivo familiar y colectivo económico.</li> <li>• Reconoce en el trabajo productivo una forma de establecer equilibrio entre actividad humana y preservación del IXOFU MOGEN de Llaguepulli.</li> <li>• Explora en conversaciones con los adultos algunas propuestas de mejoramiento del trabajo productivo.</li> </ul>
<p><b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE 3.</b></p> <p>Reconocer y mostrar el conocimiento de las actividades y organización laboral que requieren los principales cultivos, así como la producción animal que desarrolla la comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe las características organizacionales de la producción económica familiar y colectiva que se realiza en la comunidad.</li> <li>• Reconoce el ciclo productivo de cada cultivo familiar y comunitario.</li> <li>• Reconoce los límites o las limitantes que tienen los principales cultivos familiares y colectivos, y conversa en la posibilidad de superarlos.</li> <li>• Explora en conversaciones con los adultos responsables del área productiva, algunas propuestas de superación de las limitantes.</li> </ul>
<p><b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE 4.</b></p> <p>Identificar y clasificar los productos nativos que obtiene la comunidad de los árboles, arbustos y plantas, así como los aportes alimenticios y laborales que hacen a la familia y comunidad las diversas especies y géneros de animales / domésticos y silvestres), aves (domésticas y silvestres), peces y otras especies acuáticas del entorno comunitario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investiga en su círculo familiar y cercano comunitario sobre las limitantes organizacionales que tienen las actividades productivas familiares y colectivas.</li> <li>• Reconoce y clasifica las especies vegetales y animales que contribuyen con sus frutos a mejorar la calidad de vida de la comunidad.</li> <li>• Elabora con sus pares propuestas de mejoramiento de la calidad alimenticia, con los diversos frutos que se recogen de la naturaleza y con los que cultiva el hombre.</li> <li>• Expresa la necesidad de organización para la solución de problemáticas colectivas.</li> </ul>

## ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA LA UNIDAD

Tal como se puede desprender del nombre de esta Primera Unidad y de los objetivos de aprendizaje específicos que ella tiene, su eje conceptual principal tiene que ver con la comprensión de los/las estudiantes de Tercer Ciclo, sobre la relación de uso equilibrado y en resguardo ecológico de los recursos y condiciones que ofrece la naturaleza a la comunidad para sobrevivir con armonía y calidad con el IXOFU MOGEN, pero preservando la vida y la continuidad del territorio y de la cultura MAPUCE BAFKEHCE de Llaguepulli.

El concepto central que debe ser aprendido por los/las estudiantes de este Tercer Ciclo Básico es el de la unidad del trabajo humano y la mantención de la vida del IXOFU MOGEN.

Por lo mismo, se requiere que los profesores centren su docencia en desarrollar en los/las estudiantes las habilidades de entender y respetar el trabajo humano como una manifestación ecológica de la relación con la naturaleza; de esa relación surgen las actividades productivas económicas que junto con dar productos o frutos para la continuidad de la vida comunitaria, les pide que la preserven y la cuiden como realidad natural.

En la tradición MAPUCE siempre la relación hombre-naturaleza y hombre tierra, constituye una unidad permanente e indisoluble, se trata de un pacto con la vida, donde de manera equilibrada y armoniosa el hombre saca y usa los recursos que les ofrece la naturaleza, pero los cuida, los preserva y se los devuelve renovados y enriquecidos por la cultura a la madre tierra y a la madre naturaleza. El aprendizaje de estas habilidades se realiza de una manera bien didáctica, que combina conocimientos empíricos sobre las actividades humanas de trabajo productivo, con conceptos ecológicos de cuidado, preservación y respeto a la naturaleza y a la tierra.

Este trabajo formativo del profesor debe ir complementando los conceptos económicos-productivos y habilidades de reflexión y observación de la experiencia, para aprender a desarrollar conciencia ecológica.

Este TERCER CICLO Básico está constituido por dos grados escolares: el QUINTO GRADO y el SEXTO GRADO Básicos, para los efectos curriculares de organizar y elaborar los Planes de Aula o de Clases, los profesores/ras deben enfatizar de manera diferenciada los contenidos y las actividades de aprendizaje que deben implementar para uno y otro grados; así, por ejemplo, si el Programa es el mismo, tal vez en el QUINTO GRADO se le da más fuerza a los OBJETIVOS DE APRENDIZAJE 1, 2 y 3; y para el SEXTO GRADO, si bien se desarrollan con mayor actividades de investigación esos mismos objetivos, se profundiza en el OBJETIVO DE APRENDIZAJE 4, que ya supone un manejo conceptual más sistémico<sup>20</sup>.

### 4.- ALGUNAS CONCLUSIONES

El desarrollo de esta experiencia curricular, todavía en proceso, nos ha permitido alcanzar ciertos aprendizajes personales y académicos que desde hace mucho tiempo ¿tal

---

<sup>20</sup> Este mismo desarrollo se hace para las otras tres Unidades de Aprendizaje que constituyen este Programa de Estudio, para el Tercer Ciclo de Educación Básica.

vez, desde nuestro regreso a Chile, en el año 1990<sup>21</sup>, que los únicos actores educacionales que pueden ser innovadores de sus prácticas, entre otras del currículum, son los docentes que asumen su condición y situación de ser educadores críticos.

En esta perspectiva, esta experiencia nos confirma dos posibilidades de aprendizaje docente que ya habíamos mostrado en otro artículo nuestro<sup>22</sup>; en primer lugar la “valorización del docente innovador en el cambio curricular”, en esta experiencia significó atreverse a construir currículum emergente, sustentado en la cultura ancestral MAPUCE BAFKEHCE de Llaguepulli; y en segundo lugar, que “lo emergente es mucho más que poner en contexto de pertinencia la cultura oficial, se trata de reemplazar la lógica y el sentido del conocimiento a partir de los propios saberes, sentimientos y prácticas” que fundan la historia y la identidad de un pueblo. Este segundo aprendizaje, en esta experiencia, significa destacar el valor y la fuerza de los docentes de la Escuela Básica N° 312, KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, por este proceso de construcción curricular en desarrollo.

Pero también esta experiencia nos está permitiendo aprender de nuestras propias insuficiencias profesionales y culturales. Entre las profesionales, que los tiempos académicos e institucionales no necesariamente coinciden con los tiempos culturales de las poblaciones emergentes en el currículum y en esto, aprendimos a tener mayor capacidad de comprensión del otro y mucha capacidad de reflexión y de paciencia en el diálogo constructivo del currículum; también en lo profesional estamos aprendiendo a trabajar con la diversidad, realidad que a veces se nos muestra como incompatible desde el punto de vista de las cosmovisiones en juego, pero que en el diálogo hemos aprendido a reconocer del interés común por hacer las cosas bien y con honestidad.

En lo cultural, hemos comprendido y reflexionado sobre una cosmovisión MAPUCE BAFKEHCE que, sin duda, nos parece mucho más integral, profunda y unitaria que la nuestra chilena, pero que al mismo tiempo, tal vez por la complejidad que supone la visión armónica y equilibrada de todos los seres de la naturaleza y la vida en comunidad con todos sus componentes, tuvimos que aprender a respetar las normas y prácticas cotidianas de referencia y convocatoria permanente a los espíritus protectores de todos y cada uno de los componentes del IXOFU MOGEN. Tal vez éste sólo aprendizaje valió para valorar innovadoramente el proceso de construcción curricular emergente en Llaguepulli.

## BIBLIOGRAFÍA

BERRÍOS, R.; CALFUQUEO, J.; CUBILLOS, F.; PAINEQUEO, H.; PINTO, R.; y SILVA, A. (2011). *Matriz del Diseño Curricular para la Escuela Básica KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE*, Llaguepulli, Lago Budi. Región de la Araucanía. Proyecto N° 82, Chile. Unesco/Iesalc, UMCE y COMUNIDAD MAPUCE BAFKEHCE, de Lago Budi.

COMUNIDAD ESCOLAR DE LA ESCUELA KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE (2001). Proyecto

21 Ver, por ejemplo, nuestro texto “Una mirada crítica a los fundamentos históricos y situacionales de la Educación Chilena, en los años 90”, escrito en el año 1992 y publicado en Revista DOCENCIA N° 3, Año 2, Santiago, Chile, abril de 1997, Págs. 5 a 21, con algunos ajustes editoriales, ya que primeramente había sido publicado en Brasil, año 1994, en las Memorias del Congreso “A formacao dos Professores no MERCOSU/ CONOSUR”, realizado en Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

22 Ver mi artículo “En América Latina innovar en Educación es posible gracias al esfuerzo crítico de sus educadores” (2010), Revista REXE, Vol. 9, N° 17, Primer Semestre (julio de 2010), Universidad Católica de la Santísima Concepción. Págs. 65 a 83.

Educativo Curricular de la Escuela Básica. Documento Mimeografiado.

PINTO CONTRERAS, R. (1992). "Una mirada crítica a los fundamentos históricos y situacionales de la educación chilena, en los años 90". Revista Docencia, Año 2, N° 3. Colegio de Profesores. Santiago, Abril de 1997, 5-21.

PINTO CONTRERAS, R. (2010). "En América Latina Innovar en Educación es posible gracias al esfuerzo crítico de sus educadores". Revista REXE, Vol. 9, N° 17, Primer Semestre, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, 65-83.

PROYECTO UNESCO/IESALC N° 82, CHILE (2012). Escuela, Comunidad y Territorio. Construcción de un Diseño Curricular para la Escuela Básica KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, Lagos Budi, Llaguepulli. Sistematización de la cultura ancestral MAPUCE BAFKEHCE. Video DVD, Editado en los Talleres de la UMCE, enero de 2012.

# ¿VOLUNTARIOS DENTRO DEL AULA? EL ROL DEL VOLUNTARIADO EN “COMUNIDADES DE APRENDIZAJE”

## VOLUNTEERS INSIDE THE CLASSROOM? THE ROLE OF VOLUNTEERS IN “LEARNING COMMUNITIES”

LUCIANA VIEIRA PARRA<sup>1</sup>

Faculdade Passionista – Campus de Curitiba  
Curitiba, Brasil

[lucianaparra4@hotmail.com](mailto:lucianaparra4@hotmail.com)

IGNASI PUIGDELLÍVOL<sup>2</sup>

Universitat de Barcelona – Campus Mundet  
Barcelona, España

[ipuigdellivol@ub.edu](mailto:ipuigdellivol@ub.edu)

Recibido: 08/05/2013 Aceptado: 29/10/2013

### RESUMEN

*El presente artículo estudia la influencia del voluntariado en el aprendizaje de los alumnos y alumnas cuando es ejercido dentro del aula como apoyo a las tareas de enseñanza y aprendizaje, tema particularmente relevante una vez concluido el año del voluntariado declarado por la Comisión Europea en 2011. Durante dos cursos académicos se siguió, por procedimientos cualitativos de estudio de casos, la participación del voluntariado en una Comunidad de Aprendizaje en la provincia de Barcelona. Se utilizaron observaciones continuadas, entrevistas en profundidad, grupos de discusión comunicativos y otros procedimientos de recogida de información. Todo este proceso ha permitido constatar la positiva influencia del voluntariado en el rendimiento académico de los alumnos y alumnas y, de una manera destacada, su contribución al carácter inclusivo de la escuela y a la cohesión social del entorno en que se ubica. El artículo incluye una revisión de las investigaciones llevadas a cabo sobre el voluntariado en la escuela. Los resultados obtenidos son sometidos a discusión.*

### PALABRAS CLAVE

*VOLUNTARIADO, PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS, COMUNIDAD DE APRENDIZAJE, RENDIMIENTO ACADÉMICO, COHESIÓN SOCIAL*

### ABSTRACT

*This article examines the impact that volunteering can have on students' learning when it is applied as a tool to support teaching and learning inside the classroom, a subject particularly relevant since the European Commission officially announced 2011 as the European Year of Volunteering. During the course of two academic years, qualitative research methods taken from case studies were used to monitor people participating in voluntary work at a Learning Community located in the province of Barcelona.*

---

1 Doctora en Educación por la Universitat de Barcelona.

2 Doctor en Ciencias de la Educación, catedrático de Didáctica y Organización Educativa. Universitat de Barcelona. Investigador de CREA. Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades.

*Continued observation, in-depth interviews, discussion groups and other methods of data collection were used. This whole process has demonstrated not only how volunteering can positively influence students' academic performance but also, more importantly, how it helps to contribute to the inclusive character of the school and to the social cohesion of the surrounding environment. The article includes a review of the research carried out related to the people who were volunteering at the school. Results obtained are discussed.*

#### KEY WORDS

*VOLUNTEERING, FAMILY PARTICIPATION, LEARNING COMMUNITY, ACADEMIC PERFORMANCE, SOCIAL COHESION*

**Agradecimientos:** Agradecemos Nuria Marín, directora de la escuela Montserrat de Terrassa y a través de ella al claustro, alumnado, voluntariado y familiares de esta comunidad de aprendizaje su activa colaboración sin la cual no habría sido posible la investigación que presentamos, así como la autorización para utilizar el nombre del centro educativo.

## INTRODUCCIÓN

El positivo efecto de los vínculos familia-escuela en el éxito escolar del alumnado ha sido evidenciado por la investigación hoy disponible. Coinciden en ello desde los trabajos de James Comer, iniciados ya en los años 60 con familias de la minoría negra (Comer, 1984), hasta otros más recientes pero igual de contundentes en sus conclusiones (Hong & Ho, 2005; Sheldon, 2003; Slavin & Madden, 2001). La mayor parte de estas investigaciones se llevaron a cabo entre grupos de población vulnerable. William H. Jeynes nos ofrecía un meta-análisis con base en 21 investigaciones (Jeynes, 2003) del que deducía: "la participación de los padres tiene un impacto positivo significativo en los niños de diferentes razas y en sus resultados académicos." (p. 213).

También se han realizado investigaciones dirigidas a estudiar los efectos de la participación de la comunidad en la escuela. Sandra M. Nettles, en otra revisión destacaba la importancia de la cultura comunitaria, insuficientemente estudiada entonces (Nettles & Greenberg, 1990). Al final de su estudio se quejaba de la poca atención otorgada al tema. Estudios posteriores han destacado el papel de la comunidad en la *mejora o incremento de la asistencia a la escuela* (Sheldon, 2003) o en la creación y el aprovechamiento del capital social (Horvat, Weininger, & Lareau, 2003). Sin embargo, cuando analizamos las investigaciones que tienen como objeto de estudio el voluntariado en la escuela nos encontramos con diferentes enfoques, que podemos agrupar en tres grandes líneas.

En la primera situamos las investigaciones sobre los efectos de la acción voluntaria en el propio voluntariado, especialmente en el desarrollo cívico de los adolescentes (Metz, McLellan, & Youniss, 2003), en el desarrollo de habilidades sociales (Carter & Kotlik, 2008) o del compromiso social (Ginwright & Cammarota, 2007). Incluso contamos con investigaciones que abordan los efectos positivos en el propio voluntariado cuando es ejercido por adolescentes en situaciones de riesgo: episodios depresivos, alcoholismo, problemas de autoestima y conducta (Simpkins, Becnel, & Eccles, 2008). También podemos mencionar aquí los estudios sobre los efectos del voluntariado en la calidad de vida de quienes lo practican; práctica que en ocasiones es considerada como un indicador de felicidad (Wallace & Florian, 2009). En una segunda línea ubicaríamos un conjunto de inves-

tigaciones más recientes entorno al *Aprendizaje-y-servicio*, desarrolladas principalmente en universidades que contemplan el voluntariado de sus estudiantes como un componente formativo que revierte en beneficios sociales (Aydlett, Randolph, & Wells, 2010; Baggerly, 2006; Darwen & Rannard, 2011; Einfeld & Collins, 2008).

En una tercera línea ubicamos las investigaciones más estrechamente ligadas al ámbito escolar, algunas dirigidas al análisis de programas comunitarios en los que las familias actúan como voluntariado (Deslandes, 2006; Valls & Kyriakides, 2013; Wanat, 2010). Otros estudios se interesan por el efecto de las diferencias culturales en el significado que otorgan las familias a su participación como voluntarias (Huntsinger & Jose, 2009). Pero sin duda, la mayor parte de investigaciones se dirigen a constatar la incidencia de la participación de las familias y las agencias de voluntariado en el bienestar del alumnado (Comer, 1984; Kirkhaug, Britt, Klockner, & Morch, 2013; Spratt, Shucksmith, & Philip, 2007) y en su rendimiento escolar (Fan & Chen, 1999; Knapp & Jefferson, 2013; Sanders, Sheldon, & Epstein, 2005; Sheldon, 2003, 2007). Las investigaciones de este último autor son claras al señalar que “las escuelas con programas de alta calidad reportaron una mayor participación de padres voluntarios, mayor representación de los padres en los comités escolares, y un mayor uso de las tareas que requieren interacción entre estudiantes y los padres” (Knapp & Jefferson, 2013; Sheldon, 2003)(p. 153). La investigación de Sheldon, llevada a cabo en 82 escuelas primarias y que tomaba como referencia los tests estatales, demostraba que los esfuerzos utilizados para implicar a las familias y la comunidad en el aprendizaje de los estudiantes tenían un efecto positivo directo en los niveles académicos alcanzados.

Sin embargo, está poco investigada la influencia del voluntariado en la escuela cuando éste actúa directamente dentro del aula en tareas de apoyo al aprendizaje, y cuando está compuesto no sólo por familiares sino por otros agentes de la comunidad. Así que, parece particularmente oportuno formularse la principal pregunta de nuestra investigación:

*¿En qué medida la inclusión en la escuela de personas voluntarias de la propia comunidad puede constituir, al mismo tiempo, un apoyo al aprendizaje del alumnado y una contribución significativa a la cohesión social, en centros con población en riesgo de exclusión?*

Nuestra intención es presentar evidencias de ambas cosas.

## EL MARCO DE NUESTRO ESTUDIO: INCLUSIÓN Y COMUNIDAD

Esta investigación se ubica en el marco de *Comunidades de Aprendizaje* (a partir de ahora CdA), un programa de transformación de centros educativos, la mayoría ubicados en entornos socialmente desfavorecidos (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2006; R. Flecha & Soler, 2013)<sup>3</sup>. En la sociedad de la información, el aprendizaje depende cada vez más de las interacciones que el alumnado establece con la diversidad de personas que configuran su entorno (Flecha, 2009). Sabemos, ya desde los trabajos de Vygotsky, del

3 Ver <http://utopiadream.info/ca/>

enriquecimiento que estas interacciones suponen para el aprendizaje (Vygotski, 1978). En CdA, dichas interacciones constituyen un componente esencial del proyecto. Tanto las que se establecen entre el alumnado; entre alumnado y profesorado; como las derivadas de la intervención del voluntariado en el aula, lo que nos interesa particularmente aquí. Son dichas interacciones producidas en la escuela, pero que implican a la comunidad, las que mejor propician el acceso de alumnado a la cultura y el reconocimiento de las culturas que conviven en la escuela (Bruner, 2000). Ello encaja con las teorías de Georges H. Mead sobre la construcción social de la persona. Su distinción entre el *Yo*, que representa nuestra dotación menos culturizada reaccionando ante los demás, y el *Mi*, la interiorización que hacemos de los otros, especialmente de las personas más significativas (Mead, 1973) apoya dos principios básicos de CdA: la importancia de un entorno que propicie el establecimiento de relaciones de interdependencia en el que todo el alumnado pueda desarrollar un rol activo, y el valor de las expectativas (del profesorado, la familia y los compañeros) depositadas en cada estudiante. Veremos más adelante como el voluntariado contribuye a generar estas expectativas (Gatt, Puigdemívol, & Molina, 2010).

Pero lo señalado hasta aquí sería incompleto para describir la fundamentación teórica de las CdA si no acudiéramos al concepto de aprendizaje dialógico (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008). La participación de la comunidad en la escuela y las interacciones a que ello da lugar están regidas por las aportaciones de Paulo Freire, y muy especialmente por sus concepciones sobre la *igualdad de las diferencias* y el *carácter dialógico del aprendizaje* (Freire, 1987, 1999, 2006). Con base en ello el programa CdA se apoya en el diálogo igualitario entre todas las personas implicadas: una comunicación que minimiza las relaciones de poder sustituyéndolas por un diálogo que busca el entendimiento con base en las pretensiones de validez de los argumentos, con independencia del estatus social o académico de las personas que intervienen en él (Habermas, 1987).

Con base en estas aportaciones las Comunidades de Aprendizaje se concretan en un proceso de transformación de los centros educativos a través de la participación activa de las familias y la comunidad. La incidencia directa del voluntariado en las actividades de aprendizaje es lo que nos interesa particularmente en esta investigación. Para un mayor detalle sobre el funcionamiento de las Comunidades de Aprendizaje pueden consultarse diferentes obras (Elboj et al., 2006) (GOVA, 2002) y su lugar web<sup>4</sup>.

En la actualidad, el proyecto Comunidades de Aprendizaje se aplica en más de 140 centros educativos, mayormente de infantil, primaria y secundaria, en las diferentes Comunidades Autónomas de España<sup>5</sup>. Concretamente en Cataluña, que es donde se ha llevado a cabo este estudio, el proyecto se coordina desde el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*, como proyecto de transformación al que se pueden adherir los

4 También es posible consultar el web oficial de Comunidades de Aprendizaje <http://utopiadream.info/ca/>

5 El código que figura al final de cada registro transcrito, responde al siguiente esquema de codificación:

**Primera letra** = Tipo de registro (E = Entrevista), (GD = Grupo de discusión), (GV = (Grabación video)

**Primer número:** número de orden del registro.

**Siguiente letra o dos letras** = Fuente (V = Voluntario/a de la comunidad), (VP = Voluntario profesor/a), (VM = Voluntaria madre), (VEA = Voluntaria exalumna), (P = Profesorado)

**Último número:** Número de orden del instrumento (cuando los indicadores anteriores coinciden)

De este modo: (E1VM1; 28) corresponde a Entrevista 1 a una voluntaria-madre; o (GD2A; 107-109) a Grupo de discusión nº 2 con alumnado. Los números finales son los números del o de los registros transcritos.



centros educativos que lo deseen<sup>6</sup>.

El objetivo de todo este proceso de *enriquecimiento* del entorno escolar es doble: conseguir una escuela de alta calidad, constatada a través de los resultados de aprendizaje; y generar un espíritu de solidaridad entre las personas y colectivos comprometidos con el proyecto, que se constata en el clima de la escuela y en la cohesión social experimentada por los agentes implicados (Puigdemívol & Ríos, 2008).

## METODOLOGÍA

Con el objetivo de constatar su incidencia en el aprendizaje y en la cohesión social exploramos los diferentes perfiles y roles del voluntariado en una Comunidad de Aprendizaje, utilizando la metodología del estudio de casos basada en la perspectiva comunicativa crítica (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006). Nos acercamos a los participantes mediante la implicación directa de la investigadora como voluntaria de la comunidad por un período de dos cursos académicos. Ello permitió interactuar con el voluntariado, profesorado y alumnado de una forma muy cercana y basada en el diálogo igualitario con los investigados.

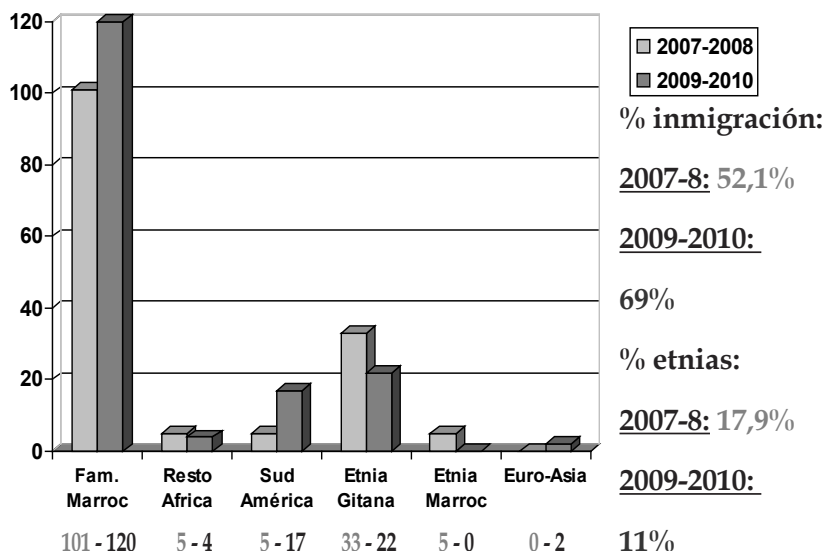
Se eligió la metodología comunicativa crítica por su adecuación al tema de estudio. Según sus impulsores (Gómez et al., 2006) “la perspectiva crítica pretende no sólo describir y explicar la realidad, comprenderla e interpretarla con el objetivo de estudiarla, sino también estudiarla para transformarla, haciendo hincapié en cómo los significados se construyen comunicativamente mediante la interacción entre las personas” (p. 32).

### El caso de estudio

Nuestro propósito de investigación nos llevó a elegir el estudio de casos. Elegimos la Escuela Mare de Déu de Montserrat (Terrassa) como caso único. Consideramos que dicho centro reunía un conjunto de características que lo hacían significativo del proyecto de Comunidades: (1) se trata de un centro con el proyecto consolidado, en el que está trabajando desde 2001; (2) desde su inicio, el centro apostó por la participación intensa de la comunidad (incluyendo el voluntariado) y por los grupos interactivos; (3) siempre ha sido un centro abierto a la colaboración en investigaciones realizadas desde el proyecto CdA; (4) a pesar de todo, el centro, como otras muchas comunidades, ha debido afrontar dificultades importantes para continuar con el proyecto, como es el caso de los frecuentes cambios de profesorado. Se trataba de un centro que reunía las condiciones necesarias para el estudio y también un carácter representativo de otras CdA.

6 En la página web de Departament d'Ensenyament puede encontrarse información útil sobre las comunidades de aprendizaje en Cataluña: <http://www.xtec.cat/web/projectes/comunitats>

FIGURA 1: ALUMNADO INMIGRADO Y DE MINORÍAS ÉTNICAS EN LA ESCUELA MONTSERRAT. NÚMEROS ABSOLUTOS (GRÁFICO) Y PORCENTAJES TOTALES (LEYENDA EN FONDO BLANCO)



Dicho centro está ubicado en un barrio periférico urbano, en un contexto de bajo nivel socioeconómico y con una alta presencia de población inmigrada, mayoritariamente del norte de África, del África subsahariana y de América Latina, que convive con población gitana autóctona (ver figura 1).

### Recopilación y análisis de la información

La recogida de información fue un proceso prolongado, dos años de inmersión en la escuela, que permitió profundizar en el significado de dichas informaciones y llegar al proceso de análisis con un conocimiento exhaustivo de la realidad de la escuela. Ahora bien, nuestro análisis cualitativo condicionaba los medios elegidos para la recogida de información, por lo que fueron utilizados diferentes instrumentos y procedimientos (ver tabla 1).

- El *análisis documental*, para obtener información del centro, su entorno y del propio proyecto comunitario.
- La *observación participativa*, con implicación de la investigadora en los grupos interactivos y otras actividades del centro. Dicha intervención participativa, actuando como voluntaria en grupos interactivos, se plasmó en un registro de notas de campo que permitió identificar los aspectos más relevantes del aprendizaje y la socialización del alumnado, que constituyeron la base para la categorización.
- Las *entrevistas en profundidad*, mantenidas con los estudiantes, las familias, el voluntariado y el profesorado. En estos casos se buscó hablar con personas comprometidas con el proyecto que nos pudieran proporcionar información

del mismo.

- Los *grupos de discusión*, configurados con el profesorado y el alumnado. En ambos casos se buscó la diversidad: en el grupo de profesorado había tutores, especialistas y una técnica de parvulario. El grupo de estudiantes estaba formado por un diversificado grupo de alumnado de 4º grado, curso en el que más había intervenido la autora del estudio como observadora participante.
- Las *grabaciones en vídeo*, con enfoque principal en el alumnado y el voluntariado que completaban las observaciones. Las grabaciones fueron transcritas en registros de 10 minutos e igualmente categorizadas.

TABLA 1: INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

INSTRUMENTO	Número	Total
Análisis documental	Documentación del centro y del proyecto	
Sesiones de observación participante	Trabajo de campo: 2008-9 y 2009-10	
Grabaciones vídeo	3	3
Entrevistas en profundidad		
Voluntaria (madres)	2	
Voluntario (profesor de idioma marroquí)	1	
Voluntaria exalumna y profesora de baile	1	
Voluntaria (funcionaria Cruz Roja y Asociación del barrio)	1	
Profesor del centro/tutor de 2º curso	1	6
Grupos de discusión:		
Profesorado (N=5)*	1	
Estudiantes (N=8)**	1	2

(\*) *Un maestro especializado en informática; una tutora de 5º; un cotutor de 3º; una técnica parvulario; una tutora 4º.*

(\*\*): *Estudiantes de 4º de primaria, grupo en el que se realizaron las observaciones participativas.*

Todo este material fue debidamente categorizado por un procedimiento mixto (deductivo-inductivo) en el que confluyen las macrocategorías provenientes de nuestros presupuestos teóricos, con las categorías surgidas del análisis del material obtenido (ver tabla 2). Más allá de dicha categorización, los significados fueron contrastados con los participantes en la investigación, con quienes se acordaba la interpretación definitiva.

El análisis de dicho material permitió la emergencia de 10 categorías (ver tabla 2). De ellas 4 se relacionaban directamente con el aprendizaje, mientras que las otras 6 lo hacían con lo que hemos considerado participación y cohesión social, elementos clave en una CdA. De dichas categorías había suficientes registros como para permitir un análisis comprensivo de la función del voluntariado. Las categorías utilizadas permitían identificar las percepciones, tanto del voluntariado como del profesorado y el alumnado a quienes iba dirigida la investigación. Las más destacadas, en cuanto al aprendizaje, eran las que hacían referencia a las *expectativas*, a la *motivación* de los estudiantes, las *interacciones* entre ellos y las que expresaban sus *progresos*, cuando eran empleadas por cada uno de los tres grupos. Desde el punto de vista teórico de CdA, las cuatro categorías mencionadas

son relevantes para el aprendizaje. En cuando a las categorías asociadas a la participación y cohesión se registraron las que expresaban situaciones de *convivencia y resolución de conflictos*, las muestras de *inclusión* del alumnado con mayores dificultades, los registros que expresaban las situaciones de *interacción intercultural*, y las que expresaban *valores y convivencia entre lenguas*. Finalmente se tomaban en consideración las muestras del grado de participación y convivencia entre las *familias*. Tanto por la tipología del centro, como por los postulados del propio proyecto de CdA expresados en el primer punto, las seis categorías mencionadas permitían captar el grado de cohesión y de participación de los diferentes estamentos en el centro. También en estos casos las evidencias eran obtenidas en los tres grupos mencionados. El cruce de las 10 categorías con los grupos estudiados dio lugar a los 30 códigos con los que se manejó la información, atendiendo también al tipo de fuente: entrevista, grupo de discusión o grabación en vídeo (ver nota 4).

Para aumentar la veracidad del estudio, se utilizó la estrategia de triangulación lo que nos obligó a hacer una cuidadosa revisión de la información recopilada mediante su desglose en registros y unos procesos de ida y vuelta de las informaciones a los registros, agrupando y reagrupando estos últimos hasta establecer las subcategorías que finalmente fueron utilizadas en la interpretación de los resultados (Stake, 1998), tal como muestra la tabla 2.

TABLA 2: REPRESENTACIÓN DE LAS CATEGORÍAS UTILIZADAS EN EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Categorías de análisis en función del voluntariado	Comunidades de Aprendizaje / Voluntariado									
	Aprendizaje				Cohesión/participación					
	Expectativas de éxito	Progreso	Motivación Autotestima	Cooperación entre iguales Interacción	Convivencia Conflictos Mediación	Inclusión Integración	Contacto intercultural Inmigrantes	Familia	Valores	Lengua
Percepción voluntariado	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10
Percepción profesorado	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Percepción alumnado	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10

En definitiva, utilizamos la perspectiva comunicativa crítica orientada al diálogo, con la finalidad de observar e interpretar cómo se desarrollan los fenómenos educativos en su entorno natural (el aula), identificando los cambios derivados de la participación del voluntariado en un centro educativo que trabaja con el modelo de CdA.

## RESULTADOS

Expondremos aquí los resultados en los que podemos apreciar un alto grado de coincidencia entre las fuentes utilizadas; es decir, su mayor grado de veracidad. Los distribuiremos en dos ámbitos: en el primero expondremos los resultados que nos muestran la influencia del voluntariado en los procesos de enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos y alumnas [1]; en el segundo, los que indican la influencia del voluntariado en la cohesión social dentro del centro y en sus relaciones con la comunidad [2].

### [1] La influencia del voluntariado en los procesos de enseñanza y aprendizaje

El marco en el que hemos estudiado la actividad del voluntariado lo constituyen los grupos interactivos. Una organización del aula en que el alumnado se reparte en 4 pequeños grupos heterogéneos de 5 ó 6 alumnos. La profesora o el profesor ha preparado previamente 4 actividades de una duración aproximada de 15 ó 20 minutos, correspondientes a diferentes aspectos del área que se trabajará. Por ejemplo, si se trata del área de lenguaje las actividades pueden ser (1) comprensión lectora, (2) ortografía, (3) vocabulario, (4) expresión escrita. El funcionamiento de los grupos interactivos comporta que dentro del aula actúen, además de la profesora, tantas personas voluntarias como grupos se confeccionan. Cada voluntario o voluntaria se responsabiliza de una de las actividades, sucesivamente, con cada uno de los grupos, mediante un procedimiento de rotación del alumnado. La tarea principal del voluntariado no es dirigir la actividad sino estimular que todos y todas participen de la misma y que dialoguen lo necesario para acordar su mejor resolución. Además procurará que el alumnado con más dificultades sea apoyado por sus compañeros/as a fin de que todos y todas saquen el máximo provecho de las tareas realizadas (Elboj & Niemelä, 2010). El voluntariado suele estar compuesto por familiares y otras personas del barrio (con independencia de su nivel de estudios), exalumnos/as y universitarios/as, incluyendo estudiantes en prácticas.

Desde el punto de vista académico el profesorado relaciona claramente la práctica de los grupos interactivos con la mejora de los aprendizajes. Esto es lo que nos decía un profesor de 2º grado cuando nos interesábamos por si identificaba mejoras en el aprendizaje de sus alumnos:

P6: Sí, principalmente cuando se hacen los grupos interactivos, pues sí que se acelera el aprendizaje. Cuando se desarrolla esta actividad atendida por una persona con un grupo de 6 a 7 alumnos, lógicamente avanza. Pero claro, los grupos interactivos que hacemos aquí son de una hora o de una hora y media a la semana en matemática y en lengua. Y en lengua este año que he estado en segundo he notado más progreso en los niños. Sin embargo, con los más grandes, en sexto, que es con quienes estuve el curso pasado, se nota más el avance. Pero bueno tam-

bién depende un poco de cada niño... (E6P; 1-2-3)<sup>7</sup>

El profesorado entrevistado coincide en valorar que la participación de otras personas de la comunidad dentro del aula produce un alto grado de satisfacción entre el alumnado. Y algo parecido ocurre con las familias. Una madre-voluntaria lo expresaba así:

[...] Yo creo que es muy favorable [la organización en grupos interactivos], porque hay que reconocer que es difícil para un profesor estar por todos los alumnos. Tener el apoyo de los voluntarios les facilita mucho el trabajo. Se hace posible dar una atención más personalizada a cada alumno, y da lugar a un aprendizaje más productivo. En definitiva, el trabajo que hace el voluntariado es muy importante, o sea, es muy favorable" (E2VM1; 28-30).

Por su parte, los alumnos de 4<sup>a</sup> grado opinaban así en un grupo de discusión:

L: Sí, en los grupos interactivos trabajamos juntos. Porque cuando la profesora dice alguna cosa, a veces no todos lo entendemos todo.

K: Sí, en cambio en los grupos interactivos se dice todo más cerca de nosotros y así aprendemos más.

I: Y con una sola profesora no se aprende tanto...

E.: ¿Entonces me decís que os va bien la presencia de personas voluntarias en los grupos interactivos? ¿Os ayuda en vuestro aprendizaje?

(Varios) Sí, sí, sí... sí, mucho...

(A): Se aprende más con más personas voluntarias porque nos enseñarán más cosas...

(M): Sí, cuando vienen las profesoras, a los niños que no saben les ayudan y si no entendemos algo nos lo explican y nos ayudan mucho...

E.: ¿Muy bien... Y también os ayudáis los unos a los otros?

(Varios) Sí, sí, sí...

(V): Sí, porque somos todos compañeros.

E.: ¿Y tu opinión Abdul sobre los grupos interactivos?

(I): Nosotros en catalán y en castellano, inglés,... pues a veces no entendemos mucho. Pero en los grupos interactivos aprendemos más porque hacemos más grupos...

(M): Y porque tenemos más personas que nos ayudan... los voluntarios.

(GD2A:20 -30).

Una de las evidencias más importantes obtenidas por nuestra investigación es la influencia del voluntariado en el aprendizaje de todos y todas, y en el enfoque igualitario con el que se atiende al alumnado. Una de las voluntarias (una exalumna del centro) des-

<sup>7</sup> El código que figura al final de cada registro transcrito, responde al siguiente esquema de codificación:

**Primera letra** = Tipo de registro (E = Entrevista), (GD = Grupo de discusión), (GV = (Grabación vídeo)

**Primer número:** número de orden del registro.

**Siguiente letra o dos letras** = Fuente (V = Voluntario/a de la comunidad), (VP = Voluntario profesor/a), (VM = Voluntaria madre), (VEA = Voluntaria exalumna), (P = Profesorado)

**Último número:** Número de orden del instrumento (cuando los indicadores anteriores coinciden)

De este modo: (E1VM1; 28) corresponde a Entrevista 1 a una voluntaria-madre; o (GD2A; 107-109) a Grupo de discusión nº 2 con alumnado. Los números finales son los números del o de los registros transcritos.

tacaba este hecho:

[...] Yo creo que todos los miembros del centro toman esta responsabilidad [incluir a todo el alumnado] y desarrollan un buen trabajo en este sentido. ¿De qué forma? Pues son muchas y primeramente, por ejemplo, se acepta a cualquier tipo de alumno, independientemente de etnias, raza o religión (E5VEA; 103-104).

Un voluntario, que a su vez es profesor de idioma (árabe) clarificaba más este extremo:

[...] Creo que todos los miembros están por este objetivo [la inclusión]. Y la forma más utilizada de esta enseñanza inclusiva, creo que es el tratamiento en pie de igualdad de todo el alumnado, de todos los alumnos vengan de donde vengan (E1VP1; 105).

Concluiremos, pues, que la organización en grupos interactivos genera unas dinámicas de enseñanza en las que el alumnado se siente más atendido y en las que el profesorado percibe con claridad su progreso. De todas las informaciones recabadas podemos deducir con seguridad que los diferentes agentes (alumnado, profesorado y voluntariado, incluyendo las familias) perciben claramente el efecto positivo del voluntariado en el progreso académico del alumnado. En la discusión veremos cómo otras investigaciones, esta vez cuantitativas y realizadas en este mismo centro, apoyan nuestra constatación.

## **[2] La influencia del voluntariado en el carácter inclusivo del centro y en la cohesión social de la comunidad que lo acoge**

La presencia de voluntariado en la escuela y en el aula tiene un importante efecto en el carácter inclusivo de un centro con tanta diversidad cultural. Una voluntaria, al mismo tiempo trabajadora de la Cruz Roja y miembro activo de la asociación de vecinos, lo expresaba de la siguiente manera:

E.: *¿Todos los miembros del centro toman responsabilidades para hacer que la enseñanza sea más inclusiva? ¿Cuál es la forma más utilizada para que esto suceda?*

V4: Sí, yo creo que sí. Porque la escuela de Montserrat ha tenido muchos voluntarios y vienen con ganas de hacer cosas: ¡lo dan todo! Y digo esto porque se nota, ¿no?... Una persona que trabaja y que viene “a perder el tiempo...” Y aquí todos los profesores, la directora, todos trabajan para eso. Ellos tienen responsabilidades sobre la enseñanza y de que salga bien todo. Ahora, ¿la forma más útil para que esto suceda? No sé... quizás esto de ser diferente ¿no? De que permitan que los voluntarios también se impliquen en la enseñanza. Porque no creo que haya muchas escuelas que lo permitan y que, además, desarrollen estrategias dentro del aula, como los grupos interactivos, para potenciar el aprendizaje contando con el apoyo del voluntariado (E4V; 119 a 122).

Por su parte, el profesor de 2º citado antes ilustra el carácter inclusivo del centro de una manera muy espontánea y con cierta dosis de ironía, relacionándolo con su cambio de imagen:

[...] Bueno, ahora [la escuela] tiene una imagen diferente: es una escuela que abarca diferentes culturas y aquí todo el mundo quiere venir, pues la imagen es bastante buena". ¡Uf!...ves tanta gente que a veces no sabes ni quiénes son, te lo aseguro. Y ahora porque tú me has dicho que estás haciendo esto [la investigación], porque a veces veo personas que no sé quiénes son, a veces veo y no sé si es un profesor, un voluntario, una madre, una madre voluntaria... Bueno participa todo el mundo, las familias participan, voluntarios que han venido de fuera... poquitos pero vienen, podrían venir más, a veces. O sea, ¡aquí está todo el mundo! (E6P; 43-26-44-45).

La presencia de voluntariado y las interacciones que comporta cambian la percepción de la diversidad, tan a menudo entendida como problema. El tema salía en un grupo de discusión con profesorado:

E.: *¿La variedad de contextos de origen del alumnado y de lenguas se ve como una contribución positiva para la vida escolar? ¿Me lo podéis comentar?*

M1: Sí, es positivo: siempre lo es. Pero a nivel ya no de centro sino como personas. O sea, todo lo que te aporte conocimientos nuevos, todo lo que te aporte otras maneras y otras formas de pensar y de vivir enriquece tu vida.

M5: Es que ni siquiera te lo planteas porque como es una realidad que tenemos, no es que se valore: es lo que hay. Por tanto tienes que ser positivo de cara a afrontarlo como puedas, pero es lo que hay. Positivo es... a la vista está.

Enriquece a todos ¿no? a la sociedad. En fin "Sin diferencia no hay cultura".

M1: Efectivamente (GD1P; 176 a 180).

En este sentido la participación de voluntariado multicultural supone un importante aporte a la cultura del centro. Hemos constatado que gran parte del voluntariado lo forman personas de diferentes países y culturas. Esta heterogeneidad refuerza de una manera positiva la convivencia dentro y fuera del centro. Así lo expresaba el voluntario marroquí citado antes:

[...] Entonces, la diversidad que hay entre el voluntariado hace que sea normal para los alumnos la existencia de esta diversidad entre ellos. Además la actividad que está haciendo el voluntariado consiste en colaborar, ayudar, explicar, intentar generar un ambiente de colaboración entre todos los alumnos. Pues con esto el alumnado también está captando todos esos valores, esos hechos para que ellos también adquieran o absorban estos mismos valores. Y así, poder generar una mejor convivencia basada en el respeto mutuo. Porque es diferente trabajar para una convivencia que tiene fondo, que tiene unas bases profundas, que para una convivencia temporal. Creo que esta diversidad de voluntariado favorece, para los



alumnos, esta convivencia duradera (E1VP1; 77-78).

Este mismo voluntario, más adelante concluye:

[...] La implicación del voluntariado para eliminar estas barreras [culturales] es positiva, porque el mismo voluntariado está constituido por diferentes etnias, procedencias, e intenta enseñar que se tienen que aceptar las diferencias y que no debe haber discriminación en ningún aspecto. Así como el profesorado y la dirección, lo mismo es compartido por el voluntariado que se esfuerza para romper etiquetas como: este “moro”, este “negro”, este “gay”... y así poner fin a estos comentarios racistas” (E1VP1; 90).

Este posicionamiento del centro no está exento de problemas o pequeños conflictos. La ventaja es que aparecen, se visibilizan y se pueden abordar a través del diálogo:

[...] Un ejemplo que me pasó en el primer año de voluntaria, aquí en esta escuela, con un alumno de segundo que ahora está en sexto... que me dijo: ¡vete a tu país! Entonces yo no comenté nada a la profesora, pero se ve que los alumnos se lo comentaron. Entonces le hicieron escribir una carta donde me solicitaba perdón y estaba firmada por la madre, para que se enterara de la actitud de su hijo. Pero tampoco pienso que lo que me dijo saliera de él mismo. Son cosas que a veces se escuchan también en casa, en la calle y que tienen influencia y por esto yo no quise decir nada a la profesora y esperar que a lo largo del curso, con mi presencia y mi comportamiento, él fuera cambiando esta idea y reflexionando sobre lo que había dicho (E1VP1; 91-92).

Terminaremos haciendo referencia a dos constataciones relacionadas con la cohesión social: la incorporación, como voluntariado, de determinados sectores de población a quienes a menudo no se tiene suficientemente en cuenta en los entornos académicos y los links entre la escuela y su entorno: el barrio, incrementados por el voluntariado.

Puesto que ya hemos constatado antes la presencia de voluntariado multicultural, destacaremos aquí cómo habla un profesor del valor que aporta el voluntariado de personas de edad avanzada:

[...] Te encuentras como voluntarios a gente también que no tiene nada que ver con el colegio. Por ejemplo, M. la persona mayor que viene a primero. No tenía ninguna vinculación con el colegio, se enteró a través de no sé quién y viene a ayudar. Mira no sé, y debe de tener más de 65 años. Y son personas que supongo que a estas alturas que estamos ahora parece que todo lo viejo no vale, son personas que se tienen que sentir apartadas de la sociedad. En todas las culturas las personas mayores siempre han sido las que han transmitido todo, ¡todo! Personas que siempre se han caracterizado por su experiencia, son personas que pueden transmitir mucho a los niños. El papel de los abuelos ha sido siempre importantísimo en las familias, para explicar cuentos, para explicar cosas y tal; y hoy en día no se le da

tanta importancia al abuelo, se lo lleva a la residencia. Y es importante ¿no?... que esta persona también participe como voluntaria (E6P; 106-107).

En cuanto al papel del voluntariado en la interacción entre la escuela y el resto de agentes sociales del barrio, la voluntaria de la asociación de vecinos se refería a la sinergia establecida entre su asociación y la escuela:

[...] Aquí, en el barrio de Montserrat y en la escuela que también se llama Montserrat, hay un trabajo conjunto entre la asociación de vecinos de Montserrat y la escuela de Montserrat. Hay muchas cosas que se hacen conjuntamente como, por ejemplo, dar clases a los adultos, sobre todo a las mamás del colegio, conjuntamente con la asociación de vecinos (E4V; 23-25).

El conjunto de actividades impulsadas por las diferentes comisiones mixtas de la escuela, formadas por familiares y profesorado, constituyen de por sí un puente con la comunidad. De todas estas actividades destacan, como comentaba la voluntaria de la cita anterior, las dirigidas a la formación de familiares, por su positiva influencia en las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje, por la transformación que suponen en las personas implicadas, y por su efecto en la dinámica participativa del barrio.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Por lo que respecta al aprendizaje *hemos detectado la coincidencia total entre los participantes (profesorado, alumnado y voluntariado) en señalar los beneficios que el voluntariado aporta al aprendizaje del alumnado del centro*. Coinciden en detectar un aumento en los aprendizajes, pero también remarcan con insistencia su *aceleración*. Ello concuerda con los resultados de otras investigaciones como la meta-análisis de William Jeynes, quien en su revisión de 21 investigaciones deja fuera de toda duda el efecto positivo de la implicación de las familias con la escuela (Jeynes, 2003). También Steven Sheldon coincide con esta constatación correlacionando los resultados de los Test estatales de 83 escuelas primarias con el rendimiento del alumnado (Sheldon, 2003). Sin embargo, dichos estudios se interesan por la implicación de las familias, sin llegar a precisar si actúan como voluntariado. Sólo en un estudio posterior Sheldon diferencia el voluntariado y aporta datos consistentes sobre su positivo efecto en el aprendizaje (Sheldon, 2007).

Sin embargo, coinciden con nuestra constatación los datos obtenidos por el proyecto europeo *Includ-ed*, en el que participó la Escuela Montserrat. Aquellos datos, mostraron que el alumnado de dicha escuela, con un elevado porcentaje de inmigración, había realizado un espectacular progreso en las competencias lingüísticas y mostraba un rendimiento alto en relación a otros centros de entornos socialmente equiparables (A. Flecha, García, Gómez, & Latorre, 2009). Nuestro estudio no puede demostrar el peso específico que puede tener el voluntariado en aquellas espectaculares mejoras académicas, pero sí creemos estar en condiciones de afirmar que su contribución es positiva.

En nuestro caso *hemos observado con mucho detalle el papel del voluntariado en los grupos interactivos y hemos constatado el progreso del alumnado*. A esta constatación se podría contra-

argumentar con la hipótesis de que la mejora de rendimiento se deba al hecho de trabajar con grupos reducidos, a la reducción de los tiempos de trabajo de cada tarea o a la mera presencia de más adultos dentro del aula, no necesariamente voluntariado. Por ello debemos preguntarnos ¿en qué medida la presencia de voluntariado es responsable de esta mejora y aceleración de aprendizajes?

No podemos ocultar que se trata de una pregunta difícil de responder, ya que la presencia de voluntariado es consustancial y definitoria de los grupos interactivos. En consecuencia no es posible estudiar los grupos interactivos sin voluntariado, pues dejarían de serlo. Sin embargo, podemos destacar dos aportes singulares del voluntariado al funcionamiento de estos grupos, puestos de manifiesto por los resultados de nuestra investigación y que tienen un efecto indiscutible en la *actitud* del alumnado hacia el aprendizaje:

1. Constituyen un reflejo y un refuerzo de la sintonía entre la escuela y su entorno: la participación de voluntariado del entorno en las actividades nucleares del centro (enseñanza y aprendizaje) hace que todo el alumnado las perciba como algo más cercano y apreciado por su propio entorno, dejando de verlas como algo *de otra cultura*, algo con *poco interés* o, lo que es peor, *algo inalcanzable* por requerir capacidades que suponen no poseer.
2. Facilitan la inclusión en la escuela de personas pertenecientes a culturas distintas, a menudo poco representadas en los ámbitos académicos. Ello propicia que el alumnado de estas culturas se identifique con dicho voluntariado y con el propio centro. Además, como hemos podido comprobar, la inclusión de este voluntariado tiene mucha influencia en la naturalidad con que alumnos y alumnas perciben aquellas diferencias culturales.

Como puede observarse se trata de dos aportes difíciles de obtener sin la presencia del voluntariado, y que tienen que ver directamente con la raíz de cualquier aprendizaje: la actitud hacia el mismo. Pensamos que por sí mismos nos autorizan a relacionar la participación del voluntariado con las mejoras en el aprendizaje, a lo que habría que añadir su papel *instrumental* en el apoyo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al efecto del voluntariado en el carácter inclusivo del centro es de destacar el énfasis que la escuela pone en la composición heterogénea de los grupos. Énfasis que acompañado por la consigna de que *nadie se quede atrás*, muy interiorizada por las niñas y niños de todas las aulas observadas, es un claro indicador del carácter inclusivo del centro. *El voluntariado tiene un marcado protagonismo a la hora de garantizar que ningún estudiante quede descolgado de la tarea, incentivando la ayuda entre iguales*. Es más, observamos cómo bastantes niñas y niños procuran terminar rápidamente su tarea para ayudar a los compañeros o compañeras con más dificultades. De hecho, esta forma de organización genera solidaridad entre el alumnado, pero no como un valor alejado de su realidad, sino estrechamente vinculado a las actividades de aprendizaje.

Pero la cohesión generada no se reduce al grupo clase. Como señalaba uno de los voluntarios, *el voluntariado en la escuela facilita la interacción entre familiares de culturas distintas y con ello la valoración de la escuela como lugar de encuentro*. En definitiva, la cohesión social del barrio al que pertenece la escuela. En este sentido la incorporación de familiares a

procesos de formación (aprendizaje de lenguas –castellano o catalán–, tertulias literarias, temáticas de puericultura, etc.), además de actuar en la transformación del entorno tiene una influencia muy positiva en el aprendizaje de los hijos o hijas de quienes se insertan en dichos procesos formativos. En ello coincidimos plenamente con los estudios de Steven Sheldon que reportan los beneficios en el rendimiento del alumnado de lo que él denomina *extensión escolar* (Sheldon, 2003). En este sentido, serían necesarias investigaciones más amplias y precisas que nuestro estudio para clarificar la importancia de los procesos formativo-participativos de los familiares para la calidad de la educación de todo proyecto comunitario.

Más allá de las conclusiones anteriores debemos señalar una de las mayores limitaciones de nuestro estudio. El método del estudio de casos proporciona algunas ventajas, como la profundidad y el detalle con que puede analizarse un caso único. Pero al mismo tiempo reduce las posibilidades de transferencia de los fenómenos identificados. En nuestro caso dicha transferencia será más directa en los centros que funcionan como CdA que en los que no se incluyen en este proyecto. De todos modos, y con las debidas precauciones, pensamos que en su conjunto pueden ser tenidas seriamente en cuenta en otros contextos. Por ello el tema del voluntariado dentro de la escuela es un tema de interés, poco estudiado en nuestro entorno, que puede abordarse desde muchas perspectivas: desde el aprovechamiento del capital social que ofrecen los contextos culturalmente diversificados o desde la sintonía entre escuela y entorno. Abrir la escuela a la comunidad constituye un aliciente para el profesorado que está dispuesto a renovar su práctica de acuerdo con las nuevas demandas sociales, y una estrategia eficaz para la superación de las desigualdades que tanto limitan el progreso del alumnado perteneciente a grupos vulnerables.

## BIBLIOGRAFÍA

- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., & RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- AYDLETT, L., RANDOLPH, M., & WELLS, G. (2010). "Project Panama: An International Service Project". *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 152-157.
- BAGGERLY, J. (2006). "Service Learning with Children Affected by Poverty: Facilitating Multicultural Competence in Counseling Education Students". *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 34(4), 244-256.
- BRUNER. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CARTER, D. N., & KOTRLIK, J. W. (2008). "Factors related to the defelomental experiences of youth servning as 4-H camp counselors". *Journal of Agricultural Education*, 49 (2), 50-63.
- COMER, J. (1984). "Home-school relationships as they affect the academic success of children". *Urban Society*, 16, 323-337.
- DARWEN, J., & RANNARD, A. G. (2011). "Student volunteering in England: a critical moment". *Education + Training*, 53(2/3), 177-189.
- DESLANDES, R. (2006). "Designing and Implementing School, Family, and Community

- Collaboration Programs in Quebec, Canada”. The School Community Journal, 16(1), 81-106.
- EINFELD, A., & COLLINS, D. (2008). “The Relationships Between Service-Learning, Social Justice, Multicultural Competence, and Civic Engagement”. Journal of College Student Development, 49(2), 95-109.
- ELBOJ, C., & NIEMELÄ, R. (2010). “Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups”. Revista de Psicodidáctica, 15(2), 177-189.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M., & VALLS, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FAN, X., & CHEN, M. (1999, April, 19-23). *Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec (Canada).
- FLECHA. (2009). “Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje”. Cultura y Educación, 21(2), 157-169.
- FLECHA, A., GARCIA, R., GÓMEZ, A., & LATORRE, A. (2009). “Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed”. Cultura y Educación, 21(2), 183-196.
- FLECHA, R., & SOLER, M. (2013). “Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning”. Cambridge Journal of Education, 43(4), 451-465.
- FREIRE, P. (1987). *L'Educació com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo Editorial.
- FREIRE, P. (1999). *La educación en la ciudad* (2ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GATT, S., PUIGDELLÍVOL, I., & MOLINA, S. (2010). “Mead's Contributions to Learner's Identities”. Revista de Psicodidáctica, 15(2), 223-238.
- GINWRIGHT, S., & CAMMAROTA, J. (2007). “Youth activism in the urban community: learning critical civic praxis within community organizations”. International Journal of Qualitative Studies in Education, 20(6), 693-710.
- GÓMEZ, J., LATORRE, A., SÁNCHEZ, M., & FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- GOVA. (2002). *Comunidades de Aprendizaje en Euskadi*. Victoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. I y II). Madrid: Taurus.
- HONG, S., & HO, H. Z. (2005). “Direct and Indirect Longitudinal Effects of Parental Involvement on Student Achievement: Second-Order Latent Growth Modeling Across Ethnic Groups”. Journal of Educational Psychology, 97(1), 32-42.
- HORVAT, E., WEININGER, E. B., & LAREAU, A. (2003). “From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks”. American Educational Research Journal, 40(2), 319-351.
- HUNTSINGER, C. S., & JOSE, P. E. (2009). “Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures”. Early Childhood Research Quarterly, 24, 398-410.

- JEYNES, W. H. (2003). "A META-ANALYSIS The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement". Education and Urban Society, 35(2), 202-218.
- KIRKHAUG, B., BRITT, M., KLOCKNER, C. A., & MORCH, W. T. (2013). "Association between Parental Involvement in School and Child Conduct, Social, and Internalizing Problems: Teacher Report". Educational Research and Evaluation, 16(4), 346-361.
- KNAPP, A. K., & JEFFERSON, V. M. (2013). "Learning Toghether". Teaching Cildren Mathematics, 19(7), 432-439.
- MEAD, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- METZ, E., MCLELLAN, J., & YOUNISS, J. (2003). "Types of Voluntary Service and Adolescents' Civic Development". Journal of Adolescent Research, 18(2), 188-203.
- NETTLES, S. M., & GREENBERG, B. (1990). *Community Involvement and Disadvantaged Students: A Review and Annotated Bibliography*, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED325601.pdf>
- PUIGDELLÍVOL, I., & RÍOS, O. (2008). "El centro educativo como agente de cohesión social en contextos interculturales". Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 16(4), 25-30.
- SANDERS, M., SHELDON, S. B., & EPSTEIN, J. (2005). "Improving Schools' Partnership Programs in the National Network of Partnership Schools". Journal of Educational Research & Policy Studies, 5(1), 24-47.
- SHELDON, S. B. (2003). "Linking School-Family-Community Partnerships in Urban Elementary Schools to Student Achievement on State Tests". The Urban Review, 35(2), 149-165.
- SHELDON, S. B. (2007). "Improving Student Attendance With School, Family, and Community Partnerships". The Journal of Educational Research, 100(5), 267-275.
- SIMPKINS, S. D., BECNEL, J. N., & ECCLES, J. S. (2008). "The Meditational Role of Adolescents' Friends in Relations Between Activity Breadth and Adjustment". Developmental Psychology, 44(4), 1081-1094.
- SLAVIN, R. E., & MADDEN, N. A. (2001). *Reducing the Gap: Success for All and the Achievement of African-American and Latino Students. Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED455079.pdf>
- SPRATT, J., SHUCKSMITH, J., & PHILIP, K. (2007). "Embedded yet Separate: Tensions in Voluntary Sector Working to Support Mental Health in State-Run Schools". Journal of Education Policy, 22(4), 411-428.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- VALLS, R., & KYRIAKIDES, L. (2013). "The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations". Cambridge Journal of Education, 43(1), 17-33.
- VYGOTSKI, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WALLACE, C., & FLORIAN, P. (2009). "More Participation, Happier Society? A Comparative Study of Civil Society and the Quality of Life". Social Indicators Research, 93(2), 255-274.
- WANAT, C. L. (2010). "Challenges Balancing Collaboration and Independence in Home-

¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en “Comunidades de Aprendizaje”

School Relationships: Analysis of Parents’ Perceptions in One District”. The School Community Journal, 20(1).





# EL CABALLERO ENTRE LOS ESPEJOS. UN PROYECTO DE EDUCACIÓN LITERARIA INTERTEXTUAL EN ESCOLARES DE 10 A 12 AÑOS

## THE KNIGHT BETWEEN THE MIRRORS. A LITERARY EDUCATION PROJECT IN SCHOOLCHILDREN BETWEEN 10 TO 12 YEARS OLD

MARÍA TERESA CARO VALVERDE<sup>1</sup>

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Facultad de Educación  
Universidad de Murcia  
Murcia, España  
[maitecar@um.es](mailto:maitecar@um.es)

PILAR GUILLAMÓN VALERO<sup>2</sup>

Universidad de Murcia  
Murcia, España  
[pili.ceu86@hotmail.com](mailto:pili.ceu86@hotmail.com)

ELISEO GARCÍA CANTÓ<sup>3</sup>

Universidad de Murcia  
Murcia, España  
[eligar61@hotmail.com](mailto:eligar61@hotmail.com)

Recibido: 22/01/2013 Aceptado: 12/10/2013

### RESUMEN

*El objetivo de este artículo de innovación dirigido al alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria fue desarrollar la comprensión lectora y la expresión escrita desde una educación en competencias basado en la intertextualidad del lenguaje literario y el lenguaje pictórico, a partir del tópico del espejo como símbolo de sabiduría y fantasía, a fin de advertir las correspondencias temáticas y formales entre ambas artes y sus virtudes creativas (ékfrasis). El *Quijote*, clásico hispánico por antonomasia, sirvió para trabajar la creatividad e imaginación discente desde una metodología cualitativa de la investigación-acción atenta a las bases epistemológicas procesuales de la educación literaria. Se aprovechó la retórica de la hipótesis fantástica para que los aprendices inventaran con libertad una dramatización mezclando los personajes del clásico cervantino con otras obras clásicas de la pintura barroca y de la cuentística infantil. Se diseñó*

---

1 Profesor titular de la Universidad de Murcia.

2 Doctoranda en Educación por la Universidad de Murcia.

3 Diplomado en Magisterio de Educación Física, Licenciado en Periodismo y Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas por la Universidad de Murcia, Diplomado en Magisterio de Inglés y Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad Pontificia de Salamanca. Doctor en E.F por la Universidad de Murcia.

*una tarea compleja con la pretensión de profundizar en los procesos comunicativos por vía estratégica del intertexto lector a fin de contar en todo momento con el mundo significativo de los aprendices, siendo incentivados a investigar de modo personal y reflexivo con buenas prácticas de transferencia de conocimiento en nuevos contextos.*

## **PALABRAS CLAVE**

*EDUCACIÓN LITERARIA, INTERTEXTO LECTOR, ÉKFRASIS, CLÁSICOS HISPÁNICOS*

## **ABSTRACT**

*The main objective of this article was to develop reading comprehension and writing skills from the perspective of an education based on inter-textually competences and pictorial language. The topic of the mirror was used as a symbol of wisdom and fantasy in order to alert thematic and formal correspondences between the art and its creative virtues (ekphrasis). The Quixote, Hispanic classic book, was used in order to work the creativity and imagination of the learner from a qualitative action research perspective. This method took into consideration the epistemological processes of the literary education. The rhetoric of fantastic hypotheses was chosen to give freedom to the students to invent a dramatization by mixing the characters of the Cervantes classic novel, with other classic works of Baroque. A complex task was designed with the objective of deepening the strategic communication processes by the inter-text reader; the idea was to have at all times the significant world of the learners. Students were encouraged to investigate in a personal and thoughtful way in order to transfer their knowledge to new contexts.*

## **KEY WORDS**

*LITERARY EDUCATION, INTER-TEXT READER, EKPHRASIS, HISPANIC CLASSICS*

## **INTRODUCCIÓN**

La Didáctica de la Literatura es una ciencia social de composición interdisciplinar cuyo fin educativo, es despertar el cultivo de la imaginación de los adolescentes en sus actos comprensivos y expresivos de intención literaria. Así entendida, la literatura es lengua intensa, y su cultivo dinamiza la combinación de todas las competencias comunicativas con todas las competencias generales, incluida la competencia del “saber ser”, pues pone en práctica el conocimiento solidario de la existencia. En este contexto disciplinar, cabe concebir la educación literaria como la capacitación para que el lector interactúe con el texto y el autor (Mendoza, 2004). Por ello, mediante la lectura y escritura de textos literarios nuestros alumnos se van formando, cargándose de motivos y verdades estimulantes para la vida.

La mayor innovación educativa en la Didáctica de la Literatura es el planificar estrategias para el desarrollo de la creatividad. Importa en este sentido contar con la metodología del “intertexto lector” (Mendoza, 2001) y con su expansión interdisciplinar a través de los modelos ekfrásticos (Guerrero Ruiz, 2008) donde la literatura interactúa retóricamente con artes plásticas y audiovisuales. Todo esto permite que el aprendiz compruebe por sí mismo, afianzando un espíritu crítico sobre su entendimiento y sensibilidad hacia las obras artísticas.

La función del docente queda organizada entre su rol de mediador en el acceso a las producciones literarias, su interpretación crítica de los textos y su tarea de formador y de estimulador o animador de lectores (Mendoza, 2002).

Es idea colectiva la concepción de la literatura como una de las formas de representar

lo imaginario (antropológico y cultural) y donde las culturas se forman, se encuentran unas a otras (Cesarini, 1988). Esta idea intercultural de lo literario hay que recuperarla hoy en día, pues la educación del siglo XXI constituye un desafío porque requiere valor para enfrentarse a nuevos retos y dificultades, pero ante todo porque requiere una actitud creativa en el docente para estar constantemente innovando con la esperanza de transformar el mundo y la sociedad.

Existen algunos trabajos cuyo objetivo fundamental es desarrollar un modelo didáctico que permite una educación motivadora y eficaz de la literatura a través de la acción interdisciplinar e intertextual: son claros ejemplos donde se nos muestra que la verdadera literatura se disfruta, no se enseña y se vive (Mendoza, 2001). Este cambio de modelo didáctico viene dado por la apertura de currículos docentes a proyectos conjuntos donde interactúen disciplinas y centros educativos.

Todo esto es posible, a través de áreas de conocimiento auténticamente transversales, como es el caso de Lengua Castellana y Literatura, existiendo diversos trabajos de innovación educativa (Caro, 2006; González García, 2009; Escobar, 2010) que promueven la generación de hipertextos literarios y consiguen motivar hacia la lectura, aprendiendo nociones con el placer de una sonrisa de complicidad entre los mundos de ayer y hoy. A través del trabajo de los clásicos la competencia lectora va más allá de lo meramente conceptual para trabajar su sentido en relación con las expectativas significativas y libres del lector a fin de promover su transformación dialógica y creativa en nuevos contextos, consiguiendo creaciones imaginarias que desembocarán en hipertextos donde la pervivencia del supuesto original es su transformación.

Como bien queda escrito en el *Quijote*, hay que seguir el consejo educativo de la atención a la diversidad de pareceres y sensibilidades. Ello es posible siempre que la literatura toque el mundo vivo de los lectores. Para ello, podemos definir la "intertextualidad" como la relación que un texto (oral o escrito) mantiene con otros textos (orales o escritos), ya sean contemporáneos o históricos. El conjunto de textos con los que se vincula explícita o implícitamente un texto constituye un tipo especial de contexto, que influye tanto en la producción como en la comprensión del discurso.

Genette (1989) amplió el marco de referencias específicas sobre la intertextualidad cuando delimitó la noción de *transtextualidad* o *trascendencia textual* del texto, como todo lo que lo se pone en relación manifiesta o secreta con otros textos. El mismo autor establece cinco tipos de relaciones transtextuales: la intertextualidad, el paratexto, la metatextualidad, la hipertextualidad y la architextualidad. Esta noción de "intertextualidad" ha sido recogida en el área de conocimiento de Didáctica de la Literatura con resultados muy provechosos para la investigación cognitiva en la competencia lectora.

Hoy en día, la Didáctica de la Literatura tiene el reto de establecer una propuesta lecto-literaria coherente y rigurosa que ayude a orientar el tratamiento significativo de la materia de literatura en el contexto escolar. La metodología del intertexto, tanto el del discurso como el del lector, resulta ser, precisamente, el espacio idóneo para afrontar dicho reto porque posibilita el encuentro de interacción de las aportaciones del texto con los saberes, habilidades y estrategias del lector que lo actualiza (Mendoza, 2003).

De acuerdo con las investigaciones de Guerrero Ruiz (2006; 2008) sobre la relación significativa y estructural de la literatura con las artes y la retórica del comparativismo

ekfrástico, cabe afirmar que la metodología de la “ékfrasis” (la ilusión o inspiración que un texto icónico provoca para realizar un texto verbal, resumida en el célebre lema horaciano *ut pictura poiesis*) es muy útil en el proceso lecto-escritor porque fomenta la lectura y ayuda a su aprendizaje, al mismo tiempo que promueve una nueva visión de la educación literaria abierta semióticamente a otros lenguajes. Por lo que consideramos la relación ekfrástica como una interdisciplinariedad comparativa de extraordinaria importancia para la formación integral del alumno, porque pone en juego un proceso cognitivo de relacionar deducir y juzgar, a partir de lo ya conocido (intertexto del alumnado) y éste es el modo más seguro para fijar conocimientos. Además, es el más creativo, ya que el lector colabora en la interpretación creando a su vez a partir de las interpretaciones de su intertexto. Lo más importante es el acercamiento del alumnado a la lectura de textos literarios a través de la imaginación icónica, de esa trastienda imaginaria de las estructuras objetivo-materiales del texto y las subjetivo-comunicativas, pragmáticas del acontecimiento lecto-artístico, así como la búsqueda de referentes textuales que sean referentes descriptivo-visuales.

La metodología que se propone es un modelo intertextual en aula, donde el agente lector es quien construye el significado de los textos y quien recrea la lectura. Se emplea aquí el intertexto lector como un componente integrador de saberes, estrategias y recursos para activar la lectura literaria, comprender un texto e interpretarlo aplicándolo a la correlación de la literatura con las artes plásticas exhibidas en los museos (Mendoza, 2000; Caro, 2007).

Para que se justifique por este modelo ekfrástico un enfoque innovador de la educación literaria, se tienen que conocer estrategias para la lectura de una obra de arte y un texto literario. Este análisis del proceso lector ekfrástico comienza por la descodificación, que en un texto literario atiende a las grafías y en un texto pictórico a colores y figuras. Le sigue la precomprensión donde en ambos textos se captan pautas e inferencias significativas para la comprensión.

Finalmente, la comprensión interpretación que en ambos casos implica la consideración de los procedimientos creativos empleados y de los saberes enciclopédicos, metalingüísticos o metapictóricos, históricos e intencionales del texto en su contexto comunicativo para la lectura significativa generadora de sus propios modelos de significado. Por tanto, la idea de motivación en todo este proceso juega un papel importantísimo.

El hecho de haber elegido el símbolo del espejo para mediar la tarea imaginativa y didáctica de este trabajo requiere tener conciencia de sus profundas recurrencias teóricas a fin de delimitar con exactitud las que conciernen a nuestro propósito investigador.

Lo especular y lo intertextual guardan muchas relaciones: no solamente las de la similitud en retórica de la observación y las de la mimesis en la retórica de la creación, sino también las de un planteamiento de la cultura como representación que, cuando se la toma como objeto mismo de la reflexión, descubre el entramado del creador como un artífice que junta hilos venidos de partes muy diversas. Y en el caso de que, como ocurría en la fantasía de Alicia inventada por Carroll (1986) y adaptada por Manent (2010), los espejos fueran mágicos y pudieran ser atravesados para mostrar el otro lado de la mente, la imaginación, resultaría que serían la expresión perfecta del juego genuino de la intertextualidad, laberinto de espejos, “mise en abyme” según calificó André Gide el trabajo de escribir una novela en *Los monederos falsos*.

Lo especular y lo especulativo están indisolublemente unidos en la noción misma de cultura. Son muchas y variadas las concepciones del espejo en la cultura: los espejos han surgido de la misma naturaleza: la luna, los ríos calmados, las gotas de lluvia, y nos revela lo invisible a nuestros ojos: nosotros mismos. A menudo, un autor se ha referido al uso de los espejos para revelar la verdad, es decir, para mostrar lo que se presenta ante ellos. Y otras veces para mostrar la falsedad, pues pueden deformar o mostrar cosas distintas a como son.

Así, se decidió trabajar la comprensión textual cruzando la historia fingida del caballero de los espejos del *Quijote* cervantino con dos cuentos infantiles donde los espejos tienen una función narrativa importante y con dos cuadros donde igualmente los espejos generan una perspectiva reveladora, a fin de que los alumnos puedan *especular* no sólo sobre cada texto y cada imagen, sino también *entre* textos en imágenes, pues tal lectura se convertirá en escritura creativa donde sus imágenes se fundan en una representación nueva de la que sería protagonista el caballero de los espejos.

La experiencia se organizó en torno a tres asuntos justificativos: el primero consiste en explicar el mecanismo de la “hipótesis fantástica” ideado por Gianni Rodari (2004); el segundo pretende integrar el argumento de “Alicia al otro lado del espejo” como motivo semántico para formular la “hipótesis fantástica” que permitirá inventar obras intertextuales y ekfrásticas; y el tercero manifiesta la importancia del dialogismo (razón de ser de la intertextualidad) como base del aprendizaje cooperativo que surge cuando se proponen tareas didácticas entre la dramatización y la representación teatral.

En este sentido, el objetivo principal de la presente investigación es asumir la metodología del intertexto lector para desarrollar la comprensión lectora y la expresión escrita, empleando las Tecnologías de la Información en tareas de investigación sobre las obras clásicas de la literatura hispánica y de obras maestras de la pintura, desarrollando la imaginación con el procedimiento retórico de la hipótesis fantástica para componer obras literarias significativas en forma de expresión dialogada y descubriendo correspondencias temáticas y formales entre pintura y literatura a partir del tópico del espejo y de la retórica de la ékfrasis.

## DISEÑO METODOLÓGICO

### Muestra

El contexto en el que se desarrollará este proyecto, es una población de la Vega Media del Río Segura (Murcia-España) de unos 6.493 habitantes. El colegio está situado en un barrio de nivel socioeconómico medio o medio-bajo. El grupo al que se aplicó este proyecto consta de 23 alumnos, 9 niñas y 14 niños, de los cuales dos son magrebíes, tres de América del Sur y uno de etnia gitana. En cuanto a las capacidades y actitudes de aprendizaje de estos alumnos, se pueden observar varios niveles de aprendizaje, que hay que tener en cuenta a la hora de preparar materiales para las actividades.

## Instrumento

Los instrumentos utilizados para el desarrollo de la experiencia fueron los siguientes:

### *- Instrumentos didácticos de la tarea interdisciplinar:*

**A- El texto clásico, su comprensión e invitación a investigar.** Pretendemos que conozcan el clásico cervantino, a través del episodio del Caballero de los Espejos (cap.14 de la II parte del *Quijote*) de la adaptación infantil realizada por Sánchez (2004) y busquen información del mismo a través de Internet. Posteriormente, darán respuesta a un cuestionario en el que se le plantearan diversas cuestiones.

**B- Intertextos verbales, su comprensión lectora e investigación a investigar.** Presentaremos el argumento de dos cuentos clásicos dónde aparece el tópico del espejo, y los alumnos deben reflexionar sobre ello y contestar un cuestionario, buscando e investigando en las Webs que se les proporciona.

**C- Intertextos icónicos, su comprensión lectora e invitación a investigar.** Relación del lenguaje icónico a través del "power point", para la realización de la caza del tesoro y relación de las obras con los espejos.

**D- Intertexto retórico y su hipótesis fantástica especular.** Utilizar técnicas para la comprensión, como elaborar y comprobar hipótesis, para posteriormente empezar a crear.

**E- El teatro de los espejos (organizadores previos y modelo textual para crear).** Comprensión de los contenidos presentados, para comenzar a elaborar su gran tarea de crear diálogos entre los personajes.

### *- Instrumentos de recolección de datos y de evaluación:*

**A- Pretest.** Sacar información sobre la metodología que utiliza su tutor y conocer sus intereses y conocimientos previos sobre la realización de algunas tareas.

**B- Postest y valoración del alumnado.** Observar la validez de nuestra puesta en práctica y ver qué han aprendido a través de nuestro proyecto.

**C- Evaluación del proyecto.** Reflexionar sobre las posibles mejoras al respecto y lograr la consecución de los objetivos propuestos (Anexo 3).

### *- Instrumentos de registro de tareas:*

**A- Vídeo y fotografía.** Registrar la puesta en práctica de la gran tarea de la dramatización de "El caballero de los espejos", para su evaluación y conmemoración de la participación del alumnado.

**B- Internet.** Su utilización para la búsqueda de información y realización de “las cazas del tesoro” sobre el *Quijote* y las obras artísticas.

*- Instrumentos de análisis y valoración de datos:*

**A- Portafolio docente.** Diario de anotaciones sobre la observación docente del proceso didáctico desarrollado en el aula y su influencia en la motivación y aprendizaje de competencia de los alumnos (Guerrero Ruiz, 2003).

## Metodología cualitativa de la investigación-acción.

La metodología didáctica que sostiene el marco empírico de este proyecto de investigación se dinamizó por el sistema espiral de los ciclos de investigación-acción de tipo cualitativo de acuerdo con el modelo diseñado por Kemmis (1989) en dos ciclos.

El primer ciclo, consistió en planificar la tarea compleja que daría sentido obrado a los objetivos de la investigación y validez a la hipótesis que solucionaría el problema de investigación. De hecho, tal planificación se corresponde con el trabajo de escritura del presente proyecto investigador.

A partir de ello, se podría actuar en el aula con la intervención didáctica conforme a lo planificado. Y, gracias a ello, se podría observar los resultados obtenidos en el aprendizaje discente, reflexionando sobre ello a fin de confirmar la hipótesis de investigación o de remodelarla en función de las necesidades educativas reales. A continuación, sería posible iniciar un segundo ciclo para revisar el plan y replantearlo a fin de ejercer en este nuevo ciclo los procedimientos de planificación, actuación y reflexión antes descritos. Por ello, es lógico que Latorre (2003) haya denominado a la metodología de la investigación-acción un “proyecto de acción” formado por estrategias de vaivén acción-reflexión a modo de “indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2003).

## Diseño de las fases metodológicas

Con la tarea “El caballero entre los espejos”, pretendemos relacionar la lectura del clásico hispánico *Don Quijote de la Mancha* (el episodio del caballero de los espejos) y la lectura de cuadros (“Las Meninas” y “El matrimonio de Arnolfini”), con especial interés por reflexionar sobre los personajes implicados y el tópico del espejo que vincula literatura y pintura. Así, trabajaremos la conexión intertextual, la cual aumentará cuando contemos con otros cuentos clásicos destinadas a la infancia con la voluntad de trabajar la hipótesis fantástica de una creación futura donde haya cambios de dimensión especular por obra de la imaginación de los sujetos participantes en el proyecto.

La expresión verbal trabajará la invención de diálogos por la cual el personaje clásico y pictórico, se traslada a la época en la que vive el contrario. Aunque con las invenciones libres también cabe la oportunidad de trasladarse al presente y futuro. Este proceso creativo tendría las siguientes fases:

FASE 1: El alumno conocerá el Clásico cervantino y las pinturas ya mencionadas.

FASE 2: Trabajaremos la hipótesis fantástica e intertextualidad con otros cuentos clásicos.

FASE 3: Creación de diálogos y dramatización.

## DESARROLLO DEL PROYECTO

### Fase de exploración docente

Tras la exploración bibliográfica realizada para construir el marco teórico de referencias científicas y experimentales en las que se apoya esta propuesta de trabajo investigador, se pasó a la intervención didáctica en el aula. Ello implica que, una vez diseñado el proyecto, se concretó una entrevista con el tutor del alumnado objeto de estudio para conocer a los sujetos participantes en su contexto socioeducativo y capacidades cognitivas y curriculares. Así, concertar un primer borrador del plan de trabajo, los lugares idóneos para su desarrollo y el calendario de actividades.

En esta fase exploratoria, contactamos con los discentes para que realizaran un pre-test (Anexo 1) relacionado con la temática de investigación, y exploramos las ideas previas de este alumnado sobre las cuestiones y futuras actividades que se presentaron. Después, se estableció una comunicación directa a través de presentaciones, para conocerles personalmente y tomar nota de sus gustos e intereses.

Para planificar científicamente la investigación-acción de este proyecto de acuerdo con los objetivos expresados en el mismo, consideramos necesario hacer un análisis interpretativo previo sobre los intertextos verbales (narraciones breves) e icónicos (pinturas barrocas) a partir del tópico del espejo como especulación del mundo, a fin de guiar los pasos didácticos de la tarea comunicativa que daría validez real a la hipótesis propuesta. En concreto, nuestro trabajo se centró en el gran clásico de las letras hispánicas, *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes (capítulo 14 de la segunda parte de la gran novela, episodio de la lucha de don Quijote contra el Caballero de los Espejos). La figura de este caballero de los espejos se relacionó con otros personajes de cuentos y pinturas donde también los espejos juegan un papel determinante en la escena inventada. Su relación se estableció por medio del “salto al otro lado” (como hizo Alicia al otro lado del espejo), es decir, de su mezcla con argumentos y personajes del otro lado donde están los cuentos (2 cuentos infantiles) y del otro lado donde están las pinturas (2 pinturas barrocas). El caballero en cuestión se mueve entre los espejos de otras obras. Así, por este juego de trance especular, se tejió con naturalidad la metodología intertextual donde el mundo del lector, en este caso de los alumnos, tiene mucho que ofrecer, dado que son ellos quienes van a construir historias con libertad después de leer comprensivamente las obras concitadas.

Para elaborar buenas guías de lectura comprensiva de los intertextos icónicoverbales, interesa haber analizado el valor narrativo de los espejos en tales obras. Al respecto, queremos mostrar nuestra indagación en un cuadro sinóptico (Figura 1).



FIGURA 1. CUADRO SINÓPTICO: RELACIÓN ESPECULAR PINTURA-LITERATURA

OBRAS ARTÍSTICAS	ESPEJO	EL ESPEJO LLEVA A...
El matrimonio de Arnolfini	El espejo refleja al autor (que está fuera del cuadro).	LA REALIDAD
Las Meninas	El espejo refleja a los reyes (que están fuera del cuadro).	
OBRAS LITERARIAS	ESPEJO	EL ESPEJO LLEVA A...
La reina de las nieves	Se rompe (invierte la realidad)	EL MÁS ALLÁ (MAGIA)
La Bella y la Bestia	Se contempla el más allá de los deseos	EL MÁS ALLÁ (MAGIA)
Alicia a través del espejo	Se atraviesa (el mundo al revés)	LA FANTASÍA
El Caballero de los Espejos (Quijote)	Están en la casaca del caballero (disfraz) sirve para ocultar la identidad.	LA FANTASÍA FINGIDA

## Fase de intervención didáctica

### *Modelo de intervención didáctica*

Para trabajar la metodología de la investigación-acción en su doble plano activo-meditativo, empleamos un diario de clase a modo de portafolio donde quedaron recogidas las incidencias y reflexiones diarias derivadas de la intervención en el aula. También convalidaría usar este método con los niños, dados sus excelentes resultados.

Debido a que, desde una metodología de investigación-acción basada en el desarrollo de competencias a través de aprendizaje por tareas, la didáctica debe partir desde el saber hacer y utilizar los conceptos y saberes como instrumentos estratégicos para resolver conocimiento, diseñamos el modelo de intervención para la realización de la tarea en estos términos:

1º) *Conocer e investigar el clásico hispánico desde el tópico del espejo.* Los alumnos se trasladarán al aula plumer y, distribuidos por pareja, leerán el fragmento del episodio del caballero de los espejos (capítulo 14 de la II parte del *Quijote*), presentado en forma de ficha. Posteriormente, realizarán un cuestionario del tipo "caza del tesoro", donde deben ir visitando las páginas web recomendadas.

2º) *Conocer e investigar otras obras clásicas de la literatura donde se usa el tópico del espejo.* En el aula de referencia tendría lugar la presentación de resúmenes de dos cuentos: *La reina de las nieves* y *la Bella y la Bestia*. Se realizará una lectura conjunta y posteriormente contestarán un cuestionario semántico. Para casa, por grupos deberán buscar más información referida a los cuentos y al autor a partir de las webs que le recomendamos.

3º) *Conocer e investigar obras clásicas de la pintura donde se usa el tópico del espejo.* En el aula plumier, distribuidos por parejas, comenzará la clase con la presentación en power point, donde se muestran intertextos icónicos como “el matrimonio de Arnolfini” de Van Eyck y “Las Meninas” de Velázquez, para una puesta en común a través de preguntas, y para que entre todos vayan observando la relación de los dos cuadros. Posteriormente, realizarán una caza del tesoro sobre dichos cuadros, la cual queda recogida en una ficha-alumno. Tras realizar dicha caza del tesoro e ir contestando en la ficha al cuestionario, los alumnos deben de hacer un resumen-reflexión sobre la sesión que han realizado.

4º) *Lectura comprensiva de la hipótesis fantástica especular de Alicia a través del espejo e invención de hipótesis creativas.* Presentación y lectura conjunta del dossier sobre la obra Alicia a través del espejo para interpretar que esta historia nació de una hipótesis fantástica y cruzó al mundo del espejo. A continuación, cabe formular la hipótesis *y si al otro lado del espejo estuviera...* jugando a conjugar libremente los ejemplos referidos (los personajes de las pinturas y de los cuentos con el caballero de los espejos o viceversa). Se sigue el criterio de usar cuadros que suelen ir dirigidos a un receptor adulto para inyectarles personajes hispánicos quijotescos vistos en la clase de Primaria a fin de crear fantasía infantil en el mundo de la pintura para todos los públicos, lo cual se haría saltando de la literatura a la pintura y viceversa.

5º) *Creación de una obra de teatro en un acto sobre la historia hipotética inventada.* Se les presentará en un dossier qué es una obra de teatro, a través de una ficha personalizada con organizadores previos, para posteriormente por parejas basándose en su hipótesis inventada con el caballero de los espejos y personajes de cuadros y con la ficha de organizadores previos, comiencen a redactar el diálogo que tendrían esos personajes. El alumnado, realizará un borrador escrito de dicha obra en una cara del folio, valorándose la limpieza, orden y caligrafía. Posteriormente, el docente realizará correcciones de ello para que mejore su producción de textos posteriores y rectifique sus errores anteriores.

6º) *Votación y ensayo de la obra teatral.* En clase leerán su trabajo propuesto, para pasar a una votación conjunta y realizar la puesta de escena. Se distribuirán los papeles de los personajes, en función del diálogo más votado, dependiendo de los personajes que participen en él. El diálogo más votado, se representará por grupos el siguiente día en clase, para que ellos puedan ir pensando en una decoración y un vestuario accesibles y económicos.

7º) *Dramatización en el aula.* Puesta en escena y dramatización (por grupos en el aula de referencia) del diálogo más votado. Se realizará una grabación en vídeo sobre el evento. Al finalizar la gran tarea, realizaremos una asamblea, para comentar la experiencia y resultados de la tarea y se pasará una evaluación del alumnado en forma de ficha.

8º) *Post-test y valoración del alumnado.* Finalmente se les pasarán dos cuestionarios

sobre la opinión que les merece la experiencia didáctica (Anexo 2) y se recogerán los diarios del portafolio de clase.

### *Conexión curricular*

Para la elaboración de este proyecto, hemos tomado como referencia normativa las leyes, Decretos educativos y órdenes vigentes:

- L.O.E. 2/2006, de 3 de mayo que regula el sistema educativo y en su artículo 6.2 señala que el gobierno fijará los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas.
- Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Decreto 286/2007, de 7 septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

El área de Lengua castellana y literatura es el ámbito privilegiado para conseguir estas metas, aunque todas las áreas, al emplear el lenguaje como medio de comunicación y de adquisición y transmisión del conocimiento, son responsables del desarrollo de la competencia en *comunicación lingüística*. Así pues, la enseñanza y el aprendizaje en esta área tiene como objeto el desarrollo de las habilidades lingüísticas: hablar, escuchar y conversar, leer y escribir. También, y de manera específica, pretende acercar a la lectura y comprensión de textos literarios. Aprender una lengua no es únicamente apropiarse de un sistema de signos, sino también de los significados culturales que éstos transmiten y, con estos significados, de los modos en que las personas del entorno entienden o interpretan la realidad, contribuyendo a la competencia de *aprender a aprender*.

A través de la lengua, mediante la búsqueda de soluciones y toma de decisiones para resolver las actividades desarrollo de la *autonomía e iniciativa personal*. En este proyecto se ha incentivado también el uso de las TIC en el alumnado para la búsqueda de información en Internet y realización de tareas, que él ha tenido que seleccionar esa información relevante, tratando así la *competencia digital*.

Como la competencia comunicativa tiene gran relación con la *social y ciudadana* en cuanto a la variedad de los usos de la lengua, la diversidad, comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, además de, participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones. Asimismo, a través de la lectura, interpretación y valoración de obras literarias y artísticas (cuadros barrocos y *Quijote*) contribuimos al desarrollo de la *competencia cultural y artística*, para acercarnos a nuestro patrimonio y a las expresiones esenciales del ser humano.

En el área de Lengua se ofrecen una serie de textos informativos relacionados con el medio físico que permiten conocer mejor los elementos de la naturaleza y la influencia y las relaciones que mantienen los seres humanos con el espacio en el que viven, por lo que fomentamos el desarrollo de la *competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico*. Igualmente, en este trabajo se proponen diferentes tareas donde el alumnado tiene que interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones,

para favorecer la participación efectiva en la vida social, es una de las formas con las que nos acercamos la *competencia matemática*.

Finalmente a través de este proyecto trabajaremos los contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura, así como también nos permitirá tratar contenidos del resto de áreas, procuraremos contribuir con este modelo didáctico al desarrollo competencial de nuestro alumnado, para que así puedan lograr su realización personal, ejercer ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

### *Cronograma de tareas*

Para un mejor conocimiento de la experiencia desarrollada vamos a mostrar el cronograma de tareas realizadas (tabla 1):

TABLA 1. CRONOGRAMA DE TAREAS

Fase	Sesión	Grupo y duración	Descripción de actividades y lugar
Exploración	1ª	Profesor de 5º curso de Educación Primaria. 50 minutos	Entrevista con profesor para extraer información contextual sobre los participantes y concertar fechas de intervención. / <i>En la sala de profesores.</i>
	2ª	5º curso de Educación Primaria. 50 minutos	Pretest sobre su educación literaria y uso de las nuevas tecnologías / <i>En el aula de referencia.</i> Presentaciones del alumnado y trabajo que vamos a realizar.
Intervención	1ª	5º curso de Educación Primaria. 60 minutos	Lectura del fragmento del caballero de los espejos ( <i>Quijote</i> ). cuestionario-caza -tesoro-diario de clase / <i>Aula Plumier.</i>
	2ª	5º curso de Educación Primaria. 60 minutos	Presentación de resúmenes de cuentos ( <i>La Reina de las nieves y Bella y Bestia</i> ). Búsqueda de información sobre autor y cuentos con un cuestionario. Reflexión en el diario. / <i>Aula Plumier</i> y trabajo para casa.
	3ª	5º curso de Educación Primaria. 90 minutos	“Power point” de las obras artísticas y elaboración de caza del tesoro con cuestionario y finalmente reflexión en el diario. / <i>Aula Plumier.</i>
	4ª	5º curso de Educación Primaria. 40 minutos	Presentación de las hipótesis fantásticas e invención propia. <i>Aula de referencia.</i> Diario de clase para casa.
	5ª	5º curso de Educación Primaria. 90 minutos	Dossier de obra de teatro, con organizadores previos de la invención de un diálogo por parejas entre el caballero de los espejos y otros.
	6ª	5º curso de Educación Primaria. 50 minutos	Lecturas de las creaciones de los alumnos y sorteo en el <b>aula diferencia</b> . Reparto de papeles. Diario de clase para casa.
	7ª	5º curso de Educación Primaria. 120 minutos	Dramatización en el <i>aula de referencia</i> . Diario de clase para casa
Análisis de Resultados	10ª	5º curso de Educación Primaria	Postest y valoración del alumnado. / <i>En aula de referencia.</i> Evaluación de los compañeros y autoevaluación.

## CONCLUSIONES

El uso de la imaginación infantil aplicada al visionado y lectura semiótica de dos obras de arte pictórico donde el espejo es centro de interpretación de su sentido así como a la lectura placentera, comprensiva e intertextual del episodio del caballero de los espejos del *Quijote* en conexión con cuentos donde también el espejo incita a la trama, permite avanzar hacia nuevos estadios educativos de la formación competencial en la comprensión y expresión no sólo literaria sino también interdisciplinar. De este modo, con guías de lectura analítica y comparativa-intertextual es posible tener motivo para realizar pequeñas tareas de investigación en la Web sobre sus contextos de producción y, sobre todo, para inventar hipótesis fantásticas que estimulen la mente creativa de los aprendices por la retórica combinatoria de saltar al otro lado del espejo para conectar significativamente los conocimientos aprendidos en la escuela con su mundo vivencial, los géneros y lenguajes de un arte con los de otro, los contextos antiguos con los actuales.

Es por la transmodalización de la pintura y la narración en diálogo llevado a escena donde culmina el proyecto de aula "El caballero entre los espejos" cómo es posible lograr buenas prácticas de transferencia de conocimiento indispensable para que el aprendizaje basado en competencias se distinga del tradicional y problemático aprendizaje academista basado en imitaciones de modelos y patrones distantes del mundo de los aprendices. De esta manera, el proyecto contribuyó a superar, en cierta medida, el problema del aprendizaje afincado en habilidades y refuerzos desvinculados del aprendizaje para la vida en el momento en que los alumnos mostraron su satisfacción personal por su obra literaria cooperativa y fueron capaces de reflexionar sobre la calidad de sus propias prácticas discentes en la tarea.

Esta metodología intertextual para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y de su interrelación con las básicas ha sido columna vertebral de todo el diseño de la intervención didáctica, y se muestra en la conexión curricular virtual expuesta en este proyecto. Así, el uso de las TIC fue necesario para realizar pequeñas tareas de investigación con la estrategia de la "caza del tesoro" que, con la indicación de páginas Web valiosas, invitó a los alumnos a ser detectives que cooperan en la construcción del significado de la tarea interdisciplinar encomendada.

En concordancia con lo anterior, la hipótesis fantástica fue la estrategia creativa más solicitada de la *Gramática de la fantasía* de Rodari (1981) puesto que respondió a la más profunda retórica inventiva de todo creador, consistente en producir extrañamiento y complicidad en la mente del lector de arte gracias a su atrevimiento de cruzar el espejo del yo hacia el otro, es decir, de cambiar los contextos consabidos y aventurarse con lógica por nuevos vericuetos de la imaginación.

En consecuencia, la construcción de materiales intertextuales personalizados servirá para aumentar la motivación e interés por el hábito lector, ya que a través de la intertextualidad estaremos contribuyendo al desarrollo de la imaginación, la creatividad, autonomía y capacidad crítica del alumnado. A ello, se añade que no sólo va a aprender a trabajar de forma individual, sino grupal, adquiriendo de esta manera habilidades sociales entre los alumnos, la comunicación y el respeto por las diversas opiniones. En nuestro diseño y propuesta didáctica, esa gran tarea propuesta (puesta en escena), motivó a la participación

activa y resolución de conflictos, además de fomentar la cooperación y colaboración de todo el grupo.

Pensamos con mentalidad prospectiva que este nuevo proyecto abre vías de investigación-acción en la Lengua Castellana y Literatura, porque se ha contextualizado para un tercer ciclo de Primaria, pero podría abordarse en otros ciclos de enseñanza superiores y también inferiores, dado que la imaginación es propiedad de todos y que el cultivo educativo de la lengua viva es la clave que nos permite el acceso al conocimiento de otras disciplinas.

Con esta investigación se va a lograr la producción de textos orales espontáneos y planificados con orden, coherencia y claridad en cuanto a la expresión lingüística y en el registro empleado; la comprensión, análisis y producción de diálogos por medio de grupos; la investigación con técnicas de búsqueda y tratamiento de la información desde diversos ámbitos vitales (colegio y casa); y la interdisciplinariedad entre las tareas literarias propuestas.

Abogamos por la materialización de aprendizajes dinámicos que se adapten a la realidad cambiante, de ahí nuestro juego continuo entre géneros y obras muy dispares unidos solamente por la complicidad especular.

## BIBLIOGRAFÍA

CARO VALVERDE, M<sup>a</sup> T. (2006). *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria)*. Tesis Doctoral leída 6-10-2006. <http://www.tesisenred.net/TDR-0725107-134925>. Fecha de consulta: 05/4/12.

CARO VALVERDE, M<sup>a</sup> T. (2007). "Imaginario pictórico de la literatura en el Museo de Bellas Artes de Murcia. Cartaphilus". *Revista de Investigación y Crítica Estética*. N<sup>o</sup> 2, 9-18.

CESARINI, R. (1988). *Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e dilavoro critico*. Turín: Loescher.

ESCOBAR, M<sup>a</sup> D. (2010). *Literatura y música. Un modelo didáctico de interpretación intertextual en educación secundaria*. Tesis Doctoral leída 14-6-2010. <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/17581/1/EscobarMartinezMDolores.pdf>. Fecha de consulta: 05/4/12.

GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

GONZÁLEZ GARCÍA, M. (2009). *Educación con el Quijote: del canon al hipertexto*. Murcia: Editum. Disponible en: <http://edit.um.es/library/docs/books/educar-con-elquijote.pdf>. Fecha de consulta: 04/4/12.

GUERRERO RUIZ, P. (2003). "La interpretación ekfrástica: una investigación sobre la recepción de obras literarias con hipotexto plástico". En, A. Mendoza Fillola y P.C. Carrillo (Coords.), *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 181-224). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

GUERRERO RUIZ, P. (2006). "Literatura y artes plásticas". En E. García Guitérrez. (coord.): *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura, vol. 2, pp 125-136.

GUERRERO RUIZ, P. (2008). *Metodología ekfrástica de la creación literaria*. Murcia: DM.

KEMMIS, C. W. (1989). "Investigación en la acción", en T. Husen, T.N. Postlethwaite. *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vol. 6, Barcelona: Vicens-Vives, pp. 3330-3337.

LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

MANENT, M. (2010). *Versión adaptada de Alicia a través del espejo*. Barcelona: Juventud.

MENDOZA FILLOLA, A. (2001). *El intertexto lector (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

MENDOZA FILLOLA, A. (2003). "El canon formativo y la educación lecto-literaria". En A. Mendoza (Coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall, pp.349-378.

MENDOZA FILLOLA, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectoliteraria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.) (2000). *Lecturas de museo*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

RODARI, G. (1981). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Aliorna.

RODARI, G. (2004). "La imaginación en la literatura infantil", en *Perspectiva escolar*, n° 43 (reproducido en *Imaginaria: Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, n° 25, marzo 2004).

SÁNCHEZ, A. (2004). *Versión adaptada de Don Quijote*. Barcelona: Vicens Vives.

## ANEXOS

## Anexo 1

**ANEXO 1.**  
**PRE-TEST**

1. Cuando has leído textos narrativos en clase ¿te han preguntado si te gustan o no o si a ti te ha pasado algo parecido?

Sí / No

2. ¿Alguna vez has hecho una obra creativa mezclando una imagen con un texto? En caso positivo, ¿Cuál? En caso negativo ¿Te gustaría hacer esta tarea?

Sí: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

No: \_\_\_\_\_

3. ¿Has leído algún episodio de *Don Quijote de la Mancha*? ¿Cuál? ¿Qué personaje de esta novela es tu preferido?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. ¿Piensas que eres capaz de construir una pequeña obra de teatro en un acto? ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. ¿Has utilizado las nuevas tecnologías para investigar y buscar información sobre libros y cuadros? En caso positivo ¿con que fin? En caso negativo ¿te gustaría aprender?

SÍ: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

NO: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Anexo 2

## POST-TEST Y VALORACIÓN DEL ALUMNADO

### POST-TEST

1. ¿Conocías los textos que se te han presentado antes? ¿Te han gustado?

---



---



---

2. ¿Qué es lo que más te ha gustado a la hora de inventar la obra creativa? Si la inventases de nuevo, ¿qué mejorarías? ¿Qué otros personajes te gustaría que participaran?

---



---



---



---

3. Del capítulo de *Don Quijote de la Mancha* leído en clase ¿Qué personaje te ha gustado más? ¿Por qué?

---



---



---

4. ¿Te sientes capacitado ahora para construir una pequeña obra de teatro en un acto? ¿Por qué?

---



---

5. ¿Para qué utilizarías las nuevas tecnologías en clase? ¿Qué has aprendido?

---



---



---

6. ¿Qué otras asignaturas te gustaría que te explicasen así? ¿Por qué?

<b>EL CABALLERO ENTRE LOS ESPEJOS</b>
¿Qué actividad te ha gustado más?
¿Qué actividad te ha gustado menos?
¿Qué actividad te ha parecido más fácil?
¿Qué actividad te ha parecido más difícil?
¿Crees que el maestro ha explicado bien a toda la clase? SI NO
¿Crees que el maestro te ha aclarado bien tus dudas y te ha ayudado a hacer las actividades? SI NO
Si quieres puedes expresar otras opiniones

## Anexo 3

**EVALUACIÓN DEL PROYECTO**

<b>El Caballero entre los espejos</b>				
PROFESOR				FECHA
CRITERIO	VALORACIÓN			Cambio que se propone
Resultados obtenidos por los alumnos (Fracaso escolar)	B	R	M	
<b>CRITERIO DE ADECUACIÓN</b>				
Al contexto				
A los alumnos: sus intereses y sus conocimientos previos.				
<b>CRITERIOS DE VALIDEZ Y COHERENCIA</b>				
De los objetivos				
De los contenidos				
De los criterios procedimientos e instrumentos de evaluación				
De las actividades				
De los agrupamientos				
De la distribución de los tiempos				
De los recursos utilizados				
De la atención a la diversidad				
<b>CRITERIO DE VIABILIDAD</b>				
Grado de ejecución				
Cumplimiento				
<b>VALORACIONES REALIZADAS POR LOS ALUMNOS (a rellenar según el cuestionario contestado por el alumno)</b>				
Actividad que más les ha gustado.				
Actividad que menos les ha gustado.				
Actividad más difícil.				
Actividad más fácil.				
Las explicaciones han sido entendidas				



# LEER PARA APRENDER A PARTIR DE TEXTOS MULTIMODALES: LOS MATERIALES ESCOLARES COMO MEDIADORES SEMIÓTICOS<sup>1</sup>

## READING TO LEARN FROM MULTIMODAL TEXTS: SCHOOL BOOKS AS SEMIOTIC MEDIATORS

DOMINIQUE MANGHI HAQUIN<sup>2</sup>  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,  
Valparaíso, Chile  
[dominique.manghi@ucv.cl](mailto:dominique.manghi@ucv.cl)

DANIELA GONZÁLEZ TORRES, EVA ECHEVERRÍA URRUTIA,  
CYNTHIA MARÍN MARTÍNEZ, PAULA RODRÍGUEZ VEGA,

VIVIANA GUAJARDO MORALES<sup>3</sup>  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Valparaíso, Chile  
[danitasayen@gmail.com](mailto:danitasayen@gmail.com)  
[eva.echeverria.u@live.cl](mailto:eva.echeverria.u@live.cl)  
[china0916pooh@hotmail.com](mailto:china0916pooh@hotmail.com)  
[paula\\_rove@hotmail.com](mailto:paula_rove@hotmail.com)  
[vivi.guajardo.morales@gmail.com](mailto:vivi.guajardo.morales@gmail.com)

Recibido: 22/03/2013 Aceptado:06/09/2013

### RESUMEN

*Tradicionalmente, se piensa que el aprendizaje y la enseñanza se llevan a cabo principalmente a través del uso de los recursos lingüísticos. Sin embargo, el material didáctico actual ha diversificado la combinación de los recursos utilizados para enseñar en el aula. La perspectiva multimodal sobre la comunicación nos permite considerar los múltiples recursos semióticos que se ensamblan en los materiales para la enseñanza- considerados aquí como mediadores semióticos-, y que ofrecen a los estudiantes un significado complejo que se construye a partir de la integración multimodal. El presente estudio propone explorar la caracterización de la lectura necesaria para interpretar el material para la enseñanza utilizado en una unidad de contenido de Ciencias Sociales utilizado en 4º año básico en colegios subvencionados chilenos. La metodología empleada corresponde a un estudio documental, que aborda los textos desde la perspectiva de la semiótica social. Las herramientas teórico- metodológicas utilizadas para el Análisis Multimodal del*

---

1 Los resultados presentados se basan en un trabajo de titulación, por lo que se incluyen como autoras a todas las integrantes del grupo (5) así como a la profesora guía.

2 Profesora de Educación Diferencial, licenciada en Educación, doctora en Lingüística. Investigadora Responsable proyecto Fondecyt 11100169.

3 Profesoras de Educación Diferencial, licenciadas en Educación.

Dominique Manghi Haquin; Daniela González Torres; Eva Echeverría Urrutia; Cynthia Marín Martínez; Paula Rodríguez Vega; Viviana Guajardo Morales

*Discurso corresponde a los géneros curriculares, potencial epistemológico, las metafunciones hallidayanas y la intersemiosis. Entre los resultados destacamos las formas semióticas prototípicas de pedir y dar información así como la necesidad de que los profesores modelen lecturas multidireccionales de los textos.*

#### PALABRAS CLAVE

*MULTIMODALIDAD, LECTURA, TEXTOS ESCOLARES, ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*

#### ABSTRACT

*Traditionally, it is thought that learning and teaching are conducted primarily through the use of language resources. However, nowadays teaching materials have diversified the combinations of resources used to teach in the classroom. The multimodal perspective on communication allows us to consider the multiple semiotic resources that are assembled in materials for teaching - considered here as semiotic mediators- and offer students a complex meaning that is constructed from multimodal integration. This study aims to explore the necessary characterization of reading skills to interpret teaching resources in Social Science lessons used in 4th grade in Chilean schools. The methodology used corresponds to a documentary study, which addresses the texts from the perspective of social semiotics. The theoretical and methodological tools used in the Multimodal Discourse Analysis correspond to curricular genres, epistemological potential, the halliday's metafunctions and intersemiosis. Among the results we can highlight prototypical semiotic ways of demanding an giving information and the need for teachers to model multidirectional readings of the texts.*

#### KEY WORDS

*MULTIMODALITY, READING, TEXTBOOKS, TEACHING SOCIAL SCIENCE*

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, en Chile se ha difundido el uso de materiales escolares entre los que destaca el texto o manual escolar como un material para la enseñanza, el que incluso es distribuido a nivel nacional desde el Ministerio de Educación a los colegios que reciben subvención estatal. Las posibilidades de enseñanza que ofrecen los textos escolares se han ido modificando en las últimas décadas, ya que los avances tecnológicos han impactado en la inclusión de diversos recursos para representar los contenidos curriculares así también en las actividades de enseñanza que se proponen allí (Bezemer y Kress, 2010). Este mismo efecto ha llegado hasta los otros materiales diseñados por los propios profesores, quienes pueden usar la tecnología para ir más allá de sólo escribir en estos artefactos, los cuales son de naturaleza eminentemente semiótica. La frecuente incorporación de combinaciones de esquemas, fotos, caricaturas, mapas, junto con la escritura y otros recursos semióticos, nos indica que las prácticas de lectura de los estudiantes se encuentran bajo nuevas demandas (Unsworth, 2006).

La teoría de la semiótica social y perspectiva multimodal sobre la comunicación proponen una doble consideración para profesores, editoriales y otros actores educativos que diseñan materiales escolares que apoyan el desarrollo de cada asignatura. Por una parte, los materiales para la enseñanza requieren responder a las especificidades del conocimiento de la disciplina que nutre el sector de aprendizaje y sus contenidos curriculares, es decir, el texto debe ser fiel a las tradiciones comunicativas que se utilizan en matemática, en ciencias naturales, en ciencias sociales, etc. Por otra parte, actualmente los recursos disponibles para esta tarea de representación y comunicación son muy variados y están al

alcance de muchas personas y ya no exclusivamente de diseñadores. De esta manera los materiales para la enseñanza muy frecuentemente se presentan como ensamblajes semióticos, en los cuales cada recurso conlleva sólo un significado parcial, construyendo entre todos una unidad semiótica global (O'Halloran, 2011) que debe ser interpretada por cada lector.

Si bien la tradición en los estudios del lenguaje señala que éste ocupa un lugar central y exclusivo en el aprendizaje y la enseñanza desde una visión monomodal, la perspectiva multimodal propone centrar la atención en el panorama complejo de la comunicación, observando las otras formas semióticas para representar y comunicar presentes en las prácticas sociales (Kress y Van Leeuwen, 2001). Esta ampliación del foco comunicativo ofrece un desafío a las prácticas de enseñanza en el aula (Manghi, 2011) y a la escuela en su rol tradicional (Dussel, 2009).

Este artículo da cuenta de la exploración de guías de trabajo y un texto escolar para describir un ejemplo de las exigencias multimodales de los materiales didácticos utilizados dentro del sistema educativo chileno, específicamente para la enseñanza de una unidad temática en la asignatura Comprensión del Medio Social y Cultural.

A continuación se presentan los fundamentos teóricos de la alfabetización multimodal como parte de las alfabetizaciones múltiples y del enfoque multimodal, así como una definición de los textos escolares como herramientas de mediación semiótica. Luego se describe la metodología empleada, para dar a conocer algunos resultados de la descripción multimodal del texto escolar en cuestión. Finalmente, se relevan algunas repercusiones para la enseñanza y mediación de los profesores en el uso de los materiales para la enseñanza en el aula.

## LA PERSPECTIVA MULTIMODAL Y LAS ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES

Desde la semiótica social, los diversos recursos para crear significados disponibles para las distintas comunidades van evolucionando en relación a las necesidades de comunicación y representación de quienes crean significado con ellos (Hodge y Kress, 1988). En este sentido, la funcionalidad de los recursos semióticos sería producto de la evolución histórica de cada comunidad y sus demandas comunicativas. En el fenómeno de la comunicación humana los sistemas semióticos no sólo cumplen una función representativa del conocimiento sino que además actúan en las relaciones sociales. Dichos sistemas semióticos se consideran dinámicos, ya que reflejan y a la vez construyen a las comunidades de sujetos que los utilizan para crear significado (Halliday, 2004; Kress y Van Leeuwen, 2001), entre ellas, las comunidades educativas y sus diferentes integrantes.

El enfoque de la multimodalidad pone el foco en la variedad de modos o recursos semióticos utilizados para significar por las distintas comunidades y que confluyen en un mismo evento comunicativo. Dicho enfoque se ha hecho ineludible especialmente debido a los cambios en las prácticas de lectura y escritura de las generaciones actuales (Dussel, 2009). Desde esta perspectiva cualquier texto que incluya más de un recurso para significar (fórmulas, fotografías, dibujos, mapas, lengua escrita, etc.) puede ser definido como un texto multimodal (Kress y Van Leeuwen, 2001), independiente del medio (cara a cara,

impreso o digital) en el cual se distribuya.

Entre los precursores de esta mirada multimodal se encuentra Lemke (1998), quien abordó el estudio del discurso de la ciencia en la escuela. El autor explica diferentes funcionalidades para los modos lengua e imagen, como producto de una evolución histórica de cada recurso y los grupos humanos que los utilizan. Nos propone que la lengua se ha especializado en el tiempo para representar los significados referidos a tipologías o taxonomías. Este significado es denominado por Lemke (1998) como significado tipológico o categorial. Es decir, el potencial semiótico de cada lengua o idioma permite al ser humano representar el mundo mediante categorías y relaciones taxonómicas. Al mismo tiempo, habría otros significados referidos a grados, dimensiones, continuos que resultan fácilmente representables mediante gestos motores o figuras visuales e imágenes. Estos otros recursos semióticos mencionados se habrían especializado en el tiempo para representar lo que Lemke (1998) denomina significado de variación continua o significado topológico. El potencial semiótico de este grupo de recursos es diferente al de la lengua, éste es el concepto de especialización funcional (Lemke, 1998) que nos indica que las funciones semióticas de cada recurso han sido moldeadas por las comunidades en el tiempo.

El abordaje multimodal del discurso responde a la toma de conciencia de que en los textos siempre se produce un diálogo entre recursos semióticos, lo que requiere de una ampliación de la noción de alfabetización. Tradicionalmente, la alfabetización se ha enfocado en el aprendizaje de la lengua escrita, bajo el supuesto de que los dibujos, fotos, esquemas u otros recursos presentes en el texto sólo aportaban significados estéticos o redundantes con los significados construidos lingüísticamente. No obstante, considerando la noción de especialización funcional resulta importante ampliar el foco hacia los otros recursos semióticos que se involucran en la significación y comunicación de ideas. A partir de esto se define la noción de alfabetizaciones múltiples, entre la que encontramos la alfabetización multimodal. Dicho concepto fue introducido por The New London Group (1996), conformado por diez académicos centrados en el estudio de la pedagogía y en cómo la alfabetización sufre cambios dinámicos causados por la globalización, la tecnología y el aumento de la diversidad social y cultural. Los investigadores observaron cómo estos cambios afectan tanto el aprendizaje como a la enseñanza y el quehacer pedagógico. Ellos propusieron este término para destacar la relevancia de nuevas formas de alfabetización asociadas con la información, la comunicación y las tecnologías multimediales, con la amplia variedad de formas de alfabetización culturalmente específicas que se hacen evidentes en las sociedades complejas y plurales. Es por esto, que las alfabetizaciones múltiples no sólo comprenden las competencias comunicativas con diversos lenguajes y medios, sino la preparación básica de todos para la vida en una faceta tanto individual como social.

Enfocándonos en el contexto escolar desde una perspectiva multimodal, los materiales utilizados para la enseñanza, gracias a los avances tecnológicos al alcance de las editoriales y también de los profesores, permiten acercar los contenidos disciplinares a los estudiantes no sólo a través de la escritura, sino también en el mismo texto a través de dibujos, fotos, mapas, tablas, gráficos, entre otros (Kress, Ogborn, y Martins, 1998). Las nuevas formas de leer que brindan las perspectivas actuales de la alfabetización, no anulan a las ya existentes, sino que las complementan, siendo necesario fortalecer al lector



de la cultura impresa, y junto con ello complementarlo con una alfabetización multimodal (Bautista, 2007).

## LOS MATERIALES ESCOLARES COMO HERRAMIENTAS DE MEDIACIÓN SEMIÓTICA

Es importante destacar que el abordaje de la multimodalidad desde la perspectiva de la semiótica social tiene puntos de encuentro esenciales con la postura de la psicología sociohistórica de Vygotsky (1995). Ambas teorías ponen en un lugar central tanto los factores sociales e históricos así como las nociones de representación y semiosis para la explicación de la esencia del ser humano y su quehacer.

Los modos semióticos son considerados por Vygotsky (1995) como tecnologías, herramientas que conforman una representación externa de las formas de pensar el mundo en una cultura. De esta manera, comprender las prácticas semióticas de una cultura, equivale a estudiar la construcción de la forma cultural de representar y comunicar el mundo del ser humano (Manghi, 2011). El desarrollo del ser humano, cuya esencia es semiótica, depende del aprendizaje de dichas prácticas de creación de significado lo que pone en un lugar central la noción de alfabetización, definición amplia, social y cultural que otros han acuñado como literacy, letramientos, cultura letrada o literacidad (Cassany, 2006).

“El instrumento media en la actividad y, en consecuencia, no sólo conecta al ser humano con el mundo de los objetos, sino que también con otras personas. Debido a esto la actividad del ser humano, *asimila las experiencias de la humanidad*. Esto significa que los procesos mentales del ser humano (...) adquieren una estructura necesariamente vinculada con los medios y métodos sociohistóricamente formados que le son transmitidos a través de otros en el proceso de trabajo colaborativo y en la interacción social” (Leontiev, 1981, pg 55-56).

Tal como lo expresa la cita de Leontiev (1981), las funciones mentales superiores dependen de las prácticas y artefactos semióticos que se encuentran en actividades conjuntas deliberadas. En estas prácticas los expertos de la cultura demuestran el uso de estas herramientas y artefactos semióticos, ayudando al aprendiz a dominarlas mediante la participación para que las utilice gradualmente en las prácticas donde se emplean los artefactos (Wells, 2001).

Halliday (1983) plantea que en cada situación comunicativa creamos dos tipos de significado. El significado ideacional es aquel que tradicionalmente se ha considerado como la función representativa, según el autor, es el significado mediante el cual representamos nuestra experiencia. Mientras que el significado interpersonal es aquel mediante el cual intercambiamos significados, es decir, demandamos y/o ofrecemos información u objetos y acciones – que el autor denomina bienes y servicios- negociando el significado con otros. Entonces participar en las prácticas semióticas implicaría aprender a construir la experiencia (significado ideacional) y en actuar las relaciones con otros (significado interpersonal) a través de los diversos artefactos semióticos.

La escuela cumple un rol fundamental en este aprendizaje semiótico, ya que es en la etapa escolar en la cual el aprendiz amplía de manera importante las formas de repre-

sentación vernáculas, comenzando a pertenecer a las diversas comunidades y culturas (Álvarez y del Río, 2003) y enriqueciendo su identidad (Lemke, 1990).

Cada uno de los instrumentos semióticos que se utilizan dentro del proceso de mediación en la escuela actualmente son de carácter multimodal. Por ejemplo, las guías de estudio, lo escrito en el pizarrón, las diapositivas de power point, los textos escolares, todos éstos combinan fotos, esquemas, gráficos, mapas, entre otros (Manghi, 2013).

Por este motivo, resulta necesario conocer las características de los materiales didácticos utilizados por los profesores y escolares en el sector de aprendizaje Comprensión del Medio Social y Cultural, ya que no existen caracterizaciones desde la perspectiva multimodal que muestren la realidad de los recursos utilizados dentro del sistema educativo y la posible influencia que ésta tiene en el proceso de leer para aprender.

## METODOLOGÍA

Este estudio es parte del Proyecto Fondecyt 1100169, busca la descripción de los recursos semióticos utilizados en materiales escolares así como sus repercusiones en la lectura que se espera de los aprendices. El enfoque teórico metodológico desde el cual se aborda la investigación corresponde a la Semiótica Social (Kress y Van Leeuwen, 1996; Van Leeuwen, 2005).

El diseño metodológico es un estudio documental, cuyo corpus corresponde a los materiales para la enseñanza recolectados en 4° básico de tres colegios particulares subvencionados de la V Región para la enseñanza de la misma unidad didáctica: los pueblos originarios.

El corpus completo corresponde a guías de trabajo en aula y a una unidad del texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 4° año de Educación Básica, de MN editorial limitada (2009) en uso año 2011, utilizado por los tres colegios del estudio.

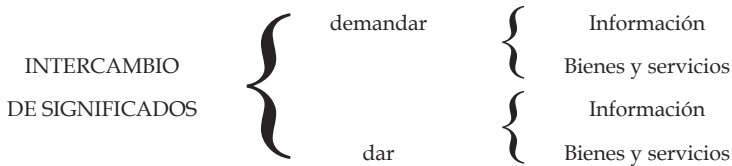
El análisis de los documentos se lleva a cabo desde el Análisis Multimodal del Discurso (Kress y Van Leeuwen, 1996). Las herramientas heurísticas utilizadas para explorar la unidad elegida incluyen: las nociones de macrogénero y género curricular, las metafunciones hallidayanas (ideacional e interpersonal), las nociones de modo o recurso semiótico (dibujos, fotos, escritura, etc.) y la gramática visual.

La primera herramienta corresponde a los géneros curriculares que se utilizan para la segmentación de los videos en configuraciones de significado a nivel macro, los cuales tienen un propósito social (Martin y Rose, 2008) y que en el contexto escolar giran en función del currículo (Christie, 2002). La otra herramienta base para el análisis a nivel semántico son las metafunciones. La metafunción ideacional ayuda a comprender cuáles son los significados que se están representando y cómo construyen la experiencia en Ciencias Sociales, mientras que los significados interpersonales sirven para entender los roles de quienes intercambian los significados. La tabla N°1 sintetiza las taxonomías semánticas propuestas por Martin y Rose (2006) para analizar las relaciones entre significados con los cuales construye la experiencia (metafunción ideacional). La tabla N°2 resume las categorías involucradas en la descripción del intercambio de significados: dar y demandar tanto información como objetos y acciones, denominado también bienes y servicios por Halliday, (1983) (metafunción interpersonal).

TABLA N° 1: TRADUCIDO DE MARTIN Y ROSE (2006), RELACIONES TAXONÓMICAS EN EL SIGNIFICADO IDEACIONAL

Relaciones Taxonómicas		Ejemplos
Repetición		Casar, Casado, Casamiento.
Sinonimia		Casamiento, Boda.
Oposición	Antónimos	Casamiento, Divorcio.
	Conversión	Esposa, Esposo.
Series	Escalas	Caliente, Abrigado, Tibio, Frío.
	Ciclos	Domingo, Lunes, Martes.
Clase	Miembro	Relaciones humanas, Matrimonio.
	Co - clase	Matrimonio, Amistad.
Parte	Parte todo	Cuerpo, Brazos, Manos.
	Co - parte	Cara, Manos, Ojos, Garganta, Cabeza, Cerebro.

TABLA N° 2: INTERCAMBIO DE SIGNIFICADOS, METAFUNCIÓN INTERPERSONAL



La tercera herramienta corresponde a los modos o recursos semióticos, concepto propuesto por Kress y Van Leeuwen (1996) para describir los recursos disponibles en una cultura para representar y comunicar los significados. La noción de potencial de significado es un concepto útil para problematizar cada medio o artefacto semiótico (cara a cara, impreso o digital) y cada recurso semiótico (escritura, habla, mapa, tabla, gestos...) puesto en juego en la comunicación para la enseñanza y su potencial para significar en ese contexto.

Finalmente, la gramática visual como herramienta heurística se utiliza principalmente para analizar la metafunción ideacional a través de dos tipos de representación: la narración y la conceptualización. Por una parte, la **narración visual** se centra en objetos o personas vinculados por un proceso de interacción. Por otra parte, la **conceptualización visual** corresponde a representaciones estáticas de objetos, personas, paisajes, etc. y pueden ser de tres tipos: 1) *analíticas*- describen objetos en términos de las partes que los componen; 2) *clasificadoras* - representan elementos integrantes de una clasificación o tipología; 3) *simbólicas*- imágenes apuntan a significados culturales para los participantes (Kress y Van Leeuwen, 1996).



Una de las diferencias entre estos dos géneros, se relaciona con la manera en que negocian el intercambio de significados. En cuanto al género informe, tal como su nombre lo indica, cumple la función principal de entregar información, sin embargo, también solicita acciones específicamente en la etapa genérica de las actividades. Esto lo hace de manera lingüística en el párrafo escrito cuando indica “Como puedes observar en este mapa...” Esta oración funciona como una instrucción que demanda al que aprende a partir del texto una lectura de tipo multidireccional de esta unidad de significado, ya que se requiere alternar la lectura entre la lengua escrita y el mapa presentado en la parte inferior de la página.

El género de trabajo, en cambio, presenta dos particularidades. Por una parte, no sólo entrega información sino que de manera importante solicita a los aprendices que realicen acciones, es decir, demanda servicios.

### FOTO N° 3: EJEMPLO DE DEMANDA MULTIMODAL DE ACCIÓN



Tal como apreciamos en la Foto N°3, tanto el recurso escritura como la caricatura entregan una instrucción, en la cual se solicita a los lectores que realicen una actividad en una modalidad de interacción específica: la grupal.

Por otra parte, el género de trabajo se caracteriza por entregar y además demandar información. Las preguntas son centrales y convierten este texto en un género de trabajo, ya que no basta con leer pasivamente la información ofrecida, sino que para responder a las interrogantes planteadas es necesaria una lectura multidireccional: es decir, el recorrido de lectura de este tipo de textos es dinámico y reiterativo entre un recurso semiótico y otro. Tal como se observa en la Foto N°4, el género de trabajo exige que los aprendices recorran varias veces el texto y en distintas direcciones buscando información tanto en los recursos escritos como en las imágenes.

FOTO N° 4: EJEMPLO LECTURA MULTIDIRECCIONAL EN GÉNERO DE TRABAJO

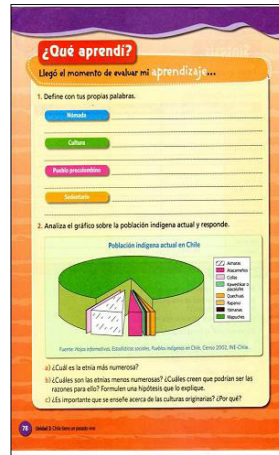
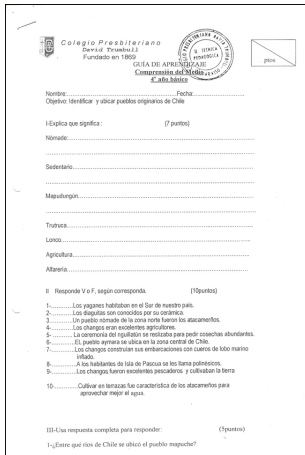
FOTO N° 5: EJEMPLO GUÍA GÉNERO DE TRABAJO

Pueblo	Ubicación geográfica	Modo de vida	Actividades que desarrollan
Changos			
Machiches			
Ancalafes			
Dios			
Atacameños			
Diquitas			

Por su parte, las guías diseñadas por los profesores incorporan en el género de trabajo formas especiales de leer y de escribir. Tal como se ilustra en la Foto N°5, las guías incorporan regularmente para los escolares de 4° básico, recursos como los mapas conceptuales y tablas de doble entrada. Cada una de estos recursos para la representación demanda al lector una forma especial de lectura y de escritura. En el caso del mapa conceptual o esquema, su gramática tiene que ver con poder leer la escritura de los recuadros ordenados de manera vertical, y además interpretar las relaciones entre ellos representadas a través de líneas y flechas, así como a partir de la disposición espacial de los cuadros. Mientras que para la tabla de doble entrada, el lector debe ser capaz de leer con una direccionalidad diferente a la acostumbrada en un párrafo escrito, interpretando las relaciones entre los conceptos alternando entre la lectura horizontal de las filas y vertical de las columnas (la ubicación geográfica / de los changos); y luego completando la idea que es solicitada mediante el recuadro vacío. Este espacio vacío actúa como una demanda de acción (escribe aquí) y de información que completará la interpretación del cruce fila/columna.

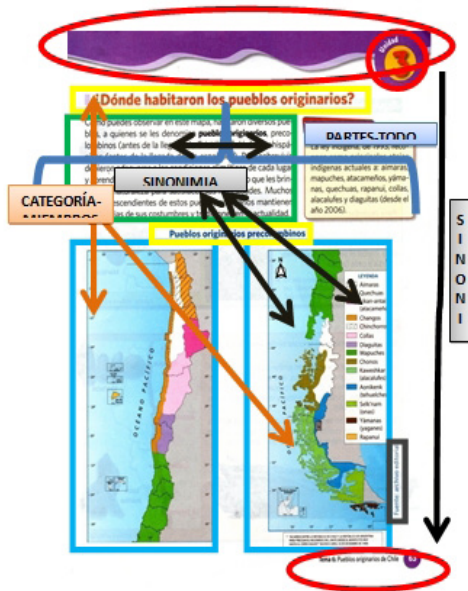
En cuanto al género evaluativo, éste negocia los significados de manera similar al género de trabajo. Se entrega información mediante el Título, Conceptos lingüísticos en recuadros de colores, Imagen (entre ellas, gráficos con colores y leyenda). Tal como vemos en la Foto N°6 y 7 cuando se solicita información, tanto en guías como texto escolar, se realiza de manera lingüística mediante preguntas y además a través una convención semiótica propia del contexto educativo como lo es la línea de completación y, en otras ocasiones, el cuadro de doble entrada. En cambio, cuando se solicitan acciones: éstas se llevan a cabo a través de instrucciones (intercambio de acciones: define, analiza responde).

FOTO N° 6 Y N° 7: EJEMPLOS DE GÉNERO EVALUATIVO



En cuanto a la metafunción ideacional, a continuación presentaremos ejemplos de los géneros de la etapa de desarrollo de la unidad curricular, que grafican la forma de construir la experiencia en Ciencias Sociales y las relaciones de conocimiento que se establecen entre los conceptos a partir de los distintos recursos semióticos utilizados en el texto. En esta metafunción, destaca la construcción de conceptos de manera intersemiótica, es decir, en nuestros ejemplos, la experiencia respecto de la noción de pueblos indígenas y el lugar donde habitaron, sólo se interpreta mediante la interacción semiótica de distintos recursos presentes simultáneamente en el texto.

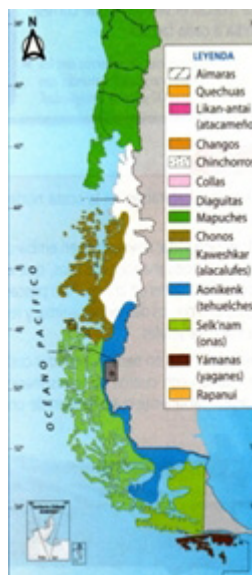
FOTO N° 8: EJEMPLO DE SIGNIFICADOS IDEACIONALES



Tal como vemos en la Foto N°8, estos textos ofrecen las siguientes relaciones entre conceptos:

- **Partes- todo:** Para que el aprendiz comprenda los significados representados en este género, debe interpretar que el título principal constituye una interrogante y a su vez sintetiza la totalidad del significado que se espera que construya: ¿Dónde habitan los pueblos originarios? Mientras que los otros recursos desplegados en la página tienen por finalidad dar respuesta de manera interdependiente a la interrogante planteada. Es decir, para poder finalmente responder la pregunta del título, se debe no sólo leer el párrafo escrito sino que interpretar el mapa y establecer relaciones de significado entre las diversas partes de esta estructura semiótica para alcanzar el propósito del género.
- Lo mismo ocurre en el género de trabajo (Foto N° 4) en la cual la interacción de elementos construye lo que se anuncia lingüísticamente en la introducción. En este caso, la escritura en el recuadro superior introduce el tema que se desarrolla tanto en imágenes, pie de imagen, recuadros de texto y preguntas, a lo largo de la página.
- **Clase- miembro:** Para construir esta relación (pueblos originarios/ miembros de esta clase) en el ejemplo de la Foto N° 8 y 9, se espera que el lector interprete dos recursos simultáneamente: el subtítulo escrito que antecede al mapa (Pueblos originarios precolombinos) y el mapa con su leyenda (achurados y colores, junto con nombres escritos). La lengua escrita aporta la categoría “Pueblos Originarios- Precolombinos” y a través del mapa y la leyenda, se establecen los miembros de esta categoría. Cada miembro está representado de manera escrita, en un achurado y a su vez están representados topológicamente en el mapa (ver sinonimia).

FOTO N° 9: EJEMPLO DE SINONIMIA INTERSEMIÓTICA EN LEYENDA





- **Sinonimia:** Se lleva a cabo mediante la lengua escrita en la leyenda del mapa y sus colores de la simbología, así como también, el mapa mismo. Identificamos dos relaciones intersemióticas en este texto. En primer lugar, cada uno de los pueblos originarios es identificado mediante dos recursos: un listado de nombres escritos y al mismo tiempo mediante cuadros de colores y distintas tramas que los simbolizan. La leyenda del mapa constituye así una primera relación de identificación o sinonimia intersemiótica: se espera que el estudiante asocie el nombre a una trama y color particular. Una segunda ocurre dentro del mismo mapa y su relación con la leyenda. Para poder interpretar espacialmente el mapa, el aprendiz debe identificar cada pueblo originario a través de su color y trama (simbología) y relacionarlo con una zona específica del mapa. Para esto, la interpretación visual le indica una determinada área del mapa, que al mismo tiempo representa a un pueblo, finalmente, el lugar que habitaba.

Un prerrequisito para esta interpretación es que los aprendices conozcan la convención social que les indica que ese mapa representa el territorio de Chile.

- **Relación Tipo -Ejemplar** (type-token): Un ejemplo de esta relación semántica se puede observar en la Foto N° 4. La relación entre cuadro de párrafo escrito (que describe las formas de vida humana) e imagen (que ilustra acciones mediante una caricatura) es de tipo ejemplar, puesto que la imagen muestra un posible ejemplo de lo que el párrafo escrito expone de manera genérica.

Para alcanzar a construir el concepto de pueblos originarios es necesario una lectura multimodal lo que exige una práctica lectora multidireccional.

## CONCLUSIONES

Este estudio entrega una forma distinta de observar los materiales de enseñanza y los diversos recursos que interactúan en ellos para crear significados. En primer lugar, se confirma que las habilidades específicas de lectura y escritura en el sector de aprendizaje estudiado requieren de una nueva mirada, considerando la interacción del recurso escrito con los otros recursos que construyen significado.

Dentro de las nuevas demandas de estos textos multimodales destaca la lectura multidireccional e interactiva que el lector debiera llevar a cabo entre cada elemento que compone el material didáctico. Esto sería parte de la multialfabetización (Unsworth, 2006) o alfabetizaciones múltiples. Aprender requiere crear significados a partir de artefactos y prácticas culturales en el proceso de participación en actividades conjuntas donde el profesor modela la importancia funcional de éstos y el estudiante recibe mediación implícita o explícita sobre su uso (Wells, 2001).

En segundo lugar, para alcanzar la alfabetización y poder aprender a partir de la lectura de textos multimodales, éstos deberían favorecer y no obstaculizar el aprendizaje de todos los estudiantes. Es decir, los materiales utilizados por los profesores para la enseñanza actúan como mediadores semióticos en sí mismos, pero dadas las convenciones de diferente tipo que ofrecen a los aprendices, requieren necesariamente de un mediador con

experiencia semiótica que intervenga en el proceso pedagógico y acompañe al escolar en el aprendizaje de la cultura letrada. Además es necesario tener presente que los materiales seleccionados ofrecen varios recursos semióticos combinados que ofrecen desafíos para su interpretación, por lo que estos recursos para algunos alumnos favorecen su aprendizaje, mientras que para otros quizás restringen sus posibilidades de aprender (Werstch, 2001), por lo que el profesor debe tomar conciencia de su rol mediador en la alfabetización multimodal.

En tercer lugar, la multiplicidad de recursos semióticos y las combinaciones que se han encontrado en la presente investigación, nos invita a reflexionar sobre cómo se están alfabetizando los alumnos para responder a las grandes demandas que implican estos nuevos y atractivos materiales de enseñanza y cómo el docente lleva a cabo la mediación para abrir las puertas a los nuevos significados.

En definitiva, este paradigma plantea nuevos desafíos para el quehacer pedagógico, ya que permite la redefinición de las prácticas de lectura y escritura, así como las interacciones áulicas que se desarrollan para la alfabetización. Esto es importante con el fin de que todos los alumnos, cada uno con diversas capacidades, puedan tener la posibilidad de generar aprendizajes significativos y acordes a las características que poseen, mediante el aprendizaje a partir de la lectura de las diversas herramientas semióticas específicas usadas para la representación y comunicación de las ciencias sociales.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, A. Y DEL RÍO, P. (2003). "Educación y desarrollo: la teoría de Vygostsky y la zona de desarrollo próximo". En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación* ( pp. 102- 129). Madrid: Alianza.
- BAUTISTA, A. (2007). "Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural". *Revista de Educación*, 343, 589 – 600.
- BEZEMER, JEFF Y KRESS, G. (2010). "Changing text: a social semiotic analysis of textbooks". En *Designs for Learning*, 3, 1-2, 10-29.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura crítica*. Anagrama: Barcelona.
- DUSSELL, I. (2009). "Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos". En *Nomadas*, 30, 180- 193.
- HALLIDAY, M. (1983). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo Cultura Económica: México.
- HALLIDAY, M. (2004). "The Language of Science". En J. Webster (ed.), *The fifth volume of a series of the Collected Works of M.A.K. Halliday*. London/ New York: Continuum.
- HODGE, B. Y KRESS, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity.
- KRESS, G.Y VAN LEEUWEN, T. (1996). *Reading images: the grammar of graphic design*. London: Routledge.
- KRESS, G. Y VAN LEEUWEN, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Arnold.
- KRESS, G., OGBORN, J., Y MARTINS, I. (1998). *A satellite view of language: some lessons from science classrooms*. *Language Awareness*, 7, 69 – 89.
- LEMKE, J. (1990). *Talking Science. Language, learning and values*. New Jersey: Ablex.

- LEMKE, J. (1998). "Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text". En J. Martin y R. Veel, *Reading Science: critical and functional perspectives on discourses of science* (pp. 87-113). Londres: Routledge.
- LEONTIEV, A. (1998). "The problem of activity in psychology". En J. Wertsch (Comp) *The concept of activity in soviet psychology* (pp. 37-71). NY: Sharpe.
- MANGHI, D. (2011). "La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula". En *Diálogos Educativos* n° 22.
- MANGHI, D. (2013). "Representación y comunicación del conocimiento en enseñanza media: análisis multimodal del discurso de materiales utilizados para la enseñanza escolar de la historia y de la biología". En *Onomazein* 27, 35-52.
- MARTIN, J. Y ROSE, D. (2006). *Working with Discourse: Meaning beyond the clause*. Londres: Continuum.
- MARTIN, J. Y ROSE, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. Londres: Equinox.
- NEW LONDON GROUP. (2000). "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures". En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 9-38). London: Routledge.
- O'HALLORAN, K. (2011). "Multimodal Discourse Analysis". In K. Hyland y B. Paltridge. (Eds.). *Companion to discourse*. Londres: Continuum.
- UNSWORTH, L. (2006). "Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction". *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 55-76.
- VAN LEEUWEN, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Londres: Routledge.
- VIGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.



# VESTIGIOS DE LA CULTURA ESCOLAR DE UNA ESCUELA RURAL EN LOS AÑOS 1930-40 EN EL MUNICIPIO DE CAMPINAS (BRASIL)

## REMAINS OF SCHOOL CULTURE IN A RURAL SCHOOL IN THE YEARS 1930-40 IN THE CITY OF CAMPINAS (BRAZIL)

ELIANA NUNES DA SILVA<sup>1</sup>

Secretaría Municipal de Educación de Campinas  
Campinas, Brasil  
[eli.nunes@uol.com.br](mailto:eli.nunes@uol.com.br)

LENY CRISTINA SOARES SOUZA AZEVEDO<sup>2</sup>

Facultad de Educación/Departamento de Administración  
Universidad Federal de Río de Janeiro  
Río de Janeiro, Brasil  
[leny.az@hotmail.com](mailto:leny.az@hotmail.com)

Recibido: 29/04/2013 Aceptado: 31/08/2013

### RESUMEN

*Esta investigación, impulsada por los testimonios de exalumnos, de una profesora y referenciada por diversas fuentes documentales, tiene como objeto de estudio la historia de la Escuela Mixta que existió en el barrio Felipão, en Campinas (Brasil), entre las décadas de 1920 y 1960. Esta narración se interpreta principalmente por la cultura escolar y las tensiones entre los procesos establecidos por las reformas educativas, en el transcurso de los enfrentamientos entre proyectos políticos y pedagógicos en el contexto republicano en los años desde 1930 a 1940. Las justificaciones, inspiradas en la amplia revisión bibliográfica, mostraron que son pocos los estudios sobre la historia de la educación rural en Brasil y que la diversidad de las escuelas primarias públicas es un tema que todavía no está suficientemente investigado por la Historia de la Educación Brasileña.*

### PALABRAS CLAVE

*ESCUELA RURAL, EDUCACIÓN PÚBLICA, HISTORIA DE LA ESCUELA, CULTURA ESCOLAR*

### ABSTRACT

*This research aims at studying the history of a public mixed school in Felipão neighborhood in the city of Campinas (Brazil) between the decades of 1920 and 1960. It is based on the reports of previous students and a teacher, supported by different types of documents. The school history is interpreted mainly by the school culture and the existing tensions between established procedures of educational reforms during 1930-1940. Arguments inspired by a vast range of bibliography reviews show that there are few publications about the rural school history in Brazil, and that the diversity of public elementary schools*

---

1 Doctora en Educación.

2 Doctora.

*are themes insufficiently studied by Brazilian School History.*

## KEY WORDS

*RURAL SCHOOL, PUBLIC EDUCATION, SCHOOL HISTORY, SCHOOL CULTURE*

## INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como objeto la cultura escolar que emerge como tema central en la trama de la historia de la institución investigada, lo que permite la aproximación de las interpretaciones en sus dimensiones macro y micro, es decir, la mirada que se centra tanto en la política de educación (a través de documentos oficiales), como en la rutina escolar. Los vestigios de esa educación, problematizada en su lado excluyente, amplía nuestra comprensión del fracaso recurrente de las reformas educativas, sin dejar de lado la cultura escolar establecida ni el saber manifestado en las ambigüedades de la confrontación política, según las ideologías que circulaban en esa época. Se destacan en este proceso, las prácticas docentes y discentes construidas por personas que vivieron, trabajaron e interactuaron en la escuela, tanto en los objetos conservados como en los recuerdos rescatados en esta investigación. En el conjunto de esos cambios, enfocaremos los años de 1930 y 1940 donde se evidencian, entre otros factores, la transición rural-urbana, pues aunque las escuelas ejemplares estaban ubicadas en las ciudades más ricas, las escuelas primarias rurales se conservan en la condición de provisionales, aunque su existencia fue de larga duración.

## DOS MODELOS DE ESCUELA PRIMARIA EN EL MISMO SISTEMA DE ENSEÑANZA PÚBLICA

La cultura escolar de la Escuela Mixta del barrio Felipão, analizada entre los años 1930 y 40, se presentará como parte de la historia de la educación pública republicana brasileña y local como una categoría de la escuela rural - escuela aislada - escuela multigrado. El punto de apoyo de este texto en ese período será la fuerte descripción de la escuela que funcionó inicialmente en la iglesia, donde se incluyen los relatos de los ex alumnos más antiguos que trajeron los documentos de sus familiares inmigrantes europeos (principalmente italianos), que vinieron para el trabajo en las haciendas productoras de café a la región de Campinas (São Paulo). En los años desde 1930 a 1940 están los vestigios de la cultura escolar de la Escuela Mixta, dirigiendo la mirada hacia lo cotidiano y su dinámica a través de las acciones de los sujetos. Tal elección nos remite al aporte anclado en la metodología de la historia oral, con la pretensión de "oír a aquellos que no fueron oídos - las personas comunes" (Portelli, 1997 a). Esas personas (sujetos informantes entrevistados) fueron ex alumnos y ex profesora de la Escuela Mixta.

Señalamos que según la investigación realizada en 2010 y 2011, la aparición de esa escuela se produjo en 1920, cuando se instaló en la capilla de un barrio rural fundado por inmigrantes italianos en la ciudad de Campinas (São Paulo / Brasil). Esta institución existe en el mismo lugar hasta el día de hoy, con otro nombre y estructura, desde que comenzó a operar en su propio edificio en el año 1970, acompañando los cambios presentados por la urbanización y la industrialización durante el siglo XX. Situado en las afueras de la ciu-

dad, el barrio fue renombrado como São João en lugar del antiguo Felipão, expresando la religiosidad de su comunidad.

Las fuentes documentales utilizadas se derivan de los testimonios de tres ex alumnos y una ex profesora, documentos oficiales escritos y archivos personales, como fuentes primarias; y las publicaciones de autores que estudiaron el contexto histórico educacional retratado, como fuentes secundarias. Cabe la observación de que los declarantes autorizaron la publicación de sus relatos mediante Contrato de Consentimiento.

En la organización de la red pública del Estado de São Paulo, las escuelas mixtas rurales coexistieron con los Grupos Escolares urbanos, aunque con características diferentes en relación a la estructura física, a la organización pedagógica y a los recursos didácticos y materiales, a los profesionales, a los planes de estudios, al programa de enseñanza, al tiempo y espacio escolares, al ritmo, al uso de uniforme, etc.

En el mismo contexto, las Escuelas Normales se expandieron y formaron a numerosos maestros que comenzaron su carrera en la enseñanza pública como profesionales cualificados, contemplando una importante misión en el proyecto de modernización de la sociedad brasileña. A los alumnos y a sus familias se les concientizó de que estudiar era obligatorio y necesario, y que facilitaba el cumplimiento del papel social y el derecho del ciudadano a la alfabetización, a la luz de la ideología propagada por el liberalismo.

Las reformas educativas introducidas en la República aspiraban a expandir la enseñanza entre la población, sobre la base de los preceptos democráticos. Sin embargo, el discurso no se materializó en la práctica. Un sistema paralelo se desarrolló en el interior de la propia red pública del estado, que ofrecía por lo menos dos tipos de escuela primaria, cada una teniendo en cuenta la realidad de las zonas urbanas y rurales, respectivamente.

Los Grupos Escolares se instalaron en las ciudades más prósperas del estado de São Paulo, y se convirtieron en un símbolo de la reforma educativa, por la expresión cultural de la modernidad que pasaron a representar. Objeto de estudio en muchas investigaciones desde la propagación de la categoría "cultura escolar", a partir de la década de 1990 en la historiografía educativa, los Grupos Escolares ganaron proyección en la historia de la educación brasileña en los últimos tiempos. La instalación de los primeros Grupos Escolares en las ciudades del estado de São Paulo enriquecidas con la economía cafetera retrató la inversión política del Estado, la profesionalización de la enseñanza, y el montaje de un marco pedagógico para la enseñanza centrada en la formación de los ciudadanos, aunque todavía lejos de los principios igualitarios anunciados.

Es un hecho que, entre los años 1930-40, los rasgos rurales de la sociedad brasileña estaban todavía vigentes, realidad transformada poco a poco por el desarrollo industrial consolidado en décadas posteriores. La imagen y la representación de los Grupos Escolares, derivados de la propaganda republicana, eclipsaron la existencia de numerosas Escuelas Mixtas que instruían, en aspectos mínimos, a los niños del medio rural de los municipios del estado (desde el Imperio).

¿Cuáles eran las características de estas escuelas rurales y qué las diferenciaba de las escuelas urbanas? En ellas estudiaban, en clases multigrado o unidocentes, niños y niñas juntos, de ahí la nomenclatura "mixta" - criterios que contradecían a los estándares educativos de la época, los cuales establecían, como ideal escolar, la separación de estudiantes por género, tanto en la formación de grupos como en el plan de estudios diferenciado. La

investigación empírica muestra que las profesoras (recién formadas en la Escuela Normal) se hacían cargo del mantenimiento de la escuela y, ya que no había personal ni director, el inspector de enseñanza realizaba visitas a menudo.

Las concepciones, valores, ideologías en el contexto, se solapaban con las características y peculiaridades de esa comunidad del barrio Felipão (actual barrio de San Juan), formada por trabajadores de ascendencia europea, siendo blancos, católicos y viviendo en una estructura comunitaria de base familiar, patriarcal, religiosa, con la oportunidad de “vencer en la vida.” Aunque mínima, la instrucción obtenida en la escuela favorecería ese proyecto de vida, de modo que la enseñanza ofrecida era “leer, escribir y contar” para alfabetizar a los niños de cada generación.

La cultura escolar expresa los valores y formas de actuar e interactuar en diferentes sujetos: los educadores y los estudiantes, las familias y los representantes del Estado. Muestra los objetivos de la educación pública estatal en cada coyuntura política y los recursos y medios para lograr los objetivos determinados, y al mismo tiempo satisfacer las necesidades culturales de la población. ¿Cómo los estudiantes aprendieron y cómo las maestras enseñaron en esta escuela? ¿En qué medida los proyectos políticos y educativos, democráticos o totalitarios, repercutieron en las acciones pedagógicas en el aula? ¿Qué valor representó esta escuela (que desapareció de la ciudad con la urbanización) para los alumnos y profesores que pasaron por ella?

Pensar en estas preguntas supone la comprensión de que se formó, históricamente, una representación social negativa de las “escuelas aisladas” como instituciones de menor valor. Por otra parte, la identidad rural/agrícola no siempre constituyó un parámetro en el diseño de los planes de estudios en estas instituciones, es decir, eran escuelas primarias localizadas en zonas rurales, pero en esencia seguían el mismo plan de estudios de las escuelas urbanas, aunque compactado. Las diferencias educativas presentadas dentro de la misma red, finalmente expresan las diferentes posiciones sociales ocupadas por las personas que habitan en las ciudades y sus alrededores (ranchos o haciendas), pueblos o barrios, en zonas remotas, alejadas, cuya ciudad es el centro que organiza la vida moderna y jerarquiza y segmenta los modos de vida.

## **MODERNIZAR LA NACIÓN: LA EXPANSIÓN DE LA ESCUELA PRIMARIA EN LA REPÚBLICA**

Las reformas educativas generadas en el estado de São Paulo, para entenderlas, deben ser remitidas al análisis de la política nacional en los años 30-40 y a las tendencias ideológicas que se impusieron en esa coyuntura.

Según Bosí (1992), la modernización del Estado brasileño se produjo a partir de la década de 1930, en el marco de la Constitución de 1934. Aunque en las constituciones anteriores (desde el Imperio) la inspiración iluminista estuviera presente, al proclamar la igualdad de los ciudadanos brasileños a través de la “Declaración de Derechos” se estableció la laicidad, etc. Sin embargo, no se constituyó una política de escolarización en masa impulsada por el Estado. Por lo tanto, según el autor, la Vieja República retrató a un Brasil rural, conservador, oligárquico.

Así, en 1930 transcurrió un movimiento de “reconstrucción nacional”, cuando la



educación y la cultura nacional fueron asumidas como deber de Estado, a través de la enseñanza gratuita y la asignación presupuestaria. Esta modernización se inscribe en la historia nacional en plena Era Vargas, época representada por características ambiguas, cuando fue apalancado el proceso de industrialización y urbanización. En un escenario de múltiples transformaciones, el desarrollo económico, político y social acompañó a la política dictatorial encarnada en el Presidente Getúlio, establecida bajo el intenso control ideológico y el modelo populista de gobernar.

Así, en la dictadura del Estado Nuevo (1937-1945), la influencia militar en la política de Vargas suprimió la experiencia democrática, subestimó los movimientos sociales, determinó la dirección de la economía de un modo centralizador, habiendo fortalecido la burocracia estatal. Tal intervencionismo tenía opiniones diferentes a la del propio liberalismo, y el Estado tomó sobre sí la tarea de modernizar el país, bajo la teoría de que el país estaba todavía inmaduro para la democracia (D'Araujo, 2004).

Por lo tanto, la idea de "reconstrucción nacional" trajo los componentes del autoritarismo y el nacionalismo que marcaron el Estado Nuevo. Los políticos y los educadores (ideólogos de esta reconstrucción), compitieron en la disputa para la formulación de proyectos que propusieran la "educación del pueblo."

El aspecto contradictorio que rodea a la dictadura política establecida por Vargas se dio al presentar al mismo tiempo una dimensión reformista y modernizadora para el desarrollo de la nación.

Tomando como referencia las tendencias que definieron una política nacional de educación válida para todo el país, el Gobierno de São Paulo aprovechó su proceso de modernización educativa centrada en los ambientes urbanos, y por los moldes pedagógicos que adoptó, se configuró como selectivo y excluyente.

En el argumento de las tesis liberales y democráticas liberadas, los republicanos pusieron a la educación como factor de resolución de problemas sociales, por la necesidad objetiva de integrar y disciplinar, sobre todo, a la población inmigrante para trabajar en las grandes plantaciones de café.

Los republicanos productores de café, cuando llegaron al poder en noviembre de 1889, trataron de cumplir las promesas de la época de la propaganda, a través de la 1ª Reforma de la Instrucción Pública, realizada en São Paulo (1890-1896), donde se crearon los Grupos Escolares, cuyo modelo fue posteriormente difundido por el país. En la capital, construyeron un monumental edificio para albergar a cada una de esas instituciones (el Grupo Escolar y la Escuela Normal), que estaban extendiéndose en las principales ciudades, con el objetivo de que la sociedad asimilara los valores republicanos viendo esa arquitectura (Hilsdorf, 2006).

Los reformadores establecieron una planificación racional del sistema escolar, a través de los Grupos Escolares, caracterizado por la agrupación de las clases sueltas de primaria en un solo edificio, bajo una única dirección y un profesorado encargado de impartir clases de enseñanza simultánea, progresiva y seriada en cuanto a los contenidos, reuniendo a los niños con el mismo nivel académico. Sin embargo, lejos del ideal propagado, numerosas Escuelas Mixtas rurales estaban esparcidas en el Estado, encargadas de la alfabetización de las clases populares.

De ese modo, la política educativa en el estado de São Paulo a comienzos del siglo XX

ofreció la educación primaria que se desdobló en las siguientes características: en las ciudades, a través de los Grupos Escolares, ofreciendo una educación más eficiente, con más recursos y maestros capacitados, mediante un curso de cuatro años; en las sedes de los distritos y en los barrios más poblados, a través de escuelas reunidas (unión de escuelas aisladas), con la oferta de un curso de tres años; y en la zona rural, la oferta de una educación más precaria, por medio de las escuelas aisladas mixtas (Demartini, 1989).

## **EL LUGAR DE LA ESCUELA MIXTA DEL BARRIO FELIPÃO EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA BRASILEÑA Y LOCAL**

### **La proyección de los Grupos Escolares como modelo educativo**

Los orígenes de la educación pública en Campinas se remontan a la época de 1870, cuando el mayor número de escuelas se encontraba en las grandes haciendas; en ese mismo tiempo había escuelas particulares que operaban en la ciudad. Con la República, la educación se expandió, lo que hizo crecer el número de escuelas, sobre todo públicas en todos los niveles de enseñanza. Hasta 1920 había 3 Grupos Escolares en la ciudad, produciéndose a partir de entonces una gran expansión de la educación primaria: una década después existían en Campinas 13 Grupos Escolares, con 6.204 estudiantes matriculados. Las escuelas aisladas eran 82, 76 en las zonas rurales y 6 en las zonas urbanas, con 3.222 estudiantes matriculados. (Nascimento et al, 1999)

A finales de los años 40, había 16 Grupos Escolares en la ciudad, y en la zona rural funcionaban 98 escuelas – siendo la mayoría escuelas aisladas en haciendas o en núcleos de inmigrantes en la periferia rural.

La importante institución recién construida en el estado de São Paulo ganó proyección nacional y se extendió por el país, puesto que pasó a representar lo mejor que había en la educación pública. Los estudiantes eran matriculados en clases separadas por sexo y grado, siendo cada una conducida por un profesor. Tenían amplias aulas en la planta baja y superior, con aseos, sala de profesores, vestuarios, sala de juntas, sala de materiales, portero, etc.

Según Souza (1999), los Grupos Escolares del estado de São Paulo diseñaron un moderno modelo de organización administrativo-pedagógica de la escuela primaria, creando una imagen de excelencia en comparación con la Escuela Mixta, haciendo que la demanda de plazas (tanto de estudiantes como de profesores) se intensificara. En este caso, los niños de las ciudades fueron privilegiados en la atención escolar.

La implantación de los Grupos Escolares reafirmó el principio de igualdad de la educación entre sexos, al establecer un número igual de clases tanto para los niños como para las niñas. Sin embargo, impidió la co-educación.

### **Los hijos de los inmigrantes, niños trabajadores: los alumnos de la Escuela Mixta**

Hay que tener en cuenta que el arreglo escolar «Escuela Mixta» fue creado como solución para la escolarización de los niños que vivían en lugares donde el número de alumnos era insuficiente para formar una escuela con clases separadas por género masculino/

femenino.

En la Escuela Mixta del barrio Felipão en Campinas, en los años 1930 a 1940, alrededor de cuarenta niños y niñas compartían la misma clase, conciliando las obligaciones del trabajo con las actividades escolares. Allá por la década de 1930, el universo del trabajo infantil era una realidad aceptada con normalidad por las familias (e invisible al poder público) pues constituía una estrategia para la adquisición y acumulación de riquezas, dando sentido a la inmigración.

La conjugación del esfuerzo de todos los miembros de la familia era la oportunidad de guardar algunos ahorros, sustentando los sueños de montar un pequeño negocio, comprar una parcela de tierra o hasta volver a la patria. Era su única manera para mantener autonomía, mientras eran campesinos y alejar al fantasma de la proletarización. Eso, sin embargo, exigía un esfuerzo gigante de toda la familia. (Alvim, 1986:100)

Durante las entrevistas, se constató que el modelo seguido por las familias de la zona rural era la convivencia de los niños con el trabajo. Para Demarini (1988), la utilización de los niños en el trabajo forma parte de una necesidad económica de sobrevivencia de los padres que los obligaba a recurrir a sus hijos como forma de garantizar sus rendimientos.

Sea como fuere, en la condición de inmigrantes, esos sujetos sociales se amparaban principalmente en las instituciones: familia, iglesia, trabajo y escuela como modo de asimilar patrones de conducta considerados fundamentales para la vida social. No renunciaron a la educación de los hijos, pues la instrucción, aunque fuera mínima, los dotaba de un valor social para establecerse, ya que pasaban a ser portadores de un determinado capital cultural.

Otro factor importante fue la obligatoriedad determinada por el gobierno, pues para las clases populares, el simple hecho de saber leer y escribir distinguía individuos, los convertía en poseedores de un capital cultural que los habilitaba a integrarse mejor en la sociedad letrada y a aspirar a una mejor colocación en el mercado laboral. Uno o dos años en la escuela comprendía el tiempo de pasaje para la mayoría de aquellos que conseguían entrar en ella. (Souza, 1998: 142)

#### IMAGEN 1



*Profesora Marina con los alumnos (1949)*

Por lo tanto, las Escuelas Mixtas representaron una alternativa educativa para los ciudadanos de la periferia, teniendo en cuenta el largo período de transición rural-urbana en el país. Lejos del ideal era, sin embargo, lo que estaba al alcance de los trabajadores rurales, condición aceptada como dada y cargada de valor.

*Las Escuelas Aisladas* se constituían en unidades escolares no agrupadas con un único maestro instruyendo a niños de diferentes edades y con avance escolar heterogéneo. En las zonas rurales, la preferencia por la ubicación de estas escuelas era dada a los núcleos coloniales en vista de la preocupación del Estado con la nacionalización de los inmigrantes colonos. Estas escuelas tenían programas de enseñanza más simplificados y la duración del curso era reducida, lo que les daba el carácter de una escuela alfabetizante (donde leer, escribir y contar eran los elementos esenciales del programa). Las necesidades del medio no requerían más que eso, justificaban las autoridades educativas en la época (...) (Souza, 1998a: 62).

En esta región de la ciudad de Campinas es posible identificar los vestigios de las zonas rurales y urbanas coexistiendo e interactuando en el movimiento pasado/presente, y en el nexo de las dinámicas de la migración protagonizadas por las clases trabajadoras que se apoyaban en la familia, la religión y la educación como estructura que colaboraba con el trabajo. El perfil de las familias campesinas se basaba en valores y tradiciones, donde los niños ayudaban a sus padres en el trabajo. Los niños y las niñas de todas las familias conciliaban las obligaciones de trabajo con las actividades escolares. En la década de 1930, en los talleres de cerámica, los niños trabajaban en la fabricación manual de ladrillos, estableciendo una estrategia para la adquisición y acumulación de riqueza, dando sentido a la inmigración.

### **En sólo tres años... enseñanzas aprendidas**

Con poco esfuerzo e inversión del Estado, las Escuelas Mixtas no emitían a sus alumnos el diploma de enseñanza primaria, ya que en ellas no se daba el 4º año. Sin embargo, algunas familias podían financiar los estudios de los hijos en las zonas urbanas, lo que les permitía llegar a otros niveles de formación. (Demartini, 1988)

Según el testimonio del ex alumno Ângelo Pitton, tres años de estudio eran suficientes para la formación del sujeto que, naturalmente, por el aprendizaje y la tradición familiar, se convertiría en un agricultor.

*Antiguamente, para trabajar en los campos, no nos preocupábamos en aprender mucho. La profesión cuando salíamos de la escuela era trabajar con la azada, en el cultivo. Entonces, era suficiente.*

A pesar de la brevedad del período de experiencia escolar para los alumnos de la Escuela Mixta del barrio Felipão, y de la experiencia profesional de una de las maestras, entre 1930-1940, son expresivos los recuerdos sobre las clases, las enseñanzas, la vivencia cotidiana entre maestras y alumnos, revelando parte de la cultura escolar de la institución.

En esta Escuela Mixta, las clases de Matemática se basaban en la explicación hecha en la pizarra, por la maestra, pidiendo a los alumnos que resolvieran, también en la pizarra,

los ejercicios. Si se equivocaban recibían un castigo, como por ejemplo, el “tirón de orejas”. Los ex alumnos recuerdan la severidad del castigo.

El declarante Ângelo, con su «cuaderno de pruebas» en la mano, conservado desde 1938, describe que las pruebas eran puestas por la profesora una vez al mes, bajo la supervisión del inspector de enseñanza.

## IMAGEN 2



Portada de la Carpeta Escolar del ex alumno Ângelo Pitton (1938)

De acuerdo con Mignot *et. al.* (2008), así como el cuaderno, otros útiles escolares, analizados bajo la perspectiva de la historia cultural, permiten contextualizar las prácticas escolares en la historia de la educación. “Su presentación refleja la escuela, pero también aquel alumno... Puede llegar a ser un espacio de libertad permitido al alumno, pero impone una tecnología del cuerpo sometida a reglas estrictas”, dice Fernandes (2008).

Al recurrir al análisis de los contenidos transmitidos en esta Escuela Mixta vemos, por ejemplo, en las pruebas de Historia del ex alumno Ângelo, la exaltación de «personajes heroicos» que edificaron la formación del país, del Estado y del municipio: los jesuitas, los pioneros, los abolicionistas: los fundadores del territorio.

La política de nacionalización de la educación iniciado por Vargas desde el 1938 prescribió un contenido doctrinal. Todavía, de acuerdo con Miranda (2008), la referencia al nacionalismo, la preocupación acerca de la genealogía de la nación, la construcción de una identidad colectiva como base moral, y de la ciudadanía mediante la ejemplaridad de las acciones del pasado, configuraban la función político-ideológica de la asignatura de Historia.

La educación cívica se elevaba como una parte importante del plan de estudios diseñado para enseñar los principios de disciplina y respeto al orden y a las instituciones. Miranda (2008) atribuye a estos contenidos los elementos doctrinales necesarios para la construcción de la identidad colectiva, siendo importantes las instrucciones metodológicas en los años 40 que pretendían garantizar a los estudiantes la capacidad de comprender

los grandes acontecimientos, el fortalecimiento del sentimiento de responsabilidad cívica y el deber para con la nación y la humanidad.

En las pruebas hechas por el Sr. Ângelo, notamos contenidos más descriptivos y objetivos, nomenclaturas para memorizar sobre las características de la ciudad, del estado y del país, trayendo embutida la ideología del progreso y el orden. Por supuesto, la alfabetización como cuestión nacional fue la bandera del discurso liberal a principios del siglo XX, basando la política nacionalista de integración de los inmigrantes y componiendo el plan de estudios de las Escuelas Mixtas.

Así, la política nacionalista del Estado Nuevo destacó, en el plan de estudios de los cursos elementales, la enseñanza de la moral católica y de la educación cívica a través del estudio de la Historia y la Geografía de Brasil, cuyo objetivo era formar el sentimiento patriótico. (Hilsdorf, 2006)

En las Escuelas Mixtas, las maestras trataban de seguir los programas establecidos por lo oficial, aunque no siempre fuera posible. Las clases de ciencias, gimnasia, música, por ejemplo, no constaban en esa experiencia. El amor a la Patria y la formación del carácter pasaron a ser los pilares de la enseñanza dirigida a los residentes de las zonas rurales, es decir, las escuelas aisladas también deberían privilegiar la educación moral y cívica.

Fue posible constatar que solamente Aritmética, Lenguaje, Historia, Geografía y Dibujo componían los fundamentos del plan de estudios de asignaturas del 1º al 3º año en la Escuela Mixta del barrio Felipão entre los años 1930 a 1940, y formaban a los niños en ese contexto. Dar continuidad a los estudios era el privilegio de muy pocos niños, cuyos padres podían pagar el transporte a «la ciudad».

Todos los encuestados recuerdan que la visita del inspector de enseñanza era frecuente. La profesora preparaba a los alumnos para recibirlo, y los niños tenían que levantarse en la presencia de la autoridad. El Sr. Ângelo recuerda que el inspector venía a dar las pruebas al final del año, cumpliendo con la misión oficial de aprobar o suspender a los estudiantes.

Doña Mafalda tiene sus recuerdos acerca de la llegada del inspector los días de prueba, y de la prescripción emitida por la maestra sobre el comportamiento ideal a adoptar (el uso de ropa limpia y zapatos en los pies) para demostrar, ante la autoridad, la incorporación de hábitos de civismo.

Las palabras de Doña Lourdes, en su sencillez, revelan el acto normativo que comprendía la función del inspector de enseñanza, de efectuar la supervisión desde la perspectiva del Estado, a saber, examinar, medir, regular de acuerdo a los parámetros establecidos por los conceptos educativos de la época:

*¿Y las pruebas? ¿Usted se acuerda? Venía un inspector. Era él quien daba las pruebas. Durante el año el inspector venía a mirar...*

Las evaluaciones medían el grado de aprendizaje. El problema del rendimiento académico y de la repetición era acompañado por el inspector de enseñanza, que manejaba los resultados, registraba las observaciones y las constataciones hechas y, por lo tanto, representaba una autoridad para ser respetada e incluso temida. Según Demartini (1989), la inspección de la escuela se expandió a partir de la década de 1920 como forma del sistema, a través de las visitas del inspector de enseñanza, acompañando el trabajo del maestro/a,

y también “como un elemento de control de diversos aspectos del funcionamiento de las escuelas”, como faltas, aprovechamiento de los estudios, frecuencia de los alumnos, métodos de enseñanza, entre otros.

Sobre los aspectos cotidianos de la Escuela Mixta, el ex alumno Ângelo también recuerda que los alumnos escribían con pluma estilográfica. Él explicó que la tinta era hecha por la maestra, quien traía las pastillas y las diluía en un frasco, vertiendo el líquido en el tintero de cada pupitre, donde se sentaban dos niños juntos. Él explicó con detalles que la punta de la pluma se estropeaba con el tiempo y esto provocaba las manchas. Dijo que en un almacén del lugar se compraba la tinta, el lápiz y la goma de borrar.

Estas son algunas de las características de esta Escuela Rural, que recibía a niños y niñas casi siempre descalzos, a veces privados de tener clase cuando el tren no pasaba trayendo a la maestra. Había recreo, pero no había merienda (algunos niños llevaban los bocadillos de casa). El material escolar era llevado en una bolsa de tela.

La ex alumna Mafalda, cuando se le preguntó acerca de la merienda, dijo:

*No, llevábamos bocadillo. Mi madre siempre hacía pan casero... El mío era pan con huevo... No había otra cosa, no había galletas...no existían esas galletas que tenemos ahora...*

Sobre los materiales, Doña Lourdes recordó que había cuatro libros: caligrafía, lengua, ocupación y dibujo. Era utilizado el libro de texto para alfabetizar a los niños, sin renovarlo de un año para otro. En el relato del ex alumno Ângelo, vemos la indignación de la maestra manifestada delante de los niños, en un gesto simbólico muy expresivo.

*Al principio la maestra daba libros allí, me acuerdo... Así que tenía la cartilla que estudiábamos... ese libro desde el principio. Después de un año pasaba para otro, pasaba de nivel y estudiaba con los mismos libros. Hasta llegó un punto en el que la maestra... esos viejos libros de allí, hizo un fuego y acabó con todo. (Se ríe). Recuerdo el último libro que se titulaba “O Pequeno Escolar”, el último libro que utilizábamos.*

Sobre la precariedad material de las escuelas aisladas, Souza (1998b) remarca que:

La necesidad de las escuelas aisladas era un hecho indiscutible. Durante las primeras décadas de este siglo sobrevivieron a la sombra de los grupos escolares de las ciudades, los barrios y en el campo. A pesar de que se consideraban tan necesarias, los grupos fueron más beneficiados, y en las escuelas continuó predominando la falta de todo: útiles escolares, libros, cuadernos, aulas apropiadas y salarios para los maestros. (Souza, 1998b: 51).

Ana Maria Guedes Pinto, más conocida como Doña Aninha (96 años), fue maestra en la Escuela Mixta del barrio Felipão de 1942 a 1945, al principio de su carrera siendo ya maestra efectiva, después de enseñar en otras escuelas mixtas en haciendas de la región. Se graduó en la Escuela Normal en 1935.

Como sintetizan Azevedo y De Rossi (2008), en el escenario republicano, la clase media urbana, ve la posibilidad de ampliar sus estudios a través del curso de Magisterio ofrecido por la Escuela Normal. Así, ganaron proyección social.

Doña Aninha trabajó con la profesora Isabel, y llevaban la escuela “por su cuenta” y sin la presencia del director ni de empleados. Eran las responsables de la escuela e interactuaban directamente con las familias. Describió la escuela como un lugar muy simple, rústico, los pupitres hechos de madera maciza.

*¿Había algún empleado o eran sólo las dos profesoras? Éramos nosotras las encargadas de todo.*

*¿No había ningún empleado? No, no, no. Nosotras lavábamos, nosotras limpiábamos. No recuerdo si pintamos... La escuela era bonita, ¿sabes? Esa cortina blanca con polvo, todo allí, esa escuela era una belleza. Los mapas... mis alumnos de tercer grado hacían mapas de São Paulo y de Brasil, y eran capaces de ir allí a São Paulo (...) porque, como he dicho, una escuela que me encantó.*

También informó de que los materiales didácticos en la Escuela Mixta eran adquiridos con dificultad. Doña Aninha contó que cuando llegó a esta escuela en 1942 los niños no tenían la costumbre de llevar uniforme, o sea, que no cumplían la norma oficial. Junto con la profesora Isabel, trató de que se siguiera la estandarización: falda azul plisada para las niñas, y pantalones cortos azul marino para los niños, camisa blanca con tirantes para ambos, que pasó entonces a ser seguida en las siguientes décadas (con regularidad o no) como se ve en la foto de abajo.

IMAGEN 3



*Alumnos con uniforme*

La maestra narró que insistió en el uso del uniforme persuadiendo a los alumnos para dar ejemplo a los más jóvenes, de orden, de higiene, etc. “Para que seáis envidiados, admirados”. Los orientaba también en cuanto a los cuidados del cuaderno. El testimonio de la educadora señala el análisis de que



La importancia dada a la educación popular en este período propició la creación de representaciones de la profesión docente en las que el profesor pasó a ser el responsable de la formación del pueblo, el elemento reformador de la sociedad, el portador de una noble misión cívica y patriótica. Era por medio del maestro que se podría reformar la escuela y llevarla a lograr las grandes finalidades de la educación pública (Souza, 1998b: 61).

El detalle de la utilización del uniforme relatado por la maestra Aninha da la dimensión de su función social (normalizar las masas). La concepción del orden como un promotor del progreso, plasmado en las prácticas de aseo, higiene, uso de uniformes y manejo de materiales didácticos eran establecidos por las normas legales.

También podemos ver que cuando la escuela primaria comenzó a masificarse, en la República contextualizada en el nacionalismo político de la Era Vargas, el uniforme simbolizó la supresión (en apariencia) de las desigualdades sociales.

En el entorno rural constituido en las haciendas en Campinas, el paso del tren fue determinante en la experiencia escolar de alumnos y maestros de esa escuela, convirtiéndose en algo expresivo en los recuerdos de los sujetos. En este contexto, la Sra. Aninha cuenta que ella y la otra maestra tomaban el tren para impartir clases.

Los hechos se confirman en la descripción del ex alumno Ângelo:

*(...) Fue en 1935... cuando entré en el primer curso. Hasta ese momento la maestra venía de la ciudad, ahí en São João, había una paradita de tren, venía con la Sorocabana, y hasta nosotros íbamos a esperarla allí. Llegaba allí más o menos a las ocho y media, a esa hora más o menos, venía en tren, la maestra.*

La maestra describe con satisfacción un poco de la experiencia en el trayecto hacia el trabajo, vivido en aquel contexto y que marcó su memoria a través de sensaciones y sabores...

*Entonces estaba la escola... que eran dos clases pegadas... había un camino de tierra... y un almacén, que pertenecía a los misioneros. Después perteneció a una pareja de hijos que traían el café para nosotros... ¿sabe aquél que el polvo de café se quedaba en el fondo? Era una maravilla... En clima frío, no veíamos la hora de parar para tomar aquel cafelito.*

Acerca del esfuerzo y empeño realizados con orgullo por las normalistas recién formadas al comenzar su carrera profesional, dice Azevedo (2005:49):

En el discurso liberal sobre las capacidades y las condiciones fisiológicas y psicológicas de las mujeres, resulta ser una "definición de su naturaleza", haciendo hincapié en que tienen deberes que cumplir con el Estado, transmitiendo una cultura y desempeñando la función simbólica de regeneradoras de la Nación.

La maestra Aninha describió el ambiente escolar de la Escuela Mixta del barrio Felipão como lugar agradable en el recuerdo. En ese sentido, Doña Aninha se expresa así:

*Pues yo quería que vieras con qué corazón ellos limpiaban la clase, la alegría de encerrar los*

*pupitres, estaban en todo. Yo estaba orgullosa, ¿sabes?  
La escuelita era hermosa, era muy limpia... era alegre la escuela.*

Ella narró que los niños llevaban latas de casa y cogían agua en la corriente cerca de la escuela para limpiar el aula. “Sin embargo, la higiene es tanto física como moral”, afirma Viñao Frago (2001). Los adjetivos “hermosa, limpia y alegre” se asocian a la imagen construida de la escuela, como representación.

La normalización (con el uso del uniforme de la escuela, con las normas), higiene (con la limpieza de la escuela, el uso de uniforme limpio) y el nacionalismo (permeado en los contenidos) en los años 1930-40, son expresión del nuevo concepto de civismo, establecido de acuerdo con el parámetro urbano/moderno. La maestra de escuela pública tenía una función social que cumplir en la formación de los ciudadanos en este contexto, donde los dos Brasiles (rural y urbano) trataron de acercarse, alcanzar y superar el retraso. La maestra era casi una misionera de la modernización en curso, difundiendo conocimientos y valores a sus alumnos.

También había un huerto en la escuela, donde las maestras y los alumnos cultivaban verduras, expresando la renovación de los métodos de enseñanza, de inspiración “escuelanuevista”. La ex alumna Mafalda recuerda la huerta:

*Hacíamos una huerta comunitaria... ¿crees que allí en la hora del recreo nos comíamos toda la merienda? La maestra nos mandaba plantar... porque tenían la valla entera de judías...*

Souza (2009: 198) aclara que el cultivo del huerto estaba inscrito en el proyecto de renovación didáctico establecido por el sistema público del Estado, con la intención de promover “clases activas”, “centro de intereses”, alentando la participación de los alumnos. La siembra y la cosecha de los productos cultivados en la escuela expresaban innovación en la metodología de enseñanza, tanto en los grupos escolares como en las escuelas aisladas, a pesar de que estas innovaciones no siempre se materializaban como se habían ideado:

Los canteros cultivados en grupos escolares servían como modelo y conducta deseable para que los niños hiciesen lo mismo en sus casas. Para ello, los maestros y directores realizaban campañas para el desarrollo de la cultura de las verduras y las hortalizas, por los alumnos, en sus hogares.

La educación “escuelanuevista” defendía principios pedagógicos diferentes a la forma autoritaria y repetitiva de transmisión de conocimientos, anunciando procesos de aprendizaje más creativos, además de buscar aproximar la experiencia educativa de la vida comunitaria, de la vida real. (Schwartzman et al. Al. 2000). Sin embargo, la circulación de este concepto en el sistema público de enseñanza entre los años 1930-40 no siempre garantizaba el éxito de su aplicación.

Al contrario de la representación social negativa en relación con las escuelas aisladas, Doña Aninha informa que era alta la asistencia de los alumnos, incluso en días de tormenta.

¿Y cuando llovía se suspendían las clases?

*No, no, no. Nosotros íbamos, los estudiantes iban, no faltaban. La asistencia de la escuela era muy buena. Alababa a Dios todos los días...*

Demartini (1988) confirma en su investigación que, en el caso de los hijos de los ganaderos, la asistencia escolar en general era buena. La autora sintetiza que los individuos que vivían en el campo, comenzaron a aspirar al prestigio de ciertos valores urbanos, como la educación, lo que les llevó a aspirar y adquirir esos derechos. Los trabajadores rurales esperaban mayores oportunidades educativas, portadores que eran de los valores liberales comunes a toda la sociedad. A pesar de la negligencia por parte del Estado, y al reconocer la necesidad de la educación, luchan por ella como una forma de superar las dificultades, interpretándolo como una forma de adquisición que permite mejores condiciones de vida.

Las unidades escolares modestas y simples, las escuelas aisladas situadas en su mayoría en las zonas rurales, se caracterizaban durante el siglo XX por la carencia. Los maestros recibían salarios más bajos; carecían de casas propias para el funcionamiento de las escuelas, muchas existían en casas de tablas, cabañas, chozas y algunos edificios de mampostería; la escuela entre las plantaciones, el patio de tierra sin protección, algunos niños descalzos... resumen la descripción de Souza (2009), y que se aplica a la descripción de la Escuela Mixta del barrio Felipão en los años 1930-40. Testigo de la escuela de instalación improvisada de la escuela en la iglesia, así se expresa el ex alumno Ângelo:

*Así que últimamente tenían las carpas donde hacían la fiesta allí en el barrio, y luego hasta el quiosco que la clase había hecho para que tocara la banda se volvió aula porque el número de alumnos y maestras se incrementó, ... Aquellas chozas hechas permanentes de ladrillos, cubierta de teja, las aprovechamos como aulas para que los alumnos estudiaran.*

A diferencia de lo que se pensaba, según la ex maestra Aninha, “¡los alumnos de Felipão tenían un entusiasmo increíble! Eran alegres, no faltaban... aunque muchos eran pobres”. En las familias encuestadas todos estudiaron, de generación en generación. El recuerdo del nombre de las cartillas, y el hecho de guardar materiales como recuerdo, demuestran el aprecio que tienen por la memoria del tiempo escolar, como demuestra el Sr. Ângelo, al comentar sobre su Carpeta Escolar:

*Puede mirar, ahí están todos mis trabajos, éste es el resumen del último año. Aquí hay un problema de matemática, lenguaje, caligrafía, historia, todo está aquí...  
Lo guardé como recuerdo. Porque aquí están todos los resúmenes de mis estudios...*

En general, la falta de maestros era común en las escuelas rurales. En muchas de ellas el maestro permanecía en licencia. Después de la terminación de un año o más en estas escuelas eran frecuentes peticiones de los maestros solicitando traslado o remoción.

El “normalismo” ayudó a construir una imagen social y política del educador, la imagen de los maestros como pilares del proyecto civilizador del estado como “funcionarios del Estado”, y al mismo tiempo “ejemplos morales” (Schueler y Southwell, 2009). En São Paulo, las maestras (ex normalistas) eran las que actuaban en las Escuelas Mixtas, a pesar

de que sólo estaban de paso, y cuyo desinterés y abandono escolar rural se deriva de la dificultad de las condiciones de trabajo y de locomoción.

Podemos entender la Escuela Mixta como una escuela que representó los servicios educativos a un segmento popular en la transición rural-urbana brasileña. En la investigación histórica podemos ver Campinas como una ciudad que se destacó por su desarrollo, pero también por la notoria desigualdad social y educativa. Al reflexionar sobre la historia de la Escuela Mixta del Barrio Felipão deparamos con el enfoque que la considera esencial para la época:

Sin embargo, la enorme contribución que aportaron a la democratización de la educación no puede ser ignorada. Para muchos niños la escuelita del campo o de la ciudad era la única, y en ausencia de otra, la mejor opción para adquirir los rudimentos de la cultura escrita (Souza, 2009: 155).

## EN CONDICIÓN PROVISIONAL: UNA ESCUELA DE LARGO PLAZO

En la República de Brasil, vemos que la democratización de la educación se produjo de manera diferenciada para las clases sociales, en un proceso escalonado, en el que los ciudadanos residentes en zonas rurales o en las afueras de las ciudades, siendo trabajadores, tuviesen derecho al acceso a la educación solamente en la modalidad de “alfabetización”, quitándoles la condición depreciada de analfabetos. Sin embargo, no existía la posibilidad de soñar con otros niveles o grados de formación, porque su condición social limitaba dicho acceso, ya que no contaba con los recursos económicos para financiar esta inversión (transporte, materiales, etc.).

Este modelo de escuela rural fue muy criticado, siendo clasificadas las escuelas como inoperativas, precarias, dirigidas por maestros sin preparación... “Deberían ser excepción y ser erradicadas pronto...” (Kirchner, 2010). Sin embargo, vemos que esta modalidad de la escuela existió hasta la segunda mitad del siglo XX, lo que hace testimoniar que la historia de la Escuela Mixta tuvo larga duración. Este hallazgo puede contribuir a relativizar la idea de que los Grupos Escolares modernizaron la educación en la República. Lo hicieron de modo selecto y excluyente, al favorecer a los estudiantes del contexto urbano.

La “Escuela de São João”, como se le conoce, casi centenaria, nombrada hoy como “Escola Estadual Professor Luiz Gonzaga da Costa”, es un patrimonio de ese lugar y se quedó allí por la voluntad de la comunidad, abarcando continuamente los movimientos de inclusión y exclusión, la emancipación y la conformación. En diferentes etapas de su historia educacional, la cultura escolar allí, se sedimentó y arraigó.

Por lo tanto, los vestigios de la cultura escolar de la Escuela Mixta del barrio Felipão muestran que el paso de esta institución por la historia de la educación pública hace vislumbrar características importantes del largo proceso de transición rural-urbana brasileña, en sus rupturas, continuidades y contradicciones. La comunidad esperó durante más de medio siglo a la escuela (edificio propio); esperó más de 40 años la aplicación del cuarto año, que otorgaba a los alumnos el diploma de educación primaria. En esta larga espera, la comunidad de São João nunca abandonó la escuela, dando un sentido emancipador de esa experiencia cultural y de identidad escolar positiva que permanece en el presente.

## BIBLIOGRAFÍA

- AZEVEDO, L. C. S. S. (2005). *Escola Normal "Carlos Gomes": memória e formação de professores*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- AZEVEDO, L.; DE ROSSI, V. S. (2008). "A primeira Escola Normal pública de Campinas: testemunhos e indícios de práticas de formação". In: ZAMBONI, E. et. al. (orgs.). *Memórias e histórias da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BOSI, A. (1992). "A educação e a cultura nas constituições brasileiras - '30' e a modernização do Estado brasileiro. A questão da gratuidade do ensino público". In: BOSI, A. (org.) *Cultura brasileira - temas e situações*. SP: Ática.
- D'ARAUJO, M. C. (2004). *A Era Vargas*. SP: Moderna.
- DEMARTINI, Z. de B. F. (1989). "Cidadãos analphabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na 1ª. República". *Cadernos de Pesquisa*, (71) 5-19.
- DEMARTINI, Z. de B. F. (1988). "Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão". *Cadernos de Pesquisa*, (64) 24-37.
- FERNANDES, R. (2008). "Um marco no território da criança: o caderno escolar". In: MIGNOT, A. C. V (Org.). *Cadernos à vista - escola, memória e cultura escrita*. RJ: EdUERJ.
- HILSDORF, M. L. S. (2006). *História da educação brasileira: leituras*. SP: Thomson Learning.
- KIRCHNER, C. A. S. M. (2010). *Lembranças dos tempos de escola guardadas em um baú: a constituição da escola em Ibiá, Minas Gerais (décadas de 1910 a 1940)*. Dissertação de Mestrado. Itatiba, SP, USF.
- MIGNOT, A. C. V (Org.). (2008) *Cadernos à vista - escola, memória e cultura escrita*. RJ: EdUERJ.
- MIRANDA, S. R. (2008). *Sob o signo da memória: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada*. SP: Editora da UNESP; MG: Editora da UFJF.
- NASCIMENTO, T.A.Q.R. do [et al.] . (1999) *Memórias da educação: Campinas (1850-1960)*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, Centro de Memória - Unicamp.
- SCHUELER, A. F. M.; SOUTHWELL, M. (2009). "Formação do Estado Nacional e constituição de corpos docentes (1820-2000): profissionalização da docência no Brasil e na Argentina em perspectiva comparada". In: VIDAL, D. G.; ASCOLANI, A. (orgs.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. SP: Cortez.
- SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. (2000). *Tempos de Capanema*. SP: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas.
- SOUZA, R. F. de. (2009). *Alicerces da pátria - história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- SOUZA, R.F. de. "A difusão da escola primária em Campinas". In: NASCIMENTO, T.A.Q.R. do [et al.]. (1999). *Memórias da educação: Campinas (1850-1960)*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, Centro de Memória - Unicamp.
- SOUZA, R.F. de. (1998a). *O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas*. Campinas: Editora da Unicamp, CMU/Unicamp.
- SOUZA, R.F. de. (1998b). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado*

Eliana Nunes da Silva; Leny Cristina Soares Souza Azevedo

*de São Paulo (1890-1910)*. SP: Unesp.

VIÑAO FRAGO, A. (2001). "Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões".  
In: VIÑAO FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade - a arquitetura como programa*. RJ: DP&A.

# PROPUESTA DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE EN EL RECICLAJE Y LA REUTILIZACIÓN DE MATERIALES EN JUEGOS Y JUGUETES EN LA EDUCACIÓN INICIAL<sup>1</sup>

## EDUCATIONAL PROPOSAL FOR THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF RECYCLING, AND THE REUSE OF MATERIALS IN GAMES AND TOYS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

LIGIA MARÍA CÁLAD IDÁRRAGA<sup>2</sup>  
Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia  
Medellín, Colombia  
[lcalad@tdea.edu.co](mailto:lcalad@tdea.edu.co)

Recibido: 18/01/2013 Aceptado: 16/05/2013

### RESUMEN

*En este artículo se presentan los resultados consolidados de la investigación que surgió como respuesta a la convocatoria realizada por la Organización Mundial de la Educación Preescolar (OMEP), para participar en la segunda fase del proyecto "Educación para el desarrollo sostenible". Fue un estudio de carácter descriptivo, que permitió caracterizar el contenido de la educación para el desarrollo sustentable (EDS) desde lo conceptual, las opiniones de docentes, directivos y maestros en formación y la observación de algunas experiencias significativas que se desarrollan en el medio, a fin de establecer los insumos que condujeran a la formulación de una propuesta de "Educación para el Desarrollo Sustentable en el reciclaje y la reutilización de materiales en juegos y juguetes en la educación inicial", como propósito final de este estudio.*

### PALABRAS CLAVE

*SOSTENIBILIDAD, SUSTENTABILIDAD, EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE, EDUCACIÓN INICIAL*

### ABSTRACT

*This article presents consolidated results of the investigation that emerged in response to the invitation issued by the World Organization of Early Childhood Education (OMEP) to participate in the second phase of the project "Education for the sustainable development". This was a descriptive study, which allowed us to characterize the content of education for sustainable development (ESD) from*

---

1 Este artículo fue escrito con base en los resultados consolidados del proyecto "Propuesta de educación para el desarrollo sustentable en el reciclaje y la reutilización de materiales en juegos y juguetes en la educación inicial", realizada durante los años 2011 y 2012 por el Tecnológico de Antioquia, de la ciudad de Medellín, Colombia.

2 Docente universitaria, Tecnológico de Antioquia, Colombia; Licenciada en Administración Educativa; Magister en Investigación Educativa.

*conceptualizations, the views of teachers, principals and training teachers. Also the observations of some significant experiences that have been developed in the area, were helpful to establish the input that would lead the formulation of an educational proposal for Sustainable Development in the recycling and reuse of materials such as toys and games.*

#### KEY WORDS

*SUSTAINABILITY, EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT, EARLY CHILDHOOD EDUCATION*

## INTRODUCCIÓN

En este artículo se presenta la consolidación de la investigación “Propuesta de educación para el desarrollo sustentable en el reciclaje y la reutilización de materiales en juegos y juguetes en la educación inicial”. Tal estudio surgió como respuesta a la invitación de la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP), para participar en la segunda etapa del proyecto “Educación para el Desarrollo Sostenible” que planteó el objetivo de “Aumentar la conciencia entre los miembros de la Omep sobre la Educación para el Desarrollo de los niños pequeños y la Educación infantil en general” (OMEP, 2010, pág. 1).

Como resultado del estudio surgió una propuesta sobre Educación para el Desarrollo Sustentable dirigida a los agentes educativos de niños<sup>3</sup> en edad inicial. Allí se recogieron las sugerencias dadas por directivos y docentes de instituciones educativas, estudiantes de los niveles IX y X de la Licenciatura en Educación Preescolar del Tecnológico de Antioquia y la observación de algunas experiencias significativas sobre la educación ambiental, que se realizaron en contextos urbano y/o rural, de la ciudad de Medellín y otros municipios cercanos.

Inicialmente, la investigación en su marco conceptual presenta momentos históricos sobre la fundamentación legal y conceptual de lo que ha sido la Educación Inicial en Colombia y aportes relacionados con el desarrollo sustentable en la primera infancia dados por algunos representantes de las pedagogías tradicional, activa y para la libertad, como: Pestalozzi, Rousseau, Montessori, las hermanas Agazzi y Freire, entre otros. También se hace referencia al desarrollo humano desde la claridad conceptual de sustentabilidad, calidad de vida, consumo responsable y cuidado. Para finalizar, se establece una relación entre la educación sustentable y la educación inicial, donde se plantean algunas estrategias pedagógicas pertinentes para la sensibilización y formación de agentes educativos sustentables.

La tabulación, sistematización y análisis de la información recolectada en el trabajo de campo (encuesta, entrevista y observación) se realizó a través de tablas cualitativas donde se organizaron los datos y se categorizaron desde los cuatro pilares fundamentales del conocimiento, planteados por Jacques Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser. Estas categorías fueron la base para la interpretación que se realizó mediante el diálogo entre los hallazgos con la teoría existente y finalmente, para concluir los objetivos, contenidos y estrategias metodológicas y evalua-

---

3 Atendiendo a las normas gramaticales, se utilizará el término niño para referirse a la población infantil entre 0-7 años, de ambos sexos: niño y niña.



tivas que debe contener una propuesta para la EDS en la primera infancia.

El artículo se ha estructurado en tres partes: la primera muestra los aspectos fundamentales del marco conceptual del proyecto; la segunda, el diseño metodológico, y la tercera, las conclusiones y recomendaciones.

## MARCO CONCEPTUAL

### La Educación Inicial Actual de Colombia

En el año 2002, un grupo de entidades del Gobierno, del Ministerio Público, del Sistema de las Naciones Unidas y de Organizaciones No Gubernamentales Nacionales e Internacionales, se unieron con el propósito de construir un proyecto de ley integral para la infancia y la adolescencia en Colombia que permitiera actualizar el Código del Menor<sup>4</sup> y en general la legislación existente sobre niñez. Para ello debieron tener en cuenta lo establecido por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, los demás instrumentos internacionales de derechos humanos y los mandatos de la Constitución Política de 1991.

En el 2004 se inició la movilización por la Primera Infancia a través de la Alianza por la Política Pública de Infancia y Adolescencia en Colombia, pero solo se materializó el 8 de noviembre de 2006, cuando el Congreso de la República promulgó la Ley 1098 mediante la cual expidió “El Código de la Infancia y la Adolescencia” (CONGRESO DE LA REPÚBLICA, 2006, págs. 1, 5). Tiene como finalidad (Artículo 1, Pág.1): “Garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna”; define la primera infancia como: “La etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad” (Artículo 29, pág. 5) y le otorga como derechos impostergables la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial.

Para reglamentar la ley en mención, el Consejo Nacional de Política Económica Social, en el año 2007, formuló la Política Nacional de la Primera Infancia, conocida como Conpes 109 (Social, 2007, pág. 20). Esta política se basa en el concepto de Desarrollo Humano que plantea Sen (2000)<sup>5</sup>, como: “Un proceso conducente a la ampliación de las opciones de que disponen las personas”, donde las opciones esenciales son: “poder tener una larga y saludable vida, poder adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decoroso”. Además, se fundamenta en las implicaciones que este concepto tiene en la perspectiva del Estado social de derecho, la cual establece que el fin esencial del Estado es el de “desarrollar políticas de expansión de la ciudadanía, que garanticen los derechos sociales a todos y cada uno de los ciudadanos, especialmente a los niños y a las niñas” (2006, pág. 32). Es en esta perspectiva, donde el Estado enmarca los

4 Decreto 2737 de 1989.

5 Citado por Conpes 109 (2007).

derechos fundamentales de los menores: salud, educación, nutrición, protección y participación.

En la búsqueda de este logro, el Estado se propuso, para el 2010, contar con 80 entidades territoriales certificadas en educación con Planes de Atención Integral (PAI) para implementar la denominada “guía operativa” que orientaría la prestación del servicio a los niños. Fue entonces, cuando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) hizo una alianza con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) para que brindara asistencia técnica y capacitación a funcionarios de las entidades territoriales, direcciones regionales y centros zonales del mismo Instituto. De esta forma involucró a los entornos: familiar, comunitario e institucional, en la atención integral a la infancia.

Además de considerar al ICBF como una de las entidades creadas por el gobierno para atender institucionalmente aspectos relacionados con el cuidado, nutrición y educación de los niños y niñas, también conformó una comisión para trabajar en el direccionamiento político, técnico y estratégico de la propuesta denominada “De cero a siempre”<sup>6</sup>. Tal comisión debería generar acciones que reunieran los principios, retos, metas, enfoques e inversiones, destinados al sano e integral crecimiento de los niños y niñas del país, principalmente los que se encuentran en condiciones de pobreza y pobreza extrema (2011). Con esta misma intencionalidad, el Gobierno del municipio de Medellín, generó el “Programa Buen Comienzo” (2008) el cual a través de una Red de Jardines Infantiles, Ludotecas, Centros Infantiles, Unidades Pedagógicas de Atención (UPA) y Salas de Desarrollo Infantil, actúa bajo los principios de: educación inicial, institucionalización temprana, progresividad, concurrencia y corresponsabilidad.

El cumplimiento de estos principios ha orientado, desde el año 2009, la estrategia de actuación llamada “Buen Comienzo Había una Vez”, mediante la cual se ofrece un servicio integral en nutrición, salud, psicología y recreación a familias gestantes, lactantes, y niños hasta su primer año de vida. Para ello, desarrollan, entre otras, acciones como: complementación alimenticia a la madre gestante y lactante y a los niños entre los siete y los doce meses de edad; estimulación adecuada a través del juego, el arte, la exploración, la animación a la lectura, la música y otras expresiones sensibles que favorecen su desarrollo afectivo, cognitivo, lingüístico, comunicativo y físico motor; encuentros educativos con familias gestantes, lactantes y con niños en el primer año de vida; visitas del equipo interdisciplinario de acompañamiento en el hogar, para proporcionar herramientas a los padres y adultos, para favorecer el desarrollo afectuoso e inteligente de los niños; cualificación a agentes educativos de los programas de control prenatal y crecimiento y desarrollo, en lenguajes expresivos y lactancia materna; y finalmente, realiza vigilancia nutricional a través de la medición antropométrica y seguimiento nutricional a madres gestantes y lactantes y a niños y niñas en el primer año de vida.

Después de haber recibido todas estas atenciones que favorecen el desarrollo integral de los niños en la primera infancia, su proceso educativo continúa en un nivel de transi-

---

6 Esta estrategia fue creada por la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia, a través del Decreto 4875 de 2011, coordinada por la Alta Consejería para Programas Especiales, e integrada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entidad adscrita al Departamento para la Prosperidad Social, los ministerios de Educación Nacional, de Cultura, de Salud y Protección Social, el Departamento Nacional de Planeación, y la Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema - Anspe-.

ción a la educación Básica Primaria, denominada “Educación Preescolar”, definida en el Artículo 15, de la Ley General de Educación (1994) como aquella que: “... corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. Además le dio carácter de obligatoriedad a este nivel, para continuar en el proceso Educativo formal establecido en todo el territorio colombiano, por el Ministerio de Educación Nacional.

## Fundamentación pedagógica

Históricamente son muchos los psicólogos, pedagogos, filósofos que han contribuido con sus aportes teóricos, experiencias e investigaciones, en la consolidación de la pedagogía, entendida, de acuerdo con Gómez (1999, pág. 95), como “una actividad humana sistemática que orienta las acciones educativas y de formación, se plantean los principios, métodos, prácticas, maneras de pensar y modelos que son sus elementos constitutivos”.

Para el desarrollo de esta temática se tomaron de algunos representantes de las pedagogías tradicional, activa y para la libertad, sus aportes relacionados con el desarrollo sustentable en la primera infancia. Es así, por ejemplo, como Pestalozzi, resalta la importancia de la familia considerando que es a través de su ejemplo, que se educa verdaderamente. Esto muestra por qué la propuesta es sugerida para padres, cuidadores y en general todos los agentes educativos. Otro representante de la educación tradicional, Comenio, fundamentó su método pedagógico en los procesos naturales del aprendizaje: la inducción, la observación personal, los sentidos y la razón, aspectos aún vigentes e importantes dentro del proceso educativo de cualquier ser humano y en cualquier edad en que se proponga. De Rousseau se retomó la educación natural que promovió, y con ella, la concepción vitalista y optimista del ser humano. Con esta filosofía, la educación debía construir un ser social e íntegro, para que los niños y las niñas llegaran a ser buenos ciudadanos. Propugnó la liberación del individuo, la exaltación de la naturaleza y la actividad creadora, y la rebelión contra el formulismo y la civilización (Jouvenet, 1999).

De la pedagogía activa se resaltan sus principios, métodos, objetivos que finalmente conducen a educar a las personas para que se desempeñen mejor en el ambiente social, cultural, económico y político en el cual se desarrollan. Así, conociendo mejor su medio, puedan participar en la defensa y renovación de aquellos valores que su comunidad y sociedad consideren importantes.

Algunos de los promotores de esta pedagogía activa son Fröebel y Montessori quienes basaron la educación en la naturaleza y la libertad. Ambos parten del mismo principio de autonomía en la actividad y adoptan la actitud de amor y respeto hacia el niño. Por otra parte las hermanas Agazzi son reconocidas como uno de los pilares “precursores” de la pedagogía de los jardines de infantes donde se concibió a la infancia como una etapa que necesita el amor de una familia; que ha de ser respetada en sus propias características y necesidades de desarrollo, y que en ella se aprende jugando y viviendo experiencias prácticas. El uso de las “contraseñas” definidas como: “dibujos símbolos para identificar objetos o personas y poder así, los niños, ordenar sus cosas y su espacio” (Ceinos, 2011, pág. 16) es otro de sus aportes más renombrados y difundidos.

También se recogieron los aportes de Decroly con la construcción de una pedagogía

de la infancia en la que imaginó una Psicología Genética, una Psicología del individuo, un modelo de aprendizaje del lenguaje, la medición de la inteligencia y la función de globalización. Vygotsky, quien según García (2002), su propuesta contiene cuatro aspectos fundamentales: la construcción del conocimiento, la influencia del aprendizaje en el desarrollo, el papel del lenguaje en el desarrollo y la educación, y el contexto social. Steiner creador de la escuela Waldorf, donde el cuerpo, el alma y el espíritu se constituyeron en los elementos fundamentales de su pedagogía, busca proveer al niño de lo que necesita según el momento evolutivo en que se encuentre y utiliza el juego como elemento indispensable en la forma de enseñar, pues es a través de él que el niño se vuelve activo, domina su movimiento corporal, percibe con todos sus sentidos, construye su equilibrio y define un tacto delicado (Steiner, 1999). Finalmente, se hace alusión a los aportes de Malaguzzi, maestro y pedagogo que inició las escuelas de Reggio-Emilia y concibió al niño como un ser intelectual, emocional, social y moral, cuyas potencialidades deben ser guiadas y cultivadas cuidadosamente.

En la pedagogía para la libertad Freire promovió la "Educación problematizadora" la cual, a través del diálogo bilateral entre el educador y el educando, busca la liberación y la independencia, pues destruye la pasividad del educando y lo incita a la búsqueda de la transformación de la realidad (Gadotti, 2003). Para Freire, la dialogicidad se constituye en esencia de una nueva pedagogía como práctica y búsqueda de libertad del educando, a quien por medio de la praxis educativa, la reflexión y la acción, le muestra las condiciones sociales, culturales y políticas que afectan su participación en el mundo.

## Desarrollo Humano o Sustentabilidad

En este apartado del marco conceptual se presenta la evolución del concepto sustentabilidad con aportes dados en distintos foros internacionales que se vienen realizando desde los años sesenta. Con autores como Manfred (1993), Wilches (1993) y Coarasa & Pequeño (2006) entre otros, dicho concepto se ha transformando desde un enfoque conservacionista, hasta reconocer que: "... El concepto de sustentabilidad promueve una nueva alianza naturaleza-cultura creando una nueva economía, reorientando los potenciales de la ciencia y de la tecnología, y construyendo una nueva cultura política fundada en una ética de la sustentabilidad, en valores, en creencias, en sentimientos y en saberes que renuevan los modos de vida y las formas de habitar el planeta Tierra" (Martínez S., 2006, pág. 1). De acuerdo con los aportes y planteamientos recogidos, se evidenció que la sustentabilidad es un compromiso político con el planeta, que garantice al hombre vivir con **calidad de vida**.

Por las implicaciones de la calidad de vida en el desarrollo humano o sustentabilidad, este término también se retomó en el marco conceptual y se mostró su transformación conceptual dada por las exigencias económicas que caracterizaron la modernidad burguesa<sup>7</sup>. En ella surgió la industrialización y con ésta la sociedad mercantilista que expandió el consumo y las comodidades; pasando por la urbanización, donde la calidad de vida estuvo dada por los vínculos sociales, la forma de vida y el acceso a la salud, los servicios

---

7 Según Freire la calidad de vida surgió con la modernidad burguesa, donde estaba representada por el consumo y las comodidades.

públicos, las condiciones sanitarias, la educación, la recreación, alimentación. En los años cuarenta, tenía una mirada básicamente económica, pues se medía por los ingresos de cada persona<sup>8</sup>. Para los años 60, se transformó su concepción al incorporarle al aspecto económico, otros de índole social: el nivel educativo y los antecedentes intergeneracionales. En el año 1974, en el marco de la Conferencia Mundial sobre Población, se acogió la acepción de calidad de vida a las expectativas, necesidades y capacidades de las personas para ajustarse a la disponibilidad de recursos. En la actualidad, este concepto es complejo y multifactorial, en la medida que involucra aspectos individuales, colectivos, éticos, culturales y naturales, como lo son: la salud mental y física de los seres humanos; los niveles económicos; las relaciones sociales que establecen; el sistema natural donde viven; las problemáticas sociales; las problemáticas urbanas; las problemáticas rurales; las oportunidades educativas; el compromiso con la vida; la confianza en los otros; el desarrollo de las competencias; el empleo y calidad de vida laboral; el tiempo libre; la seguridad y la justicia, y la participación ciudadana. De acuerdo con estos y los demás factores que afectan la calidad de vida, Espinosa (2000) sostiene: "...La calidad de vida (el bienestar) es un construido histórico y cultural de valores sujeto a las variables de tiempo, espacio e imaginarios, con los singulares grados y alcances de desarrollo de cada época y sociedad".

En el abordaje del cuidado, se tomaron los aportes dados por Toro (2012) en su conferencia "Ética del Cuidado", quien lo formula como: "el nuevo modelo a seguir para que podamos rescatar todo lo humano, todo lo creado y todo lo natural para no perecer". En su discurso hizo especial énfasis en la responsabilidad que debe asumir el ser humano frente al peligro en que está, al crear todas las condiciones para desaparecer: calentamiento global, tamaño de la población, problema del agua, espacios físicos, tecnología, internet, medios de comunicación... e invita a la reflexión en torno al cuidado, no como una opción, sino como una obligación para prever, prevenir y controlar el riesgo de autodestrucción de la especie humana. En este contexto se hace necesario un mundo ético donde se dé un nuevo paradigma de civilización para la Sociedad Civil, la Empresa y el Estado, dentro de un mundo sin fronteras. El cuidado constituye la categoría central de este paradigma en el cual el hombre debe saber: cuidar de sí mismo, del espíritu, de los otros y de los extraños; conversar y respetar.

## La Educación Sustentable en la Educación Inicial

La EDS surgió por la emergencia ambiental que en las últimas décadas ha presentado el planeta, siendo ésta una situación insostenible y que tiene en peligro el futuro de la humanidad. Siendo así la Educación para la Primera Infancia se constituye en una oportunidad imprescindible, e ineludible para crear las bases cognitivas, afectivas, sociales, éticas y políticas que conduzcan a los niños a ejercer una ciudadanía ambiental, que fomente la sustentabilidad y con ello la permanencia de la vida. De esta manera, serán ellos quienes asuman y se apropien del mundo, de tal forma que su cuerpo, pensamientos y sentimientos cotidianamente actúen en pro del cuidado, conservación y mejoramiento del entorno. En este sentido, la formación de la ciudadanía ambiental en la primera infancia busca ge-

8 PBI, per cápita.

nerar aprendizajes significativos que las personas incorporen permanentemente durante sus vidas y para ello, tanto los agentes educativos<sup>9</sup> como las instituciones de educación, incluyendo la inicial, deberán transformar y desarrollar prácticas que orienten la reflexión permanente sobre el ambiente escolar y la vida cotidiana. De otra parte, al interior de las instituciones educativas de educación inicial se deben dinamizar procesos de gestión interna frente a la problemática ambiental, económica y social que se están viviendo en la actualidad, integrando a ellos la comunidad en general; enseñar los conceptos ecológicos y ambientales, para que los niños comprendan cómo funcionan los sistemas naturales y cómo se originan las problemáticas ambientales; utilizar otras ciencias como la psicología, la sociología, la antropología, la geografía, la arquitectura y las artes, para facilitar el discernimiento sobre la red orgánica que forman los seres humanos y la naturaleza, y su comunicación directa con el universo; promover la ética ambiental y el cuidado esencial por cada una de las especies que habitan el planeta; potencializar el conocimiento acerca de las injusticias sociales como la inequidad, la pobreza, la guerra, el hambre, el desempleo... en pro de la formación de la conciencia ética y social y diseñar estrategias para crear conciencia ecológica (Franco & Velásquez, 2007).

### **Estrategias Pedagógicas en la EDS**

Finalmente en el marco conceptual se refieren algunas estrategias pedagógicas pertinentes para la EDS en educación inicial. La primera que se incluyó fue el juego y se inició haciendo claridad, de acuerdo con los aportes de Torres (2002, pág. 126), que más que una estrategia pedagógica es “Un elemento primordial en las estrategias para facilitar el aprendizaje, se considera como un conjunto de actividades agradables, cortas, divertidas, con reglas que permiten el fortalecimiento de los valores: respeto, tolerancia grupal e intergrupal, responsabilidad, solidaridad, confianza en sí mismo, seguridad, amor al prójimo, fomenta el compañerismo para compartir ideas, conocimientos, inquietudes, todos ellos -los valores- facilitan el esfuerzo para internalizar los conocimientos de manera significativa”. Posteriormente, con los aportes dados por Fröebel (2003), la Asociación Mundial de Educadores Infantiles AMEI-WAESE (2012), Azucuahe (2006), la Unesco(1991), Zapata (2012) entre otros, se demostró la importancia del juego no sólo para la educación en general sino también, para la vida y para la EDS, en particular. Para finalizar el marco conceptual, se desarrollaron elementos teóricos y didácticos sobre las estrategias relacionadas con: manejo de residuos sólidos, reciclaje, reutilización, ferias ecológicas, visitas a espacios ambientales, huertas, experimentación, actividades artísticas y plásticas (pintura, escultura, gráfica), y los conversatorios.

### **DISEÑO METODOLÓGICO**

Tomando como referencia el objetivo general planteado por la OMEP mundial en el Proyecto de la EDS, el cual hace referencia a “Aumentar la conciencia entre sus miembros

---

<sup>9</sup> Los agentes educativos son todas aquellas personas que sean significativas en el proceso de desarrollo de la infancia: padres, abuelos, cuidadores, docentes, familiares, etc.

y la comunidad en general, sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible de los niños y niñas pequeños y la Educación infantil en general” (OMEP MUNDIAL, 2010, pág. 1), el interés del proyecto se enfocó en hallarle solución a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles serán los lineamientos generales de una propuesta de trabajo para la EDS destinada a niños y niñas de Educación Inicial y sustentada en las opiniones de integrantes de comunidades educativas infantiles y otras instituciones dedicadas al trabajo del medio ambiente?
- ¿Qué contenidos, estrategias, métodos y/o metodologías emergen desde los estudiantes, docentes, directivos de Educación Inicial y desde otras experiencias significativas, posibles de implementar en la educación inicial para generar ambientes armónicos que posibiliten el desarrollo sustentable?
- ¿Qué acciones educativas sustentadas en el juego pueden plantearse desde las estudiantes, docentes, directivos de Educación Inicial y desde otras experiencias significativas, posibles de trabajar con la primera infancia para contribuir al establecimiento de la relación del medio ambiente natural y social?
- ¿Cómo el sistema educativo colombiano implementa la Educación Ambiental en la primera infancia para contribuir a la preservación y protección del medio ambiente?

Planteadas estas interrogantes se consideró que el camino pertinente a seguir para responderlas, era el marco planteado por la investigación cualitativa, con enfoque hermenéutico histórico, ya que su intencionalidad apuntaba a un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas que permitía la descripción y comprensión de cómo se están asumiendo los postulados del desarrollo sustentable en el ámbito de educación inicial, para posteriormente, como objetivo final, “Diseñar una propuesta ambiental a través del enfoque de sustentabilidad para la educación inicial, que promueva aprendizajes significativos en los niños, las niñas y sus familias”; entendiendo como aprendizaje significativo “el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende” (Moreira, 1997, pág. 2).

Orientados por los objetivos propuestos y teniendo presente el carácter cualitativo de la investigación, se procedió a determinar que la recolección de la información se haría a través de: una encuesta a los estudiantes de práctica profesional de la Licenciatura en Educación Preescolar; una entrevista estructurada a docentes y directivos de instituciones educativas a quienes se les realizarían preguntas de carácter abierto orientadas a indagar sobre los componentes pedagógicos y didácticos que ha de contemplar una propuesta educativa para el desarrollo sostenible en la educación inicial; y una guía de observación directa de algunas experiencias significativas en el ámbito de la educación para el medio ambiente. A continuación se referencia la conformación de la muestra e instrumentos aplicados a cada una de ellas:

En la tabla N°1 se referencia la conformación de la muestra e instrumentos aplicados a cada una de ellas.

TABLA 1: CONFORMACIÓN DE LA MUESTRA Y TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

POBLACIÓN	MUESTRA	TÉCNICA
Estudiantes de práctica profesional	100	Encuesta
Directivos y docentes	45	Entrevistas
Experiencias significativas	22	Observación estructurada

Paralelamente se diseñaron los cuestionarios/protocolos para las encuestas, entrevistas y guías de observación como instrumentos/técnicas elegidas para la recolección de la información. En ellos, a través de preguntas tanto cerradas como abiertas, se indagó no sólo por la conceptualización sobre los temas relacionados con medio ambiente, sostenibilidad y sustentabilidad, sino también, sobre su práctica pedagógica, actividades, juegos y juguetes que implementan utilizando material reciclable y los componentes pedagógicos y didácticos que ha de contemplar una propuesta educativa para el desarrollo sustentable en la educación inicial.

Después de realizada la prueba piloto se le hicieron los ajustes pertinentes a los instrumentos, y se procedió, durante las siguientes nueve semanas, a su aplicación a los diferentes grupos poblacionales y se observaron las experiencias significativas. Para esto se contó con la colaboración de una docente ocasional del área agroambiental y dos estudiantes de la práctica profesional, quienes actuaron como auxiliares de investigación en las funciones de encuestar a los practicantes, entrevistar a los directivos y docentes, y visitar las instituciones que realizan las experiencias significativas, para observar, durante cuatro horas, los aspectos referenciados en la guía diseñada para tal fin. De esta actividad se obtuvieron como evidencias las guías diligenciadas y registros fotográficos.

Realizada la recolección de la información, se procedió al vaciado, tabulación y sistematización. Para esto se utilizó como herramienta la hoja de Excel y se crearon tres archivos: uno por cada grupo poblacional y otro para las experiencias significativas. Luego se les elaboró distribuciones de frecuencia simple y después cruzadas, entre las respuestas dadas a las encuestas y entrevistas por compartir el mismo cuestionario. Posteriormente, se hicieron gráficas de barras que permitieron visualizar el comportamiento de las respuestas dadas a cada pregunta, según su frecuencia. Un ejemplo de ello se presenta en las siguientes tablas y figuras:



Propuesta de educación para el desarrollo sustentable en el reciclaje y la reutilización de materiales en juegos y juguetes en la educación inicial

TABLA 2: RESULTADOS TABULACIÓN DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS POR LOS ESTUDIANTES

8.1 Objetivos	Motivar a niños y niñas para la participación, cuidado, exploración y compromisos con el medio ambiente	16	15,5%
	Promover el cuidado del medio ambiente en los niños	26	25,2%
	Identificar los conceptos del medio ambiente para garantizar un buen proceso educativo	3	2,9%
	Sensibilizar a la comunidad educativa sobre su responsabilidad ético ambiental, reconociendo la influencia de las prácticas humanas en el medio.	13	12,6%
	Conocer los factores que contribuyen a la degradación del medio ambiente	1	1,0%
	Promover nuevas estrategias para la enseñanza del medio ambiente	7	6,8%
	No aplica	13	12,6%
	No responde	24	23,3%

FIGURA 1: OBJETIVOS PROPUESTOS POR LOS ESTUDIANTES

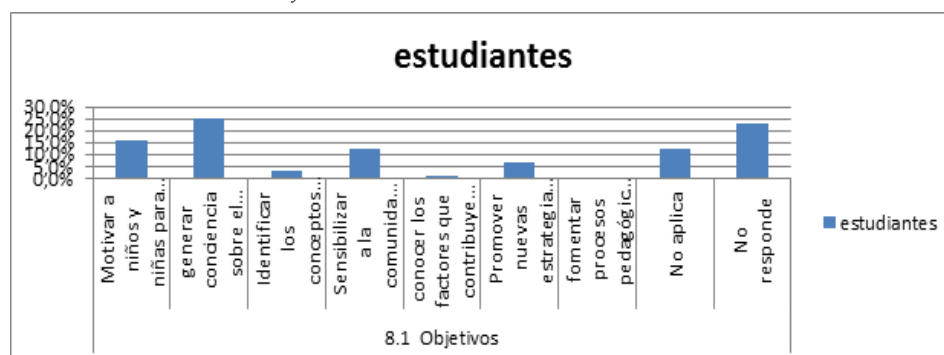


TABLA 3: RESULTADOS DE LA TABULACIÓN DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS POR LOS DOCENTES

8.1 Objetivos	Motivar a niños y niñas para la participación, cuidado, exploración y compromisos con el medio ambiente	5	6,8%
	Generar conciencia sobre el cuidado del medio ambiente	12	16,2%
	Identificar los conceptos del medio ambiente para garantizar un buen proceso educativo	5	6,8%
	Sensibilizar a la comunidad educativa sobre su responsabilidad ético ambiental, reconociendo la influencia de las prácticas humanas en el medio.	14	18,9%
	Conocer los factores que contribuyen a la degradación del medio ambiente	2	2,7%
	Promover nuevas estrategias para la enseñanza del medio ambiente	4	5,4%
	Fomentar procesos pedagógicos que conciban el ser en su contexto socio-ambiental	8	10,8%
	No aplica	21	28,4%
	No responde	3	4,1%

FIGURA 2: OBJETIVOS PROPUESTOS POR LOS DOCENTES

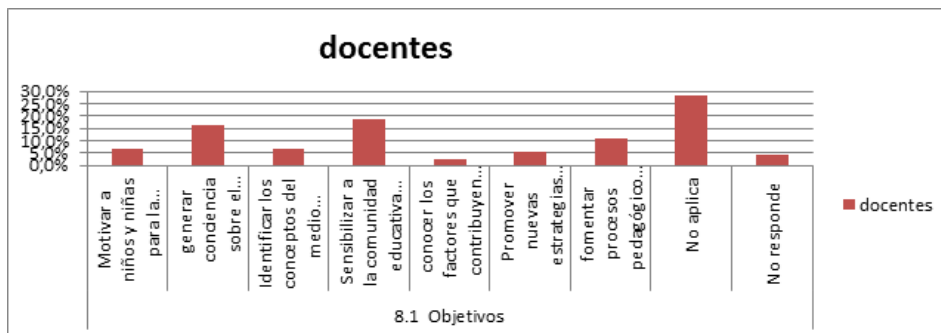
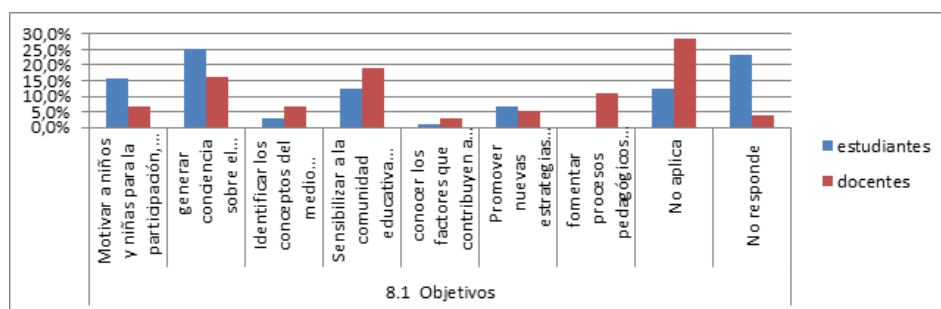


FIGURA 3. INFORMACIÓN CRUZADA SOBRE LOS OBJETIVOS SUGERIDOS POR DOCENTES Y ESTUDIANTES



Posterior a la tabulación de la información obtenida, se retomaron aquellas referidas a los objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza y evaluativas tanto trabajadas como sugeridas para la propuesta, y se procedió a elaborar (unas) tablas cualitativas en las que se clasificaron desde el conocer, el hacer y el ser, atendiendo a la importancia dada al desarrollo de estas competencias en la educación infantil, tal como lo plantea la educadora Almanza (s.f, pág. 1) cuando afirma que: “la construcción de conocimientos, la participación activa y responsable de los alumnos, la creación colectiva de deberes, significados y realidades, y de un ser humano que se desarrolla como tal a través del encuentro con el otro y con la cultura”. Además, porque a partir de la propuesta sobre la educación del desarrollo sustentable en la educación inicial, se pretende activar las capacidades cognitivas, actitudinales y procedimentales de los niños, contribuyendo así con su desarrollo integral.

TABLA 4. OBJETIVOS PROPUESTOS EN LAS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS

OBJETIVOS							
CONOCER	CANT	SER	CANT	HACER	CANT	N/A	N/R
Propiciar procesos de sensibilización	7	Aportar al desarrollo integral	3	Generar un impacto ambiental	2	7	1
Generar procesos educativos	9			Crear proyectos comunitarios	1		
Dar a conocer la importancia del medio ambiente	3			Innovar desde el ámbito ambiental	1		
Mostrar el Jardín Botánico como museo vivo	1			Dinamizar el currículo institucional	2		
				Desarrollar procesos de investigación	3		
				Aprovechar los recursos	1		
				Atender a los niños integralmente	1		
				Posibilitar espacios lúdicos	2		

*CANT: cantidad de respuestas; N/A: no aplica; N/R: no respondió*

En el proceso de análisis se realizaron descripciones a partir de los procesos de interpretación, reconstrucción, contextualización, contrastación y explicitación, en los cuales se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos en la sistematización y los aportes teóricos de algunos autores y del marco conceptual. Para ello, inicialmente se hizo el análisis comparativo entre los resultados cruzados de la información dada por los estudiantes y los directivos y docentes, y luego se retomó la adquirida a través de la observación de las experiencias significativas, ya que ésta compartía muy pocas preguntas con los otros dos cuestionarios.

## CONCLUSIONES

Realizado el análisis de la información cruzada/triangulada entre estudiantes y directivos y docentes, y la de las experiencias significativas, la investigación arrojó las siguientes conclusiones

Un alto porcentaje tanto de docentes como de estudiantes mostraron tener claridad conceptual sobre lo que significa medio ambiente, entendiendo que incluye no sólo los

ecosistemas naturales, sino también las relaciones sociales en las que interviene el ser humano. En relación con la sustentabilidad se vio cómo los docentes tienen mayor claridad en su concepción al relacionarlo con “la capacidad de los seres humanos de satisfacer sus necesidades sin disminuir las oportunidades de las generaciones futuras”<sup>10</sup>. Además casi la totalidad de docentes y estudiantes reconocieron la importancia de enseñar a sus alumnos temas ambientales; siendo los de mayor frecuencia: reciclaje, medio ambiente, contaminación, reutilización y manejo de residuos sólidos. Consideran que a través de ellos los educandos toman conciencia, adquieren sentido de pertenencia con el entorno y cuidan la naturaleza.

De acuerdo con lo sugerido, tanto por los docentes como por los estudiantes, el objetivo que debe lograrse con la propuesta de EDS en educación inicial, es el de “generar conciencia sobre el cuidado del medio ambiente” y para ello “sensibilizar a la comunidad educativa sobre su responsabilidad ético ambiental, reconociendo la influencia de las prácticas humanas en el medio”. Como se ve, estos objetivos no explicitan los demás agentes educativos que intervienen e influyen significativamente en la formación de los niños en edad inicial. Los cuidadores y padres de familia también deben tomar conciencia sobre el cuidado del medio ambiente, para proyectar con su ser y hacer, los principios formadores de futuros ciudadanos responsables de la transformación y cuidado del planeta.

En relación con los objetivos propuestos para el desarrollo de las experiencias observadas, el de mayor porcentaje (20,5%) correspondió al de “generar procesos educativos”, que de acuerdo con la conferencia Mundial sobre Desarrollo Sostenible Unesco (2009), celebrada en Bonn (Alemania), son de vital importancia para promover el conocimiento acerca de los cuidados del entorno y la reflexión sobre las consecuencias negativas que trae no hacerlo. De esta manera se está promoviendo la formación de ciudadanos conscientes y generando un equilibrio entre lo ecológico, social y económico. En segundo lugar con 15,9%, las experiencias se realizan con el objetivo de propiciar procesos de sensibilización sobre el medio ambiente. Este aspecto es fundamental para lograr la concientización del individuo frente a esta realidad y con ello, el cambio de conductas que incida positivamente en ella.

Por las respuestas que no aplican, dadas en altos porcentajes de docentes (18,1%) y estudiantes (13,4%), se puede concluir que les falta claridad conceptual para diferenciar una estrategia de una actividad. Algunas de las estrategias propuestas son actividades: dramatizaciones, contar cuentos, hacer dibujos... además, otras de ellas no son apropiadas para realizarse en educación inicial: poesías, conferencias, encuestas, diseño de productos y servicios ambientales. Sin embargo, de las respuestas pertinentes, se consideró que una propuesta para la EDS en educación inicial debe contener temas, que coincidieron en su mayoría con los trabajados por ellos: reciclaje, medio ambiente, contaminación, reutilización de materia prima, cuidado del agua, residuos, animales, sembrado y cuidado de plantas, cambio climático, impactos ambientales, huertas y recursos naturales. Aunque el tema sobre el consumo responsable fue sugerido sólo por tres (3) personas de las encuestadas, se consideró necesario incluirlo en la propuesta, por su influencia en el desarrollo sustentable y la falta de conciencia de los agentes educativos, al respecto.

---

10 Opción de respuesta dada en el cuestionario

Tanto los docentes como los estudiantes y la forma como se desarrollan las experiencias significativas, que se observaron para la recolección de la información, coincidieron al responder que las estrategias utilizadas para el abordaje de temas relacionados con el medio ambiente y las sugeridas para la propuesta de la EDS en educación inicial, fueron: actividades artísticas y plásticas, la proyección de videos, charlas y conversatorios, visitas a espacios ambientales y actividades lúdicas como: juegos, carruseles, rondas, concursos, cuentos...

De las estrategias a través de las cuales se han evaluado las experiencias significativas y de las utilizadas por los docentes y estudiantes para evaluar los temas ambientales, sólo son acordes con la edad de los niños en educación inicial las actividades lúdicas (juego, expresiones artísticas), la observación y los conversatorios; las demás como: mapas conceptuales, informes escritos, productos de portafolio, e instrumentos de valoración escritos, son apropiados para niños mayores de siete años.

Después de analizar la información recolectada a través de la observación estructurada que se hizo, durante 4 horas, a cada una de las experiencias significativas, se vio que sólo permitió conocer las características, tanto de ellas como de las instituciones que las realizaban, el ámbito en el que son desarrolladas, la fundamentación teórica que las soporta, la situación que generó la experiencia y los resultados obtenidos; pero no indagó sobre los aspectos que debe contemplar una propuesta para la EDS en educación inicial. Esto permitió concluir que la observación debió hacerse sólo en experiencias significativas realizadas en educación inicial y con ítems orientarlos hacia responder las 4 preguntas y el logro de los objetivos de la investigación con respecto a la propuesta. Sin embargo, los resultados que se han obtenido a través de ellas: "cambios de comportamiento que inciden positivamente en el cuidado del medio ambiente"; "sensibilización frente a los cuidados y protección de los animales"; y una "mayor motivación y transformación de la agricultura en espacios orgánicos", entre otros, corroboran la importancia de continuar haciendo propuestas para alcanzar los objetivos de la educación sustentable.

## LA PROPUESTA

Para la elaboración de la "Propuesta de educación para el desarrollo sustentable en el reciclaje y la reutilización de materiales en juegos y juguetes en la educación inicial", se tomaron las conclusiones arrojadas por la investigación y se elaboró una cartilla titulada "Guía para agentes educativos sobre la educación para el desarrollo sustentable (EDS) en educación inicial, JUGUEMOS A SALVAR EL PLANETA". Una abejita llamada "Sustentadorcita" asume el rol de protagonista para orientar el conocer, el ser y el hacer de los agentes educativos en torno a su sensibilización, la conceptualización de algunos contenidos sugeridos y la realización de actividades que pueden hacerse con los niños para formarlos como personas y futuros ciudadanos sustentables. Es por esto que la cartilla presenta los siguientes contenidos:

Desde el ser: comportamientos sustentables: ser aseados y ordenados con nosotros, los niños y el entorno; elaborar material didáctico con materiales reciclables y reutilizables; evitar utilizar fomi, icopor o papel celofán, pues no son biodegradables; utilizar las hojas de papel por ambas caras, entre otros.

Desde el saber: se hizo claridad sobre los conceptos referidos a: agente educativo, educación inicial, medio ambiente, desarrollo sustentable o sustentabilidad, consumo responsable, residuos sólidos y reciclaje.

Desde el hacer se describieron juegos y juguetes elaborados con material de reciclaje, a través de los cuales inculca y educa sobre el cuidado del medio ambiente. Algunos de ellos se titularon: ¡Estatua!, mucha basura; el bosque, la industria y el fuego; ¿Dónde va mi tapita?; alimentemos los pichoncitos; hagamos a Sustentadorcita, etc.

Finalmente Sustentadorcita presenta la forma como se puede evaluar la labor realizada, preferiblemente, a través de actividades lúdicas como el juego y las expresiones artísticas donde la observación y los conversatorios juegan un papel fundamental para percibir los resultados obtenidos en este proceso.

NOTA: No se nombra o ejemplifica ni el juego ni la observación porque son las estrategias que deben utilizar los agentes educativos para evaluar los resultados obtenidos con el desarrollo de la propuesta.

## BIBLIOGRAFÍA

ALCALDÍA DE MEDELLÍN. (2008). *Perspectivas de la política local de atención integral a la primera infancia desde el programa Buen Comienzo*. Medellín, Colombia.

ALMANZA, V. (s.f). *Hablemos de competencias desde el preescolar*. Obtenido de Fundación despertar juvenil: <http://fundaciondespertarjuvenil.blogspot.com/2010/07/hablemos-de-competencias-desde-el.html>

AZUCUAHE, R. M. (2006). *Juegos ambientales de gran espacio 10 años de una experiencia Canaria compartida*. Obtenido de [http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2006\\_11azuchuae\\_tcm7-53040.pdf](http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2006_11azuchuae_tcm7-53040.pdf)

BOFF, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid: Trotta.

CEINOS, S. (2011). *Pioneras en educación infantil: desde la perspectiva histórica de las Agazzi y Macmillan*. Obtenido de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1806/1/TFG-L44.pdf>

COARASA, A., & PEQUEÑO, D. (2006). *El "Manifiesto por la vida": una perspectiva filosófica*. Teomai.

COLOMBIA POR LA PRIMERA INFANCIA. (2006). *Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. Bogotá, Colombia.

COMISIÓN INTERSECTORIAL PARA LA PRIMERA INFANCIA. (2011). *De Cero a Siempre*. Colombia.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA. (2006). Obtenido de [http://www.elabedul.net/Documentos/Leyes/2006/Ley\\_1098.pdf](http://www.elabedul.net/Documentos/Leyes/2006/Ley_1098.pdf)

DELORS, J. (abril de 1996). *Formar a los protagonistas del futuro*. París.

ESPINOSA H, O. M. (2000). *Enfoques, teorías y nuevos rumbos del concepto calidad de vida*. Obtenido de Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología .Recursos de Investigación: [http://www.naya.org.ar/congreso2000/ponencias/Oscar\\_Mauricio\\_Espinosa.htm#\\_ftn13](http://www.naya.org.ar/congreso2000/ponencias/Oscar_Mauricio_Espinosa.htm#_ftn13)

Propuesta de educación para el desarrollo sustentable en el reciclaje y la reutilización de materiales en juegos y juguetes en la educación inicial

FRANCO, Z. R., & VELÁSQUEZ, C. A. (2007). *Desarrollo humano y ética del cuidado en el mundo globalizado y fragmentado de hoy*. Eleuthera, 141-163.

FRÖEBEL, F. (2003). *La educación del hombre*. (D. J. Núñez, Trad.) España: Biblioteca virtual de la Universidad de Alicante.

GADOTTI, M. (2003). *Pedagogía de la praxis*. Sao Pablo: Miño y Dávila Editores.

GARCÍA, E. (2002). *La construcción histórica de la psique*. México: Trillas.

GÓMEZ, M. A. (1999). "Pedagogía: Definición, Métodos y Modelos". *Ciencias Humanas*, 95-107.

GRIMALDO, E. J. (19 de octubre de 2010). *Índices e indicadores de calidad de vida*. Obtenido de: <http://www.buenastareas.com/ensayos/indiceeindicadores-decalidadde-936174.html>

JOUVENET, L.-P. (1999). *Rousseau: Pedagogía y Política*. Mexico: trillas.

LEY 115. (8 de febrero de 1994). *Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994*. Ley general de Educación. Colombia.

MANFRED A, M. N. (1993). *Desarrollo a Escala Humana*. Montevideo: Icaria Editorial.

MARTÍNEZ S, R. (2006). "Educación para el desarrollo sostenible". *Revista Ibero Americana de Educación*, 1.

MOREIRA, M. A. (1997). *Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente*. Obtenido de: <http://www.if.ufrgs.br/~Moreira/apsigsubesp.pdf>

OMEP MUNDIAL. (15 de octubre de 2010). *OMEP Proyecto Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)*. Gotemburgo, Suecia.

REPÚBLICA, C. D. (8 de noviembre de 2006). Obtenido de: [http://www.elabedul.net/Documentos/Leyes/2006/Ley\\_1098.pdf](http://www.elabedul.net/Documentos/Leyes/2006/Ley_1098.pdf)

ROMO, V. (2011). *Precursores de la Educación Parvularia: aportaciones relevantes para el siglo XXI*. Obtenido de: <http://es.scribd.com/doc/66296961/22/IV-Hermanas-Agazzi-Rosa-1866-1951-Carolina-1870-1945>

SOCIAL, C. N. (3 de diciembre de 2007). *Mineducación Colombia*. Obtenido de [http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177828\\_archivo\\_pdf\\_conpes109.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177828_archivo_pdf_conpes109.pdf)

STEINER, R. (1999). Obtenido de [http://scholar.google.com.co/scholar?q=Waldorf%2C+el+ju+ego&btnG=&hl=en&as\\_sdt=0%2C5](http://scholar.google.com.co/scholar?q=Waldorf%2C+el+ju+ego&btnG=&hl=en&as_sdt=0%2C5)

TORO, B. (2012). *El cuidado – Paradigma Ético de la nueva civilización*. ciclo de conferencias de la estrategia Pereira Como Vamos. Pereira.

TORRES, C. M. (2002). "El juego: una estrategia importante". *Educere*, 289-296.

UNESCO. (Octubre de 1991). *Guía sobre Simulación y Juegos para la Educación Ambiental*. Obtenido de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000569/056905so.pdf>

WAECE, E. (2012). *Nota informativa para padres. El valor del juego en la infancia*.

WILCHES CHAUX, G. (1993). *Y qué es eso, desarrollo sostenible?: Cinco cuentos en la tienda y algunas herramientas en la trastienda para desarmarlos y volverlos a armar*. Santa Fe de Bogotá: Programa fondo Amazónico.





**EL ABSENTISMO ESCOLAR EN EL MUNICIPIO DE  
CANDELARIA, TENERIFE, ISLAS CANARIAS (ESPAÑA).  
RESULTADOS DE UN ESTUDIO INTERDISCIPLINAR  
DESDE LA PRAXIS DE LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO  
SOCIAL**

**THE SCHOOL ABSENTEEISM IN CANDELARIA  
MUNICIPALITY: [TENERIFE, CANARY ISLANDS, SPAIN].  
RESULTS OF AN INTERDISCIPLINARY STUDY UPON THE  
PRACTICE OF EDUCATION AND SOCIAL WORK**

**JUAN MANUEL HERRERA HERNÁNDEZ<sup>1</sup>**

Facultad Ciencias Políticas y Sociales  
Universidad de La Laguna  
Tenerife, Islas Canarias, España  
[jmherera@ull.es](mailto:jmherera@ull.es)

**HÉCTOR DEL SOL FLÓREZ<sup>2</sup>**

Facultad Educación  
Universidad de La Laguna  
Tenerife, Islas Canarias, España  
[hdelosol@ull.es](mailto:hdelosol@ull.es)

**ALICIA PÉREZ GÓMEZ<sup>3</sup>**

Ilmo. Ayuntamiento de Candelaria  
Tenerife, Islas Canarias, España  
[menorescandelaria@gobiernodecanarias.org](mailto:menorescandelaria@gobiernodecanarias.org)

**CRISTINA MORERA MARTÍN<sup>4</sup>**

Ilmo. Ayuntamiento de Candelaria  
Tenerife, Islas Canarias, España  
[menorescandelaria@gobiernodecanarias.org](mailto:menorescandelaria@gobiernodecanarias.org)

---

1 Profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad de La Laguna.

2 Licenciado en Educación. Especialidad Historia, Máster Oficial Europeo en Intervención y Mediación Familiar, Doctorando en Educación. Universidad de La Laguna. [hdelosol@ull.es](mailto:hdelosol@ull.es)

3 Trabajadora Social del Equipo de Intervención con el Menor y la Familia del Excelentísimo Ayuntamiento de Candelaria.

4 Graduada en Trabajo Social. Universidad de La Laguna.

FÁTIMA RODRÍGUEZ LEÓN<sup>5</sup>  
 Ilmo. Ayuntamiento de Candelaria  
 Tenerife, Islas Canarias, España  
[menorescandelaria@gobiernodecanarias.org](mailto:menorescandelaria@gobiernodecanarias.org)

Recibido: 19/04/2013 Aceptado: 02/09/2013

## RESUMEN

*El presente artículo analiza los resultados de un estudio sobre la evolución de la incidencia y prevalencia del absentismo escolar en el municipio de Candelaria, Tenerife, Islas Canarias, España, entre los cursos académicos 2008-2011. La relevancia de éste se centra en determinar las variables moduladoras que inciden en la progresión a un nivel micro y macrosistémico del absentismo escolar en este territorio, sin perder de vista el enfoque de género. Asimismo, se arrojan un conjunto de resultados globales, de cara a articular y fortalecer un auténtico diagnóstico psico-socioeducativo, que permita ante la detección de conductas absentistas, activar el protocolo de actuación implementado en esta corporación local, el cual se viene desarrollando en el marco del Programa de Prevención del Absentismo Escolar a nivel municipal. Todo ello, contribuye en la intervención psicosocio-comunitaria a implicar de forma activa y con una visión proactiva a los diferentes actores sociales inmersos en el ámbito socioeducativo, destacando con mayor énfasis, el papel que han de jugar en tan compleja, pero a la vez necesaria tarea, las familias, los docentes y los Servicios Sociales Municipales.*

## PALABRAS CLAVE

*ABSENTISMO, ADOLESCENCIA, FAMILIA, DOCENTES, SERVICIOS SOCIALES*

## ABSTRACT

*The present article contains the results of a study about the evolution of the incidence and prevalence of school absenteeism in the municipality of Candelaria [Tenerife, Canary Islands, Spain], between the academic years 2008-2011. The relevance of this text is focused on determine the modulating variables that affect the progression to a micro and macro systemic level of school absenteeism in this municipality, without losing sight of the gender approach. In addition, a set of overall global results are shown , in order to articulate and strengthen an authentic school diagnoses which allows the implementation and evaluation of various actions, and also corrective and preventative strategies. All these references contribute upon the intervention of the psychosocial-community that get actively involved with a proactive vision, highlighting the greater emphasis on the role that they have played in such a necessary task for the families, the teachers and the Municipal Social Services.*

## KEY WORDS

*ABSENTEEISM, ADOLESCENCE, FAMILY, TEACHERS, SOCIAL SERVICES*

## 1.- INTRODUCCIÓN

En la época histórica en la que vivimos en Europa, y particularmente, en España, subsumida en una profunda crisis económica, política, social e identitaria del modelo del Estado de Bienestar, se (re)conocen dos realidades paralelas. Por un lado, la emergencia

---

<sup>5</sup> Trabajadora Social del Equipo de Intervención con el Menor y la Familia del Excelentísimo Ayuntamiento de Candelaria.

de una crisis dibujada por los drásticos recortes presupuestarios en políticas educativas, y por otro lado, el profundo proceso de desafección en el que se han sumergido las expectativas vitales de los más jóvenes.

Este contexto situacional se caracteriza por los cambios operados en el orden económico y sociocultural bajo el paraguas de la sociedad del conocimiento y la información, la expansión educativa que ha vivido la sociedad española desde los últimos decenios del siglo pasado y los procesos de reforma educativa, conducentes a la articulación de un modelo de escuela comprensiva, que ha puesto en cuestionamiento la respuesta institucional, los valores escolares tradicionales y las competencias, estrategias y herramientas conceptuales y formativas de gran parte del profesorado y de los diferentes actores sociales y políticos comprometidos con la tarea educadora.

Es precisamente en este escenario donde la problemática del absentismo escolar se ha convertido en una realidad de hondo calado y profunda preocupación social, en tanto, reto para el sistema educativo internacional.

A la luz de la realidad descrita, se necesita abordar con un enfoque sistémico y multidisciplinar, los móviles que generan un modelo comportamental absentista en el alumnado.

Las posibles interrogantes y respuestas, van más allá del estudio de diferentes factores multicausales, centrados únicamente en el adolescente, por lo que será necesario encontrarlas en el análisis de la relación intrínseca entre la formación curricular, las formas de escolarización, la respuesta de la propia institución educativa, el entorno, la familia y las condicionantes socioculturales del contexto.

En esta contribución, el presente artículo se centra en visibilizar la problemática y establecer sus magnitudes tras el análisis de los resultados obtenidos, a partir de un estudio en los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (educación obligatoria), sobre la evolución de la incidencia y prevalencia del absentismo escolar en el municipio de Candelaria (Tenerife, Islas Canarias), entre los cursos académicos 2008-2011.

Destacar que, si bien es cierto que la presentación de los resultados de este estudio de alcance local tienen un mayor peso cuantitativo, cuestión que pudiera convertir este tipo de aproximación en "opinable" y "cuestionada" por los diferentes expertos que abordan la problemática, consideramos que éste constituye el eslabón fundamental y el punto de partida, de cara a aportar un diagnóstico integral sobre el fenómeno, así como radiografiar el perfil del menor absentista en los niveles de educación obligatoria y de su entorno proximal, escolar y sociofamiliar en el municipio de Candelaria. Todo ello, orientado a activar el Programa de Prevención del Absentismo Escolar de esta corporación local, con la finalidad de evitar posibles situaciones de fracaso y abandono escolar, o en última instancia, de descolarización precoz.

El artículo se estructura de la siguiente forma: en el apartado 2 comenzamos nuestro recorrido haciendo un repaso de aquellos referentes teóricos que configuran una parte del conocimiento académico, en relación con la cosmovisión de la problemática absentista como proceso dinámico y complejo. Además, realizamos una panorámica descriptiva, de modo sucinto, del estado actual de este fenómeno en el contexto español, estableciendo puntos comparativos con la realidad existente en el entorno de la Unión Europea, sobre la base de estudios recientes en el marco de la Europa de fronteras comunes, y con mayor

concreción, en el escenario español. Sin perder de vista en nuestra principal fuente normativa (la Constitución Española), los principios rectores que garantizan la igualdad de oportunidades en el acceso y el disfrute del derecho a la educación, con el objeto de la puesta en marcha, por parte de las Administraciones Educativas, de un conjunto de medidas de carácter compensador, para que las diferencias y desventajas sociales o culturales de las que parten determinados alumnos no acaben convirtiéndose en desigualdades educativas.

En el apartado 3 se resaltan los objetivos trazados en la presente investigación. En el apartado 4 nos centramos en brindar, a grandes rasgos, una breve descripción del municipio de Candelaria, con el fin de ayudar al lector a situarse en el escenario educativo de la investigación, explicitando el perfil de sujetos centro de nuestra atención, la metodología empleada y el protocolo de actuación implementado, donde se detallan las actuaciones básicas que competen a cada agente implicado en el marco del proceso, a tenor con los objetivos propuestos y con las particularidades distintivas del citado municipio. Además, se destacan las variables cuantitativas y cualitativas empleadas, la tipología de diseño elegido, el procedimiento de análisis llevado a cabo y el paquete estadístico utilizado para la explotación de los datos obtenidos en el estudio.

A continuación, en el apartado 5 nos ocupamos de presentar los resultados arrojados por la investigación, mostrando de forma gráfica y comentada, según los diferentes ítems establecidos, los resultados de la evolución de la incidencia del absentismo en los tres cursos académicos de referencia en los niveles de enseñanza obligatoria.

En el apartado 6, se destacan un conjunto de consideraciones, orientadas en cuatro direcciones fundamentales:

- A. La variación y/o persistencia de la problemática absentista, según las diferentes zonas del territorio, atendiendo a sus características sociodemográficas.
- B. La descripción de los principales factores de índole psico- evolutivos e inherentes al propio sistema educativo, que inciden en el debut de la conducta absentista.
- C. Se explicita el tipo de absentismo predominante en el territorio, a la vez, que se brindan datos de carácter cuantitativo del impacto de las acciones implementadas desde los servicios sociales.
- D. Se enfatiza en aquellos factores, que asociados a la ideología imperante y a los cambios políticos coyunturales operados, repercuten en la erosión y en el éxito de las políticas sociales.

Finalmente, para concluir, en el apartado 7, se procede a analizar los resultados globales del estudio, partiendo de la correlación de variables utilizadas en el diseño e implementación del estudio, donde se distinguen elementos concluyentes de gran aportación *vg.*, características del perfil del menor absentista y de su unidad familiar, las causas principales generadoras de conductas absentistas a nivel local. En resumidas cuentas, elementos relevantes, de cara a la prevención del fenómeno desde los diferentes sistemas/ ámbitos/ contextos educativos: escuela, familia, comunidad, grupo de iguales, etc.

## 2.- MARCO TEÓRICO

El surgimiento de nuevos entornos de aprendizaje (medios de comunicación, internet) y el ascendente protagonismo de las tecnologías de la información y la comunicación, se encuentran en el vórtice de los cambios operados en el actual sistema educativo, factores que están restando protagonismo al rol del docente y de la institución escolar, centro hasta hace muy pocos años, del monopolio exclusivo de la transmisión de conocimientos.

Como indica Marchesi (1998: 148), el tiempo no escolar es también un tiempo lleno de información y de posibilidades de aprendizaje, aunque de forma más difusa e informal. (...) La función del profesor no es competir con esa información sino ayudar a los estudiantes a ser selectivos, a comprobar el significado de lo que reciben y a que elaboren con mayor profundidad y coherencia interna los datos de la realidad.

A este panorama sociocultural, se une la tendencia creciente de gran parte de nuestros jóvenes de la asunción de comportamientos hedonistas ante la actual crisis económica, la precariedad y la exclusión laboral, que erosionan el proceso de escolarización, en contraposición con los valores educativos fomentados en el entorno escolar, en tiempos, donde el esfuerzo y la educación no necesariamente constituyen la única fuente de satisfacción social. Sin embargo, es el caldo de cultivo para el desarraigo y la inculturación superficial, destruyendo valores tradicionales (...), sin crear una cultura profunda y sin alimentar el interés por la formación personal y la valía del ser, sino la del tener y la del placer (Moreno et al., 2002: 6).

De este modo, los cambios operados en el marco del capitalismo informacional (Castells, 1999) y de nuevos estilos de socialización y de paradigmas económico, productivo y de consumo contribuyen, en gran medida, a la eclosión de procesos de (auto) exclusión de la escolaridad antes de finalizar la etapa de la enseñanza obligatoria. Fenómeno que trae consigo la profundización de mayores desigualdades sociales en las sociedades contemporáneas.

Una mirada hacia el sistema educativo español nos conduce a la reflexión que el mismo no está exento de esta realidad palpable. Los últimos indicadores de los que disponemos hasta la fecha, publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2013) ilustran los principales resultados obtenidos de diferentes estudios de organismos internacionales y nacionales. A continuación se procede a sintetizar los de mayor relevancia:

En esta línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en 2012 (OCDE) realiza una comparación de los resultados educativos obtenidos en España, con respecto al resto de las naciones de nuestro entorno europeo, mostrando estadísticas preocupantes y desalentadoras. Para que se tenga una idea, la tasa de titulados en educación secundaria entre los 25- 34 años se sitúa en un 65% frente al promedio OCDE 82%. En este mismo año, la población entre los 15-29 años Ni- Ni (ni estudia ni trabaja) se situó en el 22, 6%, según la Encuesta de Población Activa (EPA) del Instituto Nacional de Estadística (INE). En tanto, la media de la OCDE en 2010 fue del 15, 8%. Por último, en lo referente al abandono temprano de la educación y de la formación, atendiendo a los indicadores de la Agencia Estadística Europea de 2011 (Eurostat), la tasa duplicaba la de la Unión Europea (UE) (España 26, 5%, UE 13,5%). La EPA de 2012 ubicaba el referido indicador en 24, 9%.

Los anteriores datos hacen notar que, aún España está muy lejos de alcanzar el valor medio europeo actual de 13,5%. Por consiguiente parece una quimera lograr el objetivo prioritario marcado por el Consejo de Europa en la Estrategia Europa 2020<sup>6</sup>, de reducir a menos del 10% las tasas de abandono escolar temprano en el contexto de la UE y del 15% en España.

De ahí que, cada vez más la comunidad educativa se inspire y se conciencie que estamos viviendo una época de cambio social, debiendo reinventar un sistema educativo que, en cierta medida, incita al abandono escolar, tras imponer la obligación de una formación uniforme hasta los 16 años (Fernández Enguita, Mena y Riviere, (2010). Como indica el Preámbulo del reciente aprobado Proyecto de Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa<sup>7</sup> (2013:2- 3), sólo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno desarrolle el máximo de sus potencialidades. Únicamente desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». La lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo, son el principal impulso para afrontar la reforma educativa, principio emanado del artículo 27 de la Carta Magna, el cual tipifica en el apartado 1 que «Todos tienen el derecho a la educación».

De este modo, no está de más recordar que, los poderes públicos, y con especial énfasis, la comunidad educativa, tienen la misión como último fin, de lograr una educación inclusiva, promoviendo posibilidades reales de participación de todos los niños y las niñas en el proceso de enseñanza- aprendizaje, mediante la articulación de políticas educativas garantistas, del compromiso efectivo y la colaboración interinstitucional, y del accionar y responsabilidad social de los actores políticos y sociales implicados en la difícil y loable tarea de educar.

Siguiendo el hilo argumental, de cara a conocer la magnitud del problema del absentismo escolar, con mayor especificidad en la Comunidad Autónoma de Canarias, y a tenor con lo indicado en la Memoria del Consejo Escolar de Canarias (2012), se encuentran datos significativamente alarmantes, como la ausencia de un dato oficial sobre absentismo Escolar desde 2001, año que el Consejo Escolar de Canarias estimaba la tasa de absentismo en torno al 9%.

Recordemos que el archipiélago canario por sus particularidades geográficas de insularidad, constituye una región ultraperiférica, situación a la que se añaden los factores de índole cultural e histórico, que ha traído aparejado la herencia de cierto atraso socioeconómico y educativo, por lo que el nivel educativo de la población canaria se mantiene en

6 Consúltese el documento de la Estrategia Europa 2020 en: [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_es.htm)

7 Aprobado por el Congreso de los Diputados, el 10 de octubre de 2013(actualmente en trámite parlamentario). Constituye la séptima reforma educativa de la democracia en España. La misma modifica la vigente Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. Entre sus objetivos rectores se destaca: disminuir las tasas de abandono educativo temprano y fracaso escolar.

niveles inferiores a la media del conjunto del Estado español.

De ahí, que en este escenario de necesaria corresponsabilidad para hacer frente al fenómeno del absentismo y a situaciones de abandono escolar temprano, entre a jugar un papel destacado a nivel autonómico la operatividad de la Ley 7/1985, de 2 de abril, de Bases del Régimen Local (BOE 3.4.85). La misma recoge la cooperación entre las Administraciones educativas, titulares de las funciones y servicios educativos, y las Corporaciones locales, teniendo un peso importante y protagónico la actuación de los ayuntamientos, y concretamente, los Servicios Sociales Municipales<sup>8</sup>, vertebrados como el recurso público más próximo a los ciudadanos. Éstos, en estrecha relación con los centros educativos de su ámbito territorial, los docentes y las familias, diseñan, implementan y evalúan proyectos, programas, guías de buenas prácticas de intervención psicossocioeducativa, con el fin de prevenir, de modo proactivo, aquellas situaciones generadoras de patrones de absentismo escolar, que a la postre, atendiendo a lo indicado por Pérez et al. (2005:7), comienza siendo un problema educativo, que afecta a la comunidad escolar y pasa a ser un problema social, familiar y cultural que influye en la psicología de los adolescentes, produciendo, en definitiva, una mayor diferencia entre las clases sociales.

Ahora bien, en el abordaje de tan compleja y dinámica problemática no se puede eludir la cuestión que, en la actualidad asistimos a la ausencia de un patrón conceptual consensuado por la comunidad académica, lo cual ha generado visiones y aproximaciones empíricas desiguales al fenómeno y a sus referentes.

En efecto, cuando se habla de absentismo, se hace referencia a la ausencia (justificada o no) dentro del espacio escolar, pero siendo éstas recurrentes en el tiempo (Garfella, Gargallo, 1998; Ribaya, Delgado y Álvarez, 2004; Uruñuela, 2005).

Según, Rué (2005: 68), para acercarse a la comprensión del fenómeno absentista se deben dar, por lo menos, cuatro condiciones básicas:

- No puede haber una comprensión del mismo si la escuela y sus funcionamiento administrativos no pierden su condición de instituciones al margen del problema.
- No puede darse una comprensión del mismo si especializamos la mirada: sea desde el punto de vista sociológico, psicológico o curricular.
- No puede avanzarse en su comprensión si no escuchamos a las personas absentistas y las razones con las que explican su situación.
- Podemos comprender mejor el fenómeno si cruzamos los distintos puntos de vista e interrelacionamos las distintas investigaciones.

Avanzando en el tema, existen factores multicausales asociados con el absentismo escolar. Siguiendo la propuesta de Garfella y Gargallo (1998: 14) y atendiendo a los ámbitos contextuales y proximales de socialización del menor, se diferencian cinco posibles causas del absentismo escolar, entre las que se destacan:

<sup>8</sup> Atendiendo a los niveles de intervención en que pueden prestarse, se estructura en Servicios de Atención Primaria y Servicios Especializados. Los Servicios Sociales de Atención Primaria constituyen el primer nivel de atención, siendo el cauce normal de acceso al sistema de servicios sociales y prestando una atención integral y polivalente en el ámbito más próximo al ciudadano y a su entorno sociofamiliar.

- Causas centradas en el niño-alumno: Las causas del absentismo son propias del menor, ya sea por sus características psicológicas (baja autoestima, trastornos cognitivos, dificultad para aprender) como sociológicas (entorno familiar con privación de normas y valores del grupo de iguales contrarias a las deseables).
- Causas centradas en la familia: La familia como causa activa y pasiva del absentismo, de manera activa obligando al menor a no asistir a clase por conveniencia propia, de forma pasiva cuando la familia no entiende la necesidad de escolarización del menor, no motivando ni presionando al niño a asistir al colegio.
- Causas centradas en la escuela: Las causas pueden estar relacionadas tanto con la propia escuela (estructuración, organización) como con los factores académicos de aprendizaje.
- Causas centradas en el educador: falta de preparación en el contenido, en la didáctica, en la planificación, la motivación, el absentismo del profesorado, la falta de vocación o de autoridad, así como el exceso de trabajo.
- Causas centradas en el entorno: Este absentismo escolar también puede surgir de una inadecuada estructura social, de los inconvenientes socioeconómicos y culturales de cada familia, de entornos sociales deprimentes.

Por otro lado, no hay que descartar que el absentismo se pueda deber por causas médicas (Arias, Escamilla, García, Gamazo y Ruiz, 2010), entre ellas, el TDAH<sup>9</sup> y los problemas de aprendizaje frecuentes. Una primera evaluación de los casos, debería centrarse, por tanto, en el screening del TDAH y la evaluación de la inteligencia, unido con la entrevista a los padres, tutores, etc.

En la línea anterior, Aguilera y Díez (2010) añaden que las principales causas que se relacionan con el fracaso escolar son:

- Habilidades intelectuales: así tanto una capacidad intelectual inferior o superior a la media puede ser causa de un posterior fracaso escolar.
- Déficits sensoriales: la presencia de déficits auditivos o visuales, puede afectar a los resultados y al rendimiento académico.
- Causas médicas: cualquier tipo de enfermedad, ya sea crónica o grave, puede afectar al estado general de un niño, repercutiendo en su rendimiento académico.
- Factores familiares y sociales: no suelen ser la única causa de fracaso escolar, pero es muy importante tenerlos en cuenta, ya que pueden actuar como agravantes, y además son considerados factores de riesgo de una posible patología psiquiátrica.
- Fármacos y drogas de abuso: existen una serie de fármacos que pueden afectar a la capacidad de concentración y estudio de los menores. El abuso de sustancias, es por tanto, una de las causas más frecuentes de fracaso escolar, a la vez

---

9 Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.



que se relacionan con los trastornos psíquicos. Estas sustancias afectan a la capacidad de concentración del niño/a, debido a los efectos directos que tiene sobre el cerebro.

En esta línea, Fernández Enguita, Mena y Riviere, (2010) aducen a cuatro factores fundamentales en el abordaje de esta problemática, que pueden abocar al alumnado a conductas absentistas, viniendo de esta forma a complementar las causas antes señaladas: a) clase social, b) género, c) etnia y nacionalidad, d) estabilidad familiar.

En consonancia con los argumentos anteriores, se ha de tener muy presente que el problema del absentismo escolar en un menor tiene mucha relación con la familia, con el tipo de estructura familiar que presenta, ya que de acuerdo al Informe del Defensor del Menor de la comunidad de Madrid (2005), existen una serie de factores en el contexto familiar favorecedores del absentismo escolar. Entre los más destacados, explicitemos los siguientes: encontrarse en una situación de pobreza y precariedad social, la tipología familiar, vg., familias monoparentales; familias desestructuradas; conducta de riesgo social en la familia; falta de disciplina y control de los padres y negligencia. No obstante, aunque la sistemática interpretación de las causas del absentismo se centra en el discurso del hándicap biológico o social, otros estudios más recientes en España, dan cuenta de que esta problemática, la cual puede ser el preludio y una causa del abandono escolar, afecta en menor proporción, a las clases medias, vg, en lo referente a los hijos de profesionales, sólo el 13% de los que fracasan no obtienen el título obligatorio (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010: 79).

Por tanto, la implicación de las familias en el proceso de intervención, es un factor primordial, ya que ésta representa un papel clave, considerándose, en palabras de Gómez, Muñoz y Haz (2007), como la unidad básica objeto de intervención social y educativa.

Más reciente, García Gracia (2013:146) describe cinco tipologías de absentismo en función de dos ejes fundamentales: la frecuencia (regularidad) y la intensidad de las ausencias (más continuo o más discreto). La autora señala las siguientes:

- a. **Absentismo puntual o esporádico:** de baja frecuencia. Se produce de forma esporádica y no se observa continuidad. Ausencia de menos del 10% de faltas mensuales, sin regularidad mensual.
- b. **Absentismo moderado:** más regular y con frecuencia más elevada. Ausencias entre el 10% y el 15% de las sesiones lectivas de mañana y tarde durante el mes.
- c. **Absentismo regular:** ausencias que oscilan entre el 25% y el 50% de las sesiones lectivas de mañana y tarde durante el mes.
- d. **Absentismo prolongado:** entre el 50% y el 75% de ausencias no justificadas.
- e. **Absentismo crónico o total:** hace referencia a ausencias superiores al 75% de las sesiones lectivas de mañana y tarde durante el mes. Incluye también al alumnado que ha dejado de ir a la escuela o instituto, por lo que se convierte, en la práctica, en una situación de abandono escolar prematuro.

Estas dos últimas tipologías hacen referencia a menores absentistas de alto riesgo,

pues la cantidad de faltas a clase y su continuidad son elevadas, incidiendo en gran medida, en el rendimiento escolar del menor, pudiendo ocasionar estas situaciones de fracaso o abandono escolar.

Sin embargo, es necesario resaltar lo aducido por Rué (2003:64) en el sentido que, los criterios de tipificación más generalizados no contemplan otro tipo de “ausencia” cuya importancia es enorme, la ausencia emocional o actitudinal de tantos alumnos presentes en las aulas, una actitud que en muchas ocasiones es el principio de la futura ausencia física.

Los argumentos anteriores infieren un sencillo criterio objetivo, permitiéndonos plantear que, el absentismo escolar es producto de una serie de disfunciones en los contextos escolar, familiar y sociocultural, debido a que puede conducir al grupo de menores a una incoherente socialización, al fracaso escolar, y a múltiples dificultades a la hora de plantearse objetivos asociados con sus expectativas vitales. A lo que añadimos, las situaciones de violencia escolar (bullying), aunque son poco explicitadas por el alumnado, se considera que pueden desencadenar ausencias difíciles de detectar en el diagnóstico psicopedagógico.

En el mismo sentido, y en lo referido a visibilizar este fenómeno, la investigadora García Gracia (2013) en su interesante obra: *El absentismo y abandono escolar*. La persistencia de una problemática escolar y social, arguye que en España no existe unicidad de criterios en lo relacionado a la cuantificación del fenómeno del absentismo, por lo que las prácticas de recuento y clasificación son diversas, según centros escolares y municipios. El cálculo de la tasa de absentismo se basa en la diferencia entre el número de alumnos teóricos matriculados (en un curso o materia) y el número de alumnos que asisten al aula en un momento determinado, sumados a estos últimos los que no asisten por causa justificada (y justificable). De ahí que, la ausencia de estos datos a nivel nacional en las estadísticas regulares de educación, contribuye a su invisibilidad, cuando es bien sabido que el fenómeno tiende a concentrarse en algunos territorios y en determinados centros escolares. Esta complejidad en la cuantificación del absentismo, según la propia autora, es común a otros países del entorno europeo comunitarizado, como son los casos de Francia, Alemania o Inglaterra.

García Gracia (op. cit:76-79) ofrece una mayor diversidad de matices en lo referido a nuevos factores de absentismo en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, haciendo énfasis en: a) el rechazo escolar como causa del absentismo, donde se expresa una vivencia negativa del alumnado con la institución escolar. Un rasgo característico de este tipo de absentismo es la influencia que ejerce el grupo de iguales y la influencia de la calle, como espacio de ser y vivir la adolescencia, vagabundear y otras prácticas de riesgo, b) la indiferencia o el retraimiento escolar, asociado a problemas de rendimiento.

La ausencia de estímulos académicos y de interés por la escuela es generadora de procesos de desafección escolar, que quedan asumidos en cierta forma, siempre que éstos no representen tensión o culminen en una situación de conflicto escolar. Junto con la ausencia de expectativas académicas, también se da una orientación prematura hacia el mercado de trabajo, c) absentismo en determinadas materias o actividades: el rechazo o conflicto personalizado con algún docente o materia, y la ausencia de límites y permisividad extrema de algunas familias, d) expulsiones, bajas y abandono escolar. El recurso que algunos

centros hacen del reglamento interno, aplicando sanciones y expedientes de expulsiones origina un círculo vicioso, y una mayor dificultad para romper los hábitos de absentismo.

En definitiva, y en sintonía con Díaz (2011: 128), queda claro la importancia que reviste desarrollar acciones centradas, no sólo en el ámbito educativo, sino también en el empleo, los servicios sociales, la salud y en cualquier aspecto que mejore tanto las condiciones económicas como sociales del entorno. Siendo innegable, el papel que ha de jugar la comunidad educativa y los diferentes actores sociales en la ineludible misión de prevenir o modificar aquellas trayectorias que pueden confluír en patrones absentistas.

### 3.- OBJETIVOS

#### 3.1.- Objetivo general

- Conocer las características del menor absentista del municipio de Candelaria, durante los cursos 2008-2011.

#### 3.2.- Objetivos específicos

- Describir el perfil socioeducativo del menor absentista del municipio y la relación que existe entre las variables dependientes.
- Definir la tipología predominante del absentismo escolar y la evolución de la incidencia y prevalencia del mismo en los centros educativos del municipio.

### 4.- MÉTODO

#### 4.1.- Breve descripción del contexto

El municipio de Candelaria cuenta con una superficie de 50 kilómetros cuadrados, situado en la vertiente meridional de Tenerife, en el Valle de Güímar, a 19 km de la capital de la isla, Santa Cruz de Tenerife. Es una localidad, donde sus habitantes cuentan con una histórica tradición migratoria hacia América (fundamentalmente a Cuba y Venezuela, en el último tercio del siglo XIX y primer tercio del XX).

El principal valor de la villa reside en constituir el centro de peregrinaciones más importantes del archipiélago canario, albergando en su basílica la imagen de la Virgen de Candelaria, Patrona General de Canarias, considerada un punto de referencia al culto mariano, hecho que genera cada año la visita de más de dos millones de personas.

Conocida como la Villa Mariana, Candelaria tiene una población de derecho de 27.693 habitantes<sup>10</sup>. Se trata de un municipio turístico en expansión, que en la época estival puede llegar a duplicar su población empadronada.

Entre sus principales actividades económicas se destacan: la pesca, el turismo, la agricultura, la ganadería, la artesanía, y el comercio minorista.

<sup>10</sup> Datos extraídos del Padrón de Habitantes, de fecha 5 de noviembre de 2013.

#### 4.1.1.- Red de infraestructuras y recursos sociocomunitarios

El municipio cuenta con una amplia red de infraestructuras y recursos sociocomunitarios entre los que destacan: Servicios Sociales Comunitarios y Especializados, infraestructuras de transportes (autobús, taxis, transportes interurbanos), jardines y plazas, asociaciones (culturales, vecinales, juveniles, clubes, más de 100), bibliotecas y centros culturales municipales, zona joven, centro de información juvenil, centros de salud, centro especial de recuperación integral, espacio cultural del cine, centros educativos de infantil y primaria, Institutos de Educación Secundaria, escuelas infantiles tanto públicas como privadas, escuelas municipales deportivas, Asociación de Mujeres de Candelaria, Escuela de Adultos, Universidad Popular de Candelaria, Programa de Promoción de Hábitos de Vida Saludable Interrógate, etc.

En la siguiente tabla se recogen los indicadores sociales más significativos del ámbito educacional en el municipio.

TABLA 1: INDICADORES SOCIALES MÁS RELEVANTES DEL ÁMBITO EDUCATIVO EN EL MUNICIPIO DE CANDELARIA

Indicadores	Hombres	Mujeres
Alumnos escolarizados en enseñanza obligatoria	2100	3.090
% Graduados ESO	68%	73%
Índice de abandono escolar	0,70%	0,48%
Índice de analfabetismo total población	3,67%	4,80%
Índice de alfabetización total población	96,33%	95,2%

Fuente: Elaboración propia, basado en Informe del Padrón de Habitantes (julio de 2011).

En la tabla que se presenta a continuación, se recoge el total de alumnos escolarizados por nivel de enseñanza.

TABLA 2: ALUMNADO ESCOLARIZADO EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

CURSO ESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
2007-2008	977	755	1.732
2008-2009	1.022	792	1.814
2009-2010	1.059	776	1.835
2010-2011	1.111	746	1.857

Fuente: Elaboración propia. Datos facilitados por los centros educativos de primaria y secundaria del municipio de Candelaria.

#### 4.2.- Sujetos del estudio y muestra

El estudio del perfil del menor absentista, se orientó fundamentalmente, a los menores de 6 a 16 años, los cuales se encuentran en edad de educación obligatoria (educación primaria y educación secundaria) y a los menores de 3 a 5 años que se encuentran en la Educación Infantil, en este caso como una medida preventiva.

El absentismo escolar en el municipio de Candelaria, Tenerife, Islas Canarias (España). Resultados de un estudio interdisciplinar desde la praxis de la educación y el trabajo social

La muestra está constituida por el universo total de los menores absentistas del municipio de Candelaria, ascendiendo a 123 alumnos/as, correspondientes a diferentes centros escolares: Colegio de Educación Infantil y Primaria (en adelante, CEIP) Príncipe Felipe, el CEIP. Punta Larga, el Instituto de Educación Secundaria (en adelante, IES). Punta Larga y el IES. Santa Ana.

Llegados a este punto basándonos en el Programa de Prevención del Absentismo Escolar del Ayuntamiento de Candelaria (2010) y el protocolo de actuación que se lleva a cabo en el ayuntamiento, realizado en coordinación con el centro educativo, cada centro escolar establecerá el procedimiento concreto que se seguirá para controlar las faltas de los alumnos, comunicárselo a las familias y la justificación de las mismas.

Llegados a este punto, y basándonos en el Programa de Prevención del Absentismo Escolar del Ayuntamiento de Candelaria (2010), procedemos a describir el protocolo de actuación que se implementa en esta corporación local.

- Tras haber realizado la coordinación con el centro educativo, cada centro escolar establecerá el procedimiento concreto que se seguirá para controlar las faltas de los alumnos, comunicárselo a las familias y la justificación de las mismas.
- Los tutores elaborarán partes diarios, resúmenes mensuales de asistencia, explicando las faltas a clase del alumnado y especificando si éstas han sido o no justificadas. Seguidamente, enviarán al ayuntamiento, a la Concejalía de Servicios Sociales, los partes de absentismo no justificados mensualmente correspondientes a cada mes.
- Durante todo este proceso, el director/tutor del centro, le comunicará a la familia la situación de absentismo, para así conocer cuáles son los motivos de la ausencia, estableciendo con los mismos un compromiso para que se solucione la situación. En el supuesto que no fuese posible llevar a cabo la comunicación con la familia, si ésta no se pone en contacto con el centro educativo tras haber sido avisado por el mismo, no justifica las faltas del alumno, y por tanto, no existe un compromiso para resolver la situación, se informará el caso a las técnicas del Programa de Prevención del Absentismo Escolar.
- Una vez derivado el caso a la Concejalía de Servicio Sociales, y en dependencia de la casuística encontrada, se implicarán los diferentes servicios englobados en esta Concejalía (Servicios de Menores y Familias, Servicio de Drogodependencias e Inserción, Servicio de Igualdad, Servicio de Información, Orientación y Valoración<sup>11</sup> y Servicio de Mayores y Discapacidad del Ayuntamiento de Candelaria).

11 Se encuadra en el primer nivel de atención en servicios sociales, en el cual se desarrollan un conjunto de actividades profesionalizadas, tendientes a dar a conocer a la ciudadanía sus derechos, los recursos existentes y los procedimientos o alternativas disponibles ante una situación de necesidad social determinada. La población destinataria de este servicio, es la población en general, y entre otras funciones, trata de valorar la situación- problema que presenta la persona o familia objeto de atención, para realizar un diagnóstico de la misma y buscar vías de solución.

Las acciones que se llevan a cabo desde el referido programa se exponen a continuación:

- Una vez se recibe el parte de absentismo escolar, las técnicas responsables del programa, registrarán en un documento los datos de los alumnos que aparecen en los partes, sus datos familiares, el número de faltas y el motivo de éstas.
- Posteriormente, sostendrán reuniones con los centros educativos para tratar los casos de menores absentistas y conocer cuál es el motivo de las faltas, las actuaciones que ha llevado a cabo el centro, y si existen faltas que han sido justificadas, a pesar de que no aparezcan reflejadas en el parte de absentismo.
- Las técnicas responsables del Programa de Prevención, procederán a abrir un expediente de absentismo escolar de aquellos menores que hayan superado el 15% de faltas de asistencia, siempre que éstos no sean reincidentes, ya que en ese lugar se retomará el expediente ya existente.
- Aquellos casos de menores absentistas que ya tengan otro tipo de expediente abierto (investigación previa, expediente de riesgo, expediente de prevención, atención psicológica) se derivarán a las técnicas responsables para que adopten las medidas oportunas.
- Se llevarán a cabo reuniones con la trabajadora social del EOEPs<sup>12</sup> para articular actuaciones coordinadas y/o conjuntas.
- Las técnicas del programa se pondrán en contacto con los familiares de los menores absentistas, mediante contactos telefónicos, envío de documentación por correo, entrevistas y visitas a domicilio. En este contacto que se tiene con la familia del menor se informó de la situación existente y se busca información, se indagará acerca de los motivos que originan la situación de absentismo. Al mismo tiempo, se le explicará a la familia la gran importancia de la escolarización y el imperativo legal de la misma, al igual que las consecuencias legales y penales que se derivan de su incumplimiento.
- Asimismo, se remitirán comunicados a los progenitores o tutores de los menores reincidentes, informándoles de cuáles son sus deberes y obligaciones, de acuerdo con las leyes que regulan el derecho a la educación, entre las que destacamos por su relevancia las siguientes:
  - a) El Código Civil.
  - b) La Constitución Española.
  - c) La Ley 7/85 de 2 de abril de 1985, Reguladora de las Bases del Régimen Local.
  - d) La Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de Modificación Parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.
  - e) La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
  - f) La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del Derecho a la Educación.
  - g) El Real Decreto 2274/1993, de 22 de diciembre, de Cooperación de las

---

12 Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

## Corporaciones Locales con el Ministerio de Educación y Ciencia.

- En caso de aquellos menores que presenten dificultades para asistir a clase puntualmente, a causa de falta de hábitos adecuados de la propia familia o debido a otros problemas, se valorará la posibilidad de asignarles el “servicio despertador”. Un servicio consistente en que una de las técnicas, mediante llamadas telefónicas o visitas domiciliarias se encargue de garantizar que el menor acuda al centro educativo.
- Dicho contacto con la familia puede dar lugar a varias situaciones:
  - a) Que la situación de absentismo cese, causando el fin de la intervención.
  - b) Que la situación continúe, por lo que se mantendrán las actuaciones en coordinación con los diferentes servicios que estén implicados (centros educativos, fuerzas de seguridad).
  - c) Que se detecten indicadores sociofamiliares de riesgo, los cuales puedan estar afectando al desarrollo integral del menor. Ante esta situación, el caso será derivado al equipo de riesgo.
- Aquellos casos de menores absentistas con los que no se hayan podido lograr los objetivos del programa, o bien, que fuesen diagnosticados con absentismo regular o crónico, serán remitidos a la Comisión Municipal de Prevención del Absentismo Escolar. Ésta debe ser la encargada de valorar las medidas a adoptar, en función de la situación del menor, la cual tiende a velar por la protección del interés superior del mismo.
- Por último, aquellas actuaciones que llevan a cabo las técnicas, referentes al absentismo escolar, podrán cesar por los siguientes motivos:
  - a) Solución: conclusión de la intervención por incorporación regular al centro.
  - b) Fin de la edad escolar: el menor cumple los 16 años, que coincide con el fin de la edad de escolaridad obligatoria.
  - c) Derivación a otros servicios o recursos, cuando exista una problemática específica que requiera solución prioritaria, en cuyo caso, las actuaciones de absentismo se llevarán a cabo desde este equipo o recurso.
  - d) Cambio de municipio: traslado del menor a otra localidad.

Ahora bien, cabe resaltar que en el presente estudio se empleó la metodología de trabajo en red, permitiendo avanzar hacia la corresponsabilidad de todas las partes involucradas *vg.*, alumnos, padres, madres, docentes, Asociación de Madres y Padres de Alumnos y Alumnas (AMPAs), trabajadores sociales, técnicos del Programa de Prevención del Absentismo Escolar del municipio, profesionales de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs) e Inspección Educativa. Puntualizar que el principal instrumento de investigación utilizado se centró en el análisis del expediente social.

### 4.3.- Variables, tipo de diseño y explicación del mismo

Las variables que se utilizaron para definir el perfil del menor absentista en el municipio de Candelaria son las siguientes:

- Datos identificativos: sexo, edad, curso y número de miembros de la unidad familiar (sin contabilizar al menor).
- Datos del absentismo: existencia de antecedentes, faltas de asistencia (total de faltas), conocimiento por parte de la familia del absentismo, motivo de la no justificación y tipología.
- Datos de la intervención: número total de intervenciones, tipología de intervenciones, duración total del caso (desde que se remite el parte de absentismo hasta que se cierra el mismo), tipo de absentismo y causa del cierre de expediente.

El tipo de diseño de la investigación se centró en el diseño preexperimental o también llamado observacional, porque el investigador observa la realidad, no interviene en ella y además, utiliza la correlación entre las variables para conocer el efecto de unas sobre otras.

### 4.4.- Análisis

Las variables estadísticas que se utilizaron se relacionan a continuación: Media y Desviación Típica para variables cuantitativas y Frecuencia Absoluta con porcentaje para las variables cualitativas, y como asociación estadística entre las variables se ha optado por el uso de la correlación de Pearson, aceptándose como significativo para  $p < 0,05$ . Se utilizó el paquete estadístico SPSS 17,0.

## 5.- RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de la evolución de la incidencia del absentismo en los tres cursos analizados:

TABLA 3: N° TOTAL DE ABSENTISMO ESCOLAR POR CENTRO EDUCATIVO DE LOS ÚLTIMOS TRES AÑOS ANTERIORES

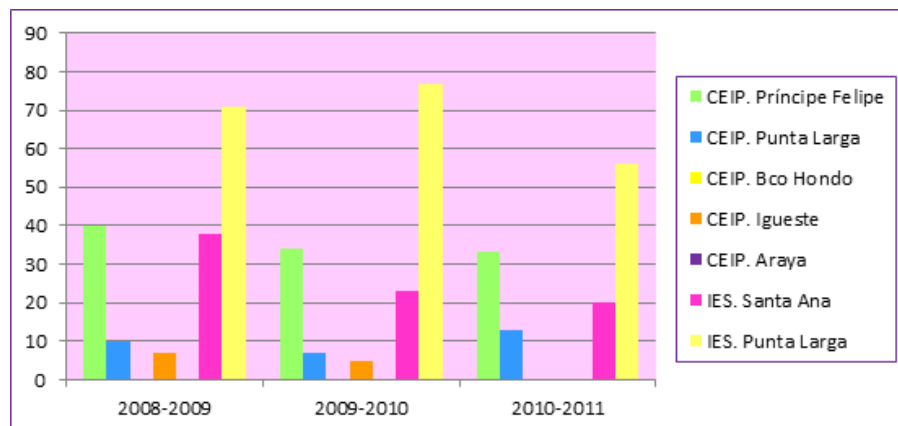
	CEIP. Príncipe Felipe	CEIP. Punta Larga	CEIP. Bco. Hondo	CEIP. Igueste	CEIP. Araya	IES. S. Ana	IES. P. Larga	TOTAL
08/09	40	10	0	7	0	38	71	166
09/10	34	7	0	5	0	23	77	148
10/11	33	13	0	0	0	20	56	123

Fuente: Elaboración propia.



El absentismo escolar en el municipio de Candelaria, Tenerife, Islas Canarias (España). Resultados de un estudio interdisciplinar desde la praxis de la educación y el trabajo social

GRÁFICA 1: N° TOTAL DE ABSENTISMO ESCOLAR POR CENTRO EDUCATIVO EN LOS ÚLTIMOS TRES AÑOS ACADÉMICOS



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede visualizar en la gráfica precedente, el centro educativo que cuenta con mayor absentismo escolar coincide en los últimos tres años, siendo éste el IES Punta Larga, y alcanzando su mayor número de absentismo en el año 2009/2010, con un total de 77 menores. A continuación se sitúa el CEIP. Príncipe Felipe con 40 menores en el año 2008/2009, elemento común también en los últimos tres años.

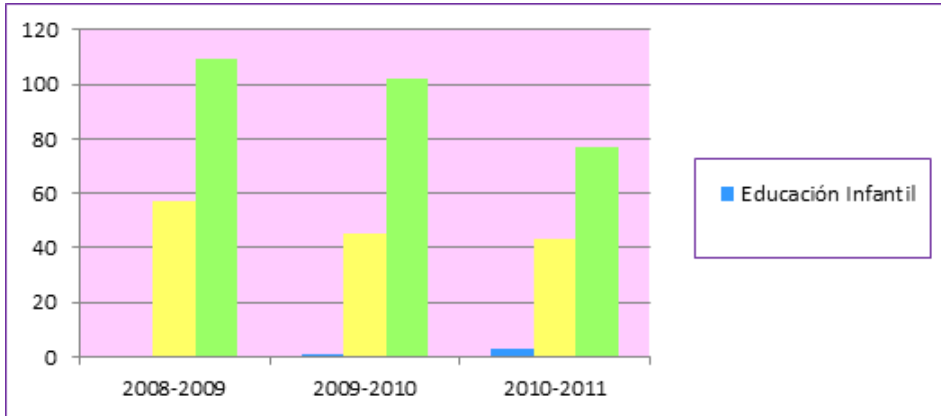
En cambio, el año académico que contó con un mayor índice de absentismo, teniendo en cuenta el total de todos los centros educativos, fue el año 2008/2009 con un total de 166 alumnos.

TABLA 4: N° TOTAL DE MENORES ABSENTISTAS POR NIVEL EDUCATIVO Y AÑO ACADÉMICO

	Año 2008-2009	Año 2009-2010	Año 2010-2011
Educación infantil	---	1	3
Educación primaria	57	45	43
Educación secundaria	109	102	77
TOTAL	166	148	123

Fuente: Elaboración propia.

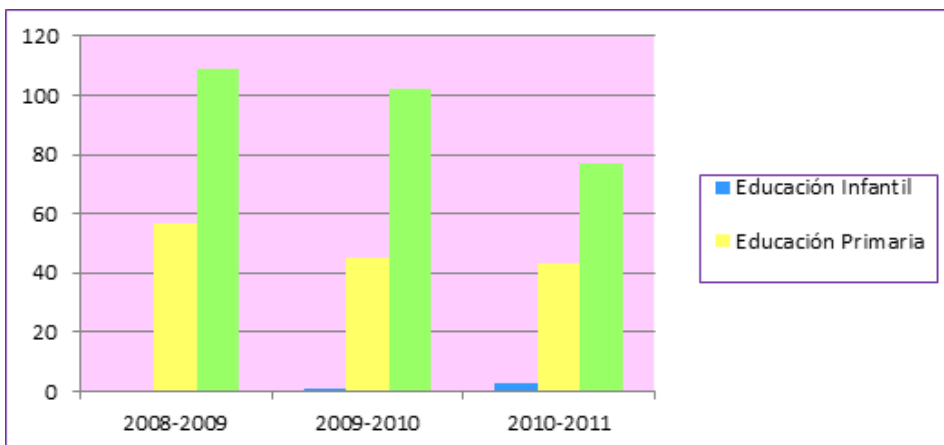
GRÁFICA 2: N° TOTAL DE MENORES ABSENTISTAS POR NIVEL EDUCATIVO Y AÑO ACADÉMICO



Fuente: Elaboración propia.

A tenor con los resultados representados en la gráfica anterior, se infiere que el nivel educativo que cuenta con un mayor número de menores absentistas es el de Educación Secundaria, elemento coincidente en los últimos tres años. Así, el año académico con más alumnos absentistas fue el 2008-2009, con un total de 166, de este grupo, 109 se encuentran escolarizados en la Enseñanza de Educación Secundaria, cuestión que de modo progresivo ha ido disminuyendo notablemente, arribando en el año 2010-2011 a un total de 123 alumnos, de los cuales, 77 corresponden a este tipo de enseñanza.

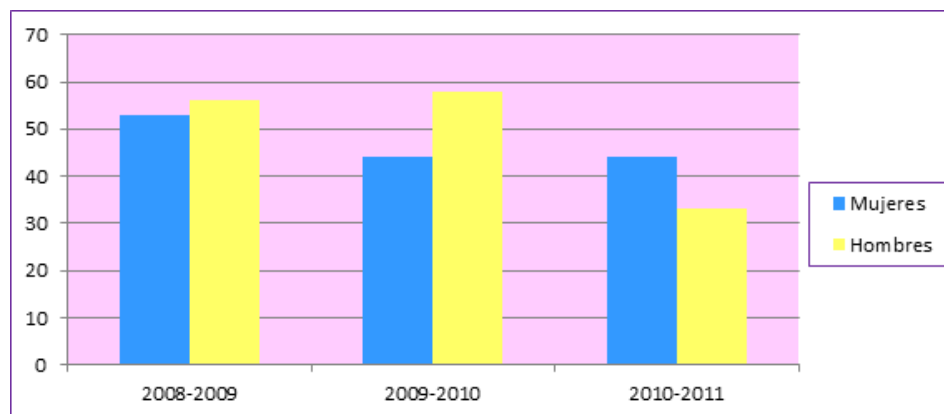
GRÁFICA 3: N° TOTAL DE MENORES ABSENTISTAS POR NIVEL EDUCATIVO Y AÑO ACADÉMICO. EDUCACIÓN PRIMARIA



Fuente: Elaboración propia.

El absentismo escolar en el municipio de Candelaria, Tenerife, Islas Canarias (España). Resultados de un estudio interdisciplinar desde la praxis de la educación y el trabajo social

GRÁFICA 4: N° TOTAL DE MENORES ABSENTISTAS POR NIVEL EDUCATIVO Y AÑO ACADÉMICO. EDUCACIÓN SECUNDARIA



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, de forma general, podemos decir que mayoritariamente los menores que presentan conductas absentistas son hombres. Pero siendo más específicos, se puede visualizar en la tabla, que en el año 2008-2009, en educación primaria, el número de menores absentistas era mayoritariamente de mujeres, 32 frente a 25 hombres, en lo que respecta a la educación secundaria. En cambio, se diagnosticaron más varones absentistas que mujeres. Esta situación se reproduce durante todos los años posteriores, predominando el sexo masculino frente al femenino, tanto en la Enseñanza de Educación Primaria como Secundaria, exceptuando el último curso, (2010-2011), que se da una mayoría de mujeres en Educación Secundaria, 44 frente a 33 hombres.

TABLA 5: CASOS DE ABSENTISMO QUE YA PRESENTAN ANTECEDENTES DE INDICADORES DE RIESGO DETECTADOS Y VALORADOS POR LOS SERVICIOS SOCIALES, EN FUNCIÓN DE LOS ÚLTIMOS TRES AÑOS ACADÉMICOS

Tipología de expediente	Año 2008-2009	Año 2009-2010	Año 2010-2011
Menores de los que se realizó investigación previa.	17	5	1
Menores con expediente de prevención.	7	3	4
Menores con expediente de situación de riesgo.	12	6	3
TOTAL	36	14	8

Fuente: Elaboración propia.

En relación con los datos reflejados en la tabla anterior, no podemos extraer una conclusión clara, en relación a un único tipo de expediente abierto a los menores en situación de absentismo escolar, ya que en cada año, debido a la casuística dimanada de la propia realidad escolar y sociofamiliar, predomina una tipología diferente de expediente. Lo que

sí podemos destacar es que, en los tres años hay coincidencia en que muchos de los menores en situación de absentismo tienen abierto un expediente de situación de riesgo. En el año 2009-2010 este tipo de expediente se sitúa en primer lugar, y en los años 2008-2009 y 2010-2011 en segundo lugar.

TABLA 6: TIPOLOGÍA DE ABSENTISMO ESCOLAR

	AÑO 2008/2009			AÑO 2009/2010			AÑO 2010/2011		
	Abs. puntual	Abs. regular	Abs. crónico	Abs. puntual	Abs. regular	Abs. crónico	Abs. puntual	Abs. regular	Abs. crónico
CEIP. Igueste	7	0	0	5	0	0	---	---	---
CEIP. Punta Larga	8	0	2	7	0	0	11	0	2
CEIP. Príncipe Felipe	36	3	1	30	4	0	30	0	3
CEIP. Araya	0	0	0	0	0	0	---	---	---
CEIP. Carmen Álvarez de la Rosa	0	0	0	0	0	0	---	---	---
IES Punta Larga	53	6	12	62	6	9	45	1	10
IES S. Ana	32	2	4	11	6	6	13	3	5
Menores de otros centros	0	0	0	1	0	1	1	0	0
TOTAL	136	11	19	116	16	16	99	4	20

Fuente: Elaboración propia.

El absentismo escolar en el municipio de Candelaria, Tenerife, Islas Canarias (España). Resultados de un estudio interdisciplinar desde la praxis de la educación y el trabajo social

TABLA 7: N° DE MENORES CON LOS QUE SE HA INTERVENIDO

	Total menores absentistas	Casos de absentistas con los que se interviene.	Casos de absentistas con los que no se interviene.
Año 2008-2009	166	166	01 <sup>13</sup>
Año 2009-2010	148	147	12 <sup>14</sup>
Año 2010-2011	123	123	03 <sup>15</sup>

Fuente: Elaboración propia.

TABLA VIII. EVOLUCIÓN DE LOS CASOS CON LOS QUE SE HA INTERVENIDO POR CENTRO EDUCATIVO

	Resueltos			Progresan			No progresan			Baja, derivación o +16			Desconocido		
	08-09	09-10	10-11	08-09	09-10	10-11	08-09	09-10	10-11	08-09	09-10	10-11	08-09	09-10	10-11
CEIP. Igueste	6	2	----	0	0	----	0	0	----	1	0	----	0	3	----
CEIP. P.L.	7	4	11	0	1	0	1	0	2	2	0	0	0	2	0
CEIP. P.F.	32	21	27	2	9	0	2	2	2	4	2	0	0	0	4
CEIP. Araya	0	0	----	0	0	----	0	0	----	0	0	----	0	0	----
CEIP. C.A.R.	0	0	----	0	0	----	0	0	----	0	0	----	0	0	----
IES. P.L.	37	28	44	6	13	0	10	11	7	15	10	4	3	15	1
IES. S.Ana	14	7	12	9	4	0	7	5	2	6	5	3	2	2	3
TOTAL	96	62	94	17	27	0	20	17	13	28	17	7	5	22	8

Fuente: Elaboración propia.

## 6.- DISCUSIÓN

De los datos totales del absentismo y su evolución en los tres años, podemos considerar que este fenómeno presenta una incidencia baja respecto al total de población resi-

13 El IES Santa Ana, no remite los partes de absentismo de los meses de mayo y junio.

14 El IES Santa Ana, no remite los partes de absentismo de los meses de abril, mayo y junio.

15 El IES Santa Ana, no remite los partes de absentismo de los meses de enero y febrero.

dente en edad obligatoria de escolarización, lo que indica que las políticas educativas y sociales han contribuido enormemente a que la educación obligatoria sea un derecho de cualquier ciudadano y una responsabilidad pública, velando porque este derecho sea de rango universal, como derecho humano imprescindible.

La mayor incidencia del problema del absentismo escolar en el municipio, podemos enmarcarlo dentro de un escenario, con unas características muy concretas: centro público, ubicado en regiones muy pobladas, con un número elevado de alumnado dentro del mismo y ubicado, dicho centro, en zonas donde se encuentra el mayor número de recursos sociocomunitarios. Por el contrario, se da una baja incidencia de absentismo en sectores con un escenario opuesto. Esto nos lleva a plantearnos que las nuevas políticas educativas deben tener en cuenta los nuevos escenarios sociales que se están creando y articular medidas anticipatorias, debiendo hacer uso de los nuevos escenarios educativos que tienen una gran influencia en la población infanto-juvenil (nuevas tecnologías, medios de comunicación, valores hedonistas y consumistas, nuevas formas de familias y la influencia de la crisis económica en los estilos y pautas educativas de las familias, educadores, agentes sociales, etc.)

Respecto al perfil del menor absentista, los datos indican que el “debut” de esta conducta se inicia y consolida principalmente en la etapa adolescente, pues como los propios datos indican, en la mayoría de los menores que la presentan, no existen expedientes de valoración de indicadores de riesgo previos. Por ello, debe ser analizado teniendo en cuenta aspectos como:

- La etapa evolutiva en la que coincide el “debut” de la conducta absentista (cambios hormonales, psico-evolutivos, etc.) y que muchas veces las intervenciones no están centradas en ayudar a los adolescentes en este proceso de tránsito vital.
- El propio sistema educativo no está adaptado para ayudar al adolescente en este proceso de tránsito y cambio vital ( donde por un lado, se supervisa y se le alienta a madurar y adoptar roles y conductas consideradas normales para su proceso evolutivo, poniendo el énfasis en la construcción de conocimientos y en la promoción de la inteligencia lógico-matemática, y poco énfasis, en la inteligencia social e intrapersonal, más acorde con el momento evolutivo en el que viven, que les podría ayudar a gestionar y resolver sus problemas de forma autónoma y tomar decisiones más adecuadas.
- Las propias estrategias educativas, correctivas y preventivas, muchas veces, convierten una “dificultad” en un “problema” y debido a las soluciones intentadas, acaban complejizando aún más la situación, tanto aplicadas por los progenitores, agentes educativos y sociales e implicando a todos los actores, incluido el menor.

Los datos además indican, que el tipo de conducta absentista más recurrente es de tipo puntual, lo que nos permite afirmar que los protocolos que los centros educativos llevan para controlar la asistencia, así como la activación del mismo junto con los servicios sociales y otros agentes sociales (fuerzas de seguridad, padres, etc.), hacen que este

fenómeno se afronte de manera coordinada y se consiga reducir y no se evolucione a una conducta reiterada absentista. A este factor se le suma la importancia de la prevención (sensibilización comunitaria), articulada con un enfoque que entiende a la educación como una inversión de futuro. Además, de la importancia que se le viene dando al abordaje de esta problemática como mensaje recurrente en los medios de comunicación, y en el desarrollo de diferentes campañas que se llevan a cabo desde los distintos estamentos y organismos nacionales e internacionales, amparados en el marco jurídico legal que regula la escolarización obligatoria en España.

Asimismo, es relevante destacar que con los menores con conductas absentistas, se interviene desde los servicios sociales con el 100% de los casos, y los resultados de esta intervención alcanzan un 90% de efectividad, lo que nos lleva a plantearnos que en el marco de las áreas que se abordan desde las Políticas Sociales, la educación sigue siendo un pilar relevante para el desarrollo del bienestar y la calidad de vida de la población.

Del análisis de estos resultados, podemos determinar que, la educación como derecho universal, forma parte imbricada dentro del conjunto de las Políticas Sociales, pero debemos aclarar, que si bien, la educación obligatoria en nuestro país está garantizada, la formación a otros niveles académicos (universidad, formación profesional y ocupacional), aún siguen siendo medidas y acciones baja el color de una ideología política, que no está garantizada, por lo que el acceso a estos niveles, está más asociado a otros aspectos como: renta económica, accesibilidad, sistema de becas de estudios, intereses de mercado, cambios políticos, etc., creando una brecha o diferenciación social que invalida el principio de la "educación como derecho universal".

## 7.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

De los resultados globales podemos destacar que, los varones presentan una mayor conducta absentista que las mujeres, y principalmente, de un centro educativo de los existentes en el municipio (CEIP. Punta Larga), existiendo dentro de éste un nivel superior de alumnos matriculados. Los datos de absentismo son tipificados como puntuales por los técnicos (profesionales de los servicios sociales y docentes).

La edad media de los menores que presentan absentismo es de 12,03 años. Los miembros que componen la unidad familiar constituyen una media de 2.82, con una desviación típica baja, lo que infiere que estamos en presencia de familias compuestas por 2 ó 3 miembros. En cuanto a las faltas de asistencia, se alcanza una media de 17.44 días, con una desviación típica muy alta, lo que nos indica que es muy dispersa, y que pueden existir menores con una sola falta y otros que se aproximan a las cincuenta.

Destacar dentro de la correlación de variables que: a más edad (preadolescencia y adolescencia), más faltas de asistencia y menor conocimiento de estos hechos por sus familias (hasta que se activa el protocolo de actuación). Las causas del absentismo varían desde enfermedades (no justificadas) hasta fugas del centro. Los menores absentistas de mayor edad evolucionan a un absentismo crónico, en su mayoría, (reincidentes). Las intervenciones profesionales aumentan a mayor edad de éstos, por las resistencias y dificultades en el proceso. Las faltas de asistencia aumentan con la edad, y en la mayoría de los menores, hay antecedentes de hermanos con conductas absentistas.

Partiendo de los resultados anteriores y según la correlación de variables, podemos resaltar con más detalles los siguientes aspectos:

## A) Edad

- **Edad y número de faltas de asistencia:** Se da una relación ascendente, así a más edad se observa más faltas de asistencia. Esta cuestión se debe a que aparecen conductas más conflictivas en el menor conforme aumenta la edad. Por tanto, el menor es más vulnerable en el centro, elemento que deriva en que se produzcan más faltas de asistencia, ya que éste empieza a fugarse, a perder interés por las clases, por lo que no se presenta.
- **Edad y conocimiento del absentismo por parte de la familia:** Se produce una relación descendente, a mayor edad, menor conocimiento de la situación de la familia. Factor debido a que el menor, conforme avanza la edad, comienza a ocultarle aspectos de la trayectoria escolar a su familia. Normalmente el joven alcanza en esta edad mayor autonomía personal y el grupo de pares es muy relevante para éste.
- **Edad y causa del absentismo:** Tiene lugar una relación ascendente, a más edad, las causas del absentismo pasan a ser de más simples, como: enfermedad, viajes, a causas más complejas, como por ejemplo: fugas del estudiante, expulsiones. Esta razón se asocia a diferentes causales, entre las que se destacan: los menores se vuelven más disruptivos, y por tanto, las causas también cambian y se vuelven más complejas. Se adecúan las causas a la situación del menor, una situación en la que éste, al entrar en la etapa crítica de la adolescencia, está más propenso a situaciones de vulnerabilidad o riesgo psicosocial, lo que produce que las mismas ya no se deban únicamente a viajes, enfermedades, sino a expulsiones debido a un mal comportamiento, fugas, peleas.
- **Edad y tipo de absentismo:** Se detectó que, a medida que aumenta la edad, se relaciona más con el absentismo de mayor gravedad, tipo agudo o crónico, dejando atrás el absentismo puntual. Algunos menores conforme van creciendo, comienzan a desmotivarse por los estudios, debido a factores proximales y contextuales, e incluso, pueden verse abocados a contextos de vulnerabilidad o riesgo de exclusión social, por lo que, en caso de que lleguen a presentar absentismo, el mismo tiende a ser más grave (tipo agudo o crónico).
- **Edad y causa de la no justificación:** A medida que la edad asciende, aumentan las causas de la no justificación. Por tanto, debido a que aumenta el desconocimiento de los padres (en relación a lo que hacen sus hijos), conforme aumenta la edad del menor, aumenta también la causa de la no justificación, así éstos no justificarán o simplemente lo harán fuera de plazo.
- **Edad-número de intervenciones y tipo de intervenciones:** Al aumentar la edad, se requiere un mayor número de intervenciones y que el tipo de éstas sean más complejas. Cuanto más adulto es el menor, más se dificulta la intervención con éste, hay más dominios de su desarrollo ontogenético, cognitivo, afectivo y volitivo que deben tratarse, llegando éste con frecuencia a oponerse y/o ofrecer resistencia al tratamiento de las conductas disruptivas. Por ende,



las intervenciones son cuantitativamente y cualitativamente más sistemáticas y complejas en el tiempo.

Es importante destacar que en cuanto a la variable de la edad, no se ha encontrado una relación significativa con la duración del caso y la causa del cierre de expediente.

## B) Curso

En cuanto a esta variable, si la edad ha sido una de las variables con mayor relación significativa con las demás variables dependientes de este estudio, siguiendo esta línea, podríamos pensar que el curso está relacionado con la edad, dado que de forma general, son variables paralelas.

Por tanto, la explicación de cada una de las relaciones es la misma. Pero en general, podríamos decir, que cuando el menor aumenta de curso, aumenta también el absentismo, constatándose las siguientes razones: cambio de colegio, ya que en muchos casos tiene nuevos compañeros en clase, nuevos profesores, lo que dificulta, en reiteradas ocasiones, la adaptación a un nuevo ciclo, produciéndose procesos de inadaptación escolar.

- **Curso y número de faltas de asistencia:** Tiene lugar una relación ascendente, así una vez aumenta el menor de curso académico, aumentan las faltas de asistencia.
- **Curso y conocimiento del absentismo por parte de la familia:** Se produce una relación descendente, a mayor curso académico, menor conocimientos por parte de la familia.
- **Curso y causa del absentismo:** Existe una relación ascendente, una vez aumenta el curso, las causas del absentismo pasan de más simples a más complejas.
- **Curso y tipo de absentismo:** A medida que aumenta el curso académico del menor, se relaciona más con el absentismo de mayor gravedad (agudo o crónico).
- **Curso y causa de la no justificación:** A medida que el curso aumenta, aumentan las causas de no justificación.
- **Curso y relación con número de intervenciones y tipo de intervención:** Una vez el menor aumenta de curso, se requiere un mayor número de intervenciones y que el tipo de éstas sean más complejas.

## C) Número de miembros que componen la unidad familiar

- **Número de miembros que compone la unidad familiar y antecedentes del absentismo:** Destacar que, a medida que la unidad familiar es más extensa, también los antecedentes pasan de ser un hecho aislado del alumnado, a un absentismo más complejo, formado por el menor y las relaciones fraternas. Aunque no podemos justificar en el estudio que los menores que presentan absentismo escolar se debe a causa de antecedentes por parte de sus hermanos.

## D) Conocimiento o desconocimiento del absentismo

- **Conocimiento/desconocimiento del absentismo y faltas de asistencia:** Indicar que un aumento de las faltas de asistencia, produce mayor desconocimiento por parte de la familia, debido a dos motivos principales: a) los menores ocultan las faltas reiteradas por miedo a la reacción de sus progenitores o éstos no reaccionan ante el aumento de las mismas y b) desde el centro educativo, a pesar de tomar medidas para reducir la conducta absentista, cuando ésta es reiterada, las pocas veces que acude el menor al centro, provoca altercados dentro del aula y el profesorado, ante su ausencia a clase, percibe más ventajas porque puede impartir la docencia sin incidentes.
- **Conocimiento/desconocimiento del absentismo y causa del absentismo:** Se observa una correlación entre la falta de seguimiento e intervención de los padres sobre las conductas reiteradas de absentismo en sus hijos y el aumento de la complejidad de las causas o motivos de no asistencia, coincidiendo esta complejidad con la etapa evolutiva del menor, donde se manifiestan conductas más desafiantes y transgresoras ante el establecimiento de normas y límites por parte de los progenitores y aquellos móviles que los menores consideran que limitan o coartan su proceso de autonomía personal.
- **Conocimiento/desconocimiento del absentismo y tipo de intervención:** Las intervenciones profesionales son más complejas, dado que las causas son menos justificadas y se trata de un absentismo de larga duración. Esta situación se detectó en la casuística de que exista un desconocimiento de la problemática absentista por parte de los padres/madres/tutores/as. De este modo, la no justificación de las ausencias de los hijos, obstaculiza conocer las causas previas que la originan, conllevando a que debemos comenzar de cero en el desarrollo de las diferentes acciones de intervención. La implicación de la familia es un factor clave para reconducir la situación. Su falta de implicación o el desconocimiento del hecho traen aparejado que las actuaciones profesionales sean menos efectivas, debido a que no se cuenta con su apoyo.

## E) Cierre de expediente

- **Cierre del expediente y causa del absentismo:** La causalidad y reincidencia de la conducta absentista inciden con gran peso en la tipología de cierre de expediente. Asimismo, condiciona que los expedientes abiertos en el proceso de intervención se mantengan o se cierren con celeridad. Ante causas simples como: enfermedad, viajes, donde se interviene, se constata que la familia se implica y la situación se reconvierte. En este supuesto, el cierre de expediente será por solución e incorporación del menor al centro. En cambio, a medida que la conducta es reiterativa y las familias se desconectan del proceso, el expediente se mantiene abierto y el proceso se prolonga, debiéndose continuar investigando sobre las causas generadoras del fenómeno, o bien, derivar a las partes implicadas a los diferentes recursos e instituciones pertinentes, incidiendo en la oportunidad de lograr cambios motivacionales, tanto en el menor como en su familia, con el objetivo de corregir la conducta absentista.

- **Cierre del expediente y número de faltas de asistencia:** El número de faltas de asistencia tiene una relación positiva con el cierre del expediente, existiendo una relación proporcional, es decir, a mayor cantidad de faltas del menor, más tardará en cerrarse el expediente, en cambio, si las faltas se engloban en puntuales, el expediente se cerrará con mayor rapidez.

## F) Tipo de intervención a realizar

- **Tipo de intervención a realizar y conocimiento del absentismo por parte de la familia:** Cuanto mayor implicación y motivación se manifieste por parte de la familia ante la conducta absentista (factor de protección), las intervenciones son más efectivas, pero a medida que esta implicación o negación de la realidad se produjo, las intervenciones se complejizaron, así las actuaciones se orientaron hacia dos planos fundamentales: el menor y la familia. Por consiguiente, las resistencias o falta de motivación ralentizaron el proceso.
- **Tipo de intervención a realizar y número de intervenciones:** Dependiendo de la tipología de intervención que se empleó con la familia, se implementaron cuantitativamente y cualitativamente las intervenciones, ya que difirió el procedimiento en lo relativo a la realización de llamadas telefónicas, a diferencia de lo concerniente al desarrollo de entrevistas. En las entrevistas se obtuvo más información y clarificación de las circunstancias de la problemática y los puntos de vista de los sujetos implicados (menor y familia), por tanto, no fue pertinente incrementar las intervenciones, a diferencia del procedimiento a través de las llamadas telefónicas.
- **Tipo de intervención y duración del caso:** Se observa una relación positiva entre estas variables, ya que a mayor duración del caso, mayor número de intervenciones se realizaron.

El estudio corrobora que existen determinados alumnos que proceden mayoritariamente de grupos sociales desfavorecidos, los cuales manifiestan una asistencia irregular a los centros educativos. En este mismo sentido, no se pudo constatar el criterio de diferentes investigaciones científicas alusivas a la problemática absentista, de que las familias monoparentales y desestructuradas son aquellas que cuentan con un mayor índice de riesgo, ya que en la muestra seleccionada no es representativo este perfil de familias.

En cuanto a la tipología de absentismo que predomina, se observa que es el denominado absentismo puntual, aunque a medida que asciende la edad del menor, el tipo de absentismo se relaciona con el de mayor gravedad (de tipo agudo o crónico). Así, cuando los menores llegan a este punto, se hace referencia a menores absentistas de alto riesgo, debido a la mayor cantidad de faltas de asistencia a clase y la reiteración de las mismas.

## 8.- CONCLUSIONES

En cuanto a los tres últimos cursos académicos, el año en que más alumnos absentistas se diagnosticaron fue el año 2008-2009, con 166 absentistas, a diferencia del 2010-2011, año en que menos absentistas se detectaron, con un total de 123 menores. Por tanto, a lo

largo de los tres años el absentismo ha disminuido con respecto a cada uno de los años anteriores. En el último curso académico, el absentismo escolar presenta un índice del 1.29% frente al 9.15% del curso 2008-2009 y el 8.06% del 2009-2010. Por ende, se observa cómo en el último curso se produjo un descenso del mismo.

Teniendo en cuenta la totalidad de los menores absentistas de los tres últimos cursos escolares, se puede señalar que la mayoría de los menores se encuentran empadronados (residiendo) en el municipio de Candelaria, siendo en el año 2008-2009 un 87% de empadronados frente a un 13% de no empadronados. En el año 2009-2010 la cifra se situó en un 84% frente a un 16% y en el año 2010-2011, un 93% frente a un 7%.

En lo que se refiere al perfil del colectivo de menores absentistas, podemos afirmar que, corresponde en su mayoría a menores entre los 12-13 años de edad, matriculados en la Educación Secundaria Obligatoria, específicamente en 2º de ESO<sup>16</sup>. En lo que respecta al sexo, no hay una diferencia muy notoria, pero en el estudio se especifica, aunque sea con muy poca diferencia, que existen más mujeres.

Señalar, que tras observar los datos cuantitativos en relación al número de menores absentistas por cada centro educativo con respecto a los tres últimos años, se puede concluir que el centro educativo que presenta un mayor índice de absentismo escolar es el CEIP. Punta Larga. En líneas generales, el absentismo escolar ha disminuido en los últimos años en todos los centros académicos, exceptuando la referida institución educativa.

Atendiendo a las tipologías de absentismo escolar, se puede indicar que el tipo de absentismo que cuenta con un mayor índice durante los tres cursos escolares, se corresponde al absentismo de tipo puntual (de 3 a 12 faltas por trimestre). Elemento que quizás podemos sospechar una vez conocidas las causas (mayoritariamente producto de enfermedades), debido a que se ha abierto el expediente por la falta de justificación por parte de los padres/madres/tutores.

En esta misma línea, se observa una media de 17,44 faltas de asistencia y el número de intervenciones que se realiza es de 3 intervenciones aproximadamente. Por consiguiente, al tipificarse como un absentismo puntual, se realizan las intervenciones necesarias para poder cerrar el expediente.

En definitiva, es patente que a mayor implicación, motivación y compromiso de la familia, mejores resultados se obtuvieron en el proceso de intervención, y los menores presentaron menor resistencia a las actuaciones psicossocioeducativas, y por ende, al cambio, evitando procesos de ruptura de la escolarización.

Asimismo, es oportuno destacar que la realización de este estudio ha sido posible al haberse establecido sinergias entre todos los actores implicados en el ámbito educativo: *vg.*, alumnos, padres, madres, profesores, Asociación de Madres y Padres de Alumnos y Alumnas (AMPAs), profesionales de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), trabajadores sociales, Inspección Educativa, técnicos del Programa de Prevención del Absentismo Escolar del municipio, resaltando el importante papel de los servicios sociales como servicios de apoyo a la familia. Estos últimos han rebasado su tradicional rol asistencialista, considerando a la familia y a los menores como interlocutores

---

16 En la ordenación del sistema educativo español, la ESO, desde el año 1996, es el nivel correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria.

claves en el proceso para conseguir su estrecha colaboración.

Dicha labor se ha desarrollado en medio de los cuestionados recortes presupuestarios y de recursos humanos que sufren en la actualidad las políticas sociales en España, y concretamente, con mayor virulencia, los Servicios Sociales de Base. Tarea que ha sido llevada a cabo sobre la base de la corresponsabilidad, el feedback entre todas las partes intervinientes. Todo ello ha permitido orientar de forma proactiva a los padres, mediante una labor de empoderamiento y de acompañamiento a la escolaridad, con el objetivo que éstos se implicaran y concienciaran de la importancia capital de sus funciones parento-filiales, conducente a la incorporación del menor a la vida escolar, evitando la judicialización, cronificación y la consabida estigmatización y culpabilización del menor por el fracaso (bajo rendimiento escolar, fracaso personal, relacional). Lo que es evidente, que no sólo fracasa el menor, sino también, la familia y la institución escolar.

Por último, y en consonancia con los argumentos expuestos, coincidimos que resultaría interesante, sobre la base de los resultados diagnósticos de la presente investigación, publicar en ulteriores artículos, aquellas evidencias en la implementación y evaluación de las diferentes acciones, que en el marco del Programa de Prevención del Absentismo Escolar, ha puesto en marcha el Excelentísimo Ayuntamiento de Candelaria, con el concurso, esfuerzo mancomunado y el compromiso de la comunidad educativa y de los diferentes actores sociales y políticos del municipio.

De esta forma podremos, desde el punto de vista de un enfoque cuantitativo y cualitativo, extraer útiles y adecuadas conclusiones, que redunden en prevenir trayectorias de desafección escolar, conductas absentistas, e incluso, el abandono escolar prematuro a nivel local, con el último fin, mirando desde el presente y hacia el futuro, de preservar el interés superior del menor.

## BIBLIOGRAFÍA

AGUILERA S. Y DÍEZ, A. (2010). *Fracaso escolar como manifestación de un problema médico*. Disponible en: <https://correoweb.ctti.ull.es/imp/attachment.php?u=jmherera&t=1332923283&f=Fracasoescolar.pdf>

ARIAS, C., ESCAMILLA, I., GARCÍA, M., GAMAZO, M. P. Y RUIZ, M. (2010). *Recomendaciones prácticas dirigidas a la detección e intervención temprana de los problemas escolares*. Disponible en: <https://correoweb.ctti.ull.es/imp/attachment.php?u=jmherera&t=1332923283&f=Prevencionproblemasescolares.pdf>

CASTELLS, M. (1999). *Information Technology, Globalization and Social Development*. United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD) Discussion Paper, 114, September. Disponible en <http://www.unrisd.org/espindex/publ/news/19esp/castnews.htm>

CONSEJO DE EUROPA (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Disponible en: [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_es.htm)

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA, de 6 de diciembre de 1978. 4ª Ed. Civitas.

DELGADO, A. Y ÁLVAREZ, J.A. (2004). "Absentismo Escolar: un problema social". *Revista digital Investigación y Educación*, 1 (7). Disponible en: <http://www.csi-f.es/archivos>

[migracion\\_estructura/andalucia/modules/mod\\_sevilla/archivos/revistaense/n7v1/Absentismo.PDF](#)

DÍAZ, J. (Coord.) (2011). *Guía de la Concejalía de Educación: manual de consulta*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias y Ministerio de Educación.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA, L. Y RIVIERE, J. (2010). "Fracaso y abandono escolar en España". *Colección Estudios Sociales*, 29. Barcelona: Fundación "La Caixa". Disponible en: [http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios\\_sociales/vol29\\_completo\\_es.pdf](http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_completo_es.pdf)

GARCÍA GRACIA, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar. La persistencia de una problemática escolar y social*. Madrid: Síntesis.

GARFELLA, P.R. Y GARGALLO, B. (1998). *El absentismo escolar Un programa de intervención en Educación Primaria*. Universidad de Valencia.

GOBIERNO DE ESPAÑA (2013). *Proyecto de Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial de las Cortes Generales. Congreso de los Diputados, nº.48-6 de 16 de octubre de 2013. Disponible en: [http://www.congreso.es/public\\_oficiales/L10/CONG/BOCG/A/BOCG-10-A-48-6.PDF](http://www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/BOCG/A/BOCG-10-A-48-6.PDF)

GÓMEZ, E., MUÑOZ, M. M. Y HAZ, A. M. (2007). "Familias multiproblemáticas y en riesgo social. Características e intervención". *Psyhe*, 16 (2), 43-54. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v16n2/art04.pdf>

INFORME DEL DEFENSOR DEL MENOR DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2005). Disponible en: <http://www.defensordelmenor.org/upload/documentacion/informes/informeAnual2005.pd>

LEY 7/85, de 2 de Abril de 1985, Reguladora de las Bases del Régimen Local, Jefatura del Estado. BOE n. 80 de 3/4/1985.

LEY ORGÁNICA 1/1996, de 15 de Enero, de Protección Jurídica del Menor, de Modificación Parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Jefatura del Estado. BOE nº. 15 de 17 de enero de 1996.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del Estado. BOE nº 106 de 4/5/2006.

LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de Julio, del Derecho a la Educación, Jefatura del Estado. BOE n. 159 de 4 de Julio de 1985.

MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

MEMORIA (2012). *Consejo Escolar de Canarias*. San Cristóbal de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias. Disponible en: <http://www.consejoescolardec Canarias.org/>

MORENO, R. (coord.) (2002). *Estudio sobre Absentismo y Fracaso Escolar. Conclusiones y propuestas de intervención*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de Atención a la Familia. Disponible en: [www.familiascanarias.com](http://www.familiascanarias.com)

PÉREZ, D. (coord.) (2005). *Guía Práctica para la Intervención sobre Absentismo Escolar en menores de 12 a 16 años*. Protocolo europeo. Cartagena, España: Ayuntamiento de Cartagena.

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL ABSENTISMO ESCOLAR. (2010). Excelentísimo

El absentismo escolar en el municipio de Candelaria, Tenerife, Islas Canarias (España). Resultados de un estudio interdisciplinar desde la praxis de la educación y el trabajo social

Ayuntamiento de Candelaria.

REAL DECRETO 2274/1993, de 22 de Diciembre, de Cooperación de las Corporaciones Locales con el Ministerio de Educación y Ciencia. Ministerio de la Presidencia. BOE nº 19 de 22 de Enero de 1994.

RIBAYA, F. J. (2004). "El absentismo escolar en España". Saberes. Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales, (2).

RUÉ, J. (2005). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

URUÑUELA, P. (2005). *Absentismo Escolar. I Jornades Menors en Edat Escolar: Conflictes I Oportunitats*. Disponible en: [http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornades\\_menors/p\\_urunuela.pdf](http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornades_menors/p_urunuela.pdf)





# AMTB CHILE. INFORME TÉCNICO INACAP TEMUCO 2008: MOTIVACIÓN Y NOTAS EN INGLÉS

## AMTB CHILE. TECH - REPORT INACAP TEMUCO 2008: MOTIVATION AND ENGLISH GRADES

MARÍA SOLEDAD SOZA ROLDÁN<sup>1</sup>  
INACAP  
Santiago -Chile  
[maria.soza@inacapmail.cl](mailto:maria.soza@inacapmail.cl)

Recibido: 19/03/2013 Aceptado:14/10/2013

### RESUMEN

La siguiente investigación trata la motivación como factor que impacta en el aprendizaje de Inglés (notas) en estudiantes de pregrado de Inacap Temuco, Región de la Araucanía, Chile. Para este fin, se aplicó el cuestionario AMTB (Test de Actitud y Motivación) a una muestra de 305 estudiantes de carreras técnicas en Inacap Temuco (2008) para determinar el nivel de motivación según 12 variables del modelo socio-educacional de R C Gardner que sirve de paradigma en SLA (adquisición de un segundo idioma). Los hallazgos indican que la motivación explica el 41% de la nota; la ansiedad, deseo por aprender Inglés, intensidad de la motivación, el estímulo de los padres, y las actitudes frente al proceso de enseñanza tienen correlación significativa con las notas (95% de confianza). Se realizó un análisis descriptivo de las notas en Inglés desde otoño /primavera 2002 a otoño/primavera 2007 por nivel y promedio total (nivel I a VII). Se determinó que nivel promedio general de motivación es de un moderado 4.3 (escala Likert de 1 a 6) pero se dispara a 5.9 en el nivel VII permitiendo apreciar una correlación serial positiva desde el nivel I al VII. Los hallazgos son similares a los descubiertos por Gardner en Canadá (1960) y en 4 países europeos (1985). Los hallazgos fueron enviados a Gardner cuyos comentarios se detallan en el Informe.

### PALABRAS CLAVE

INGLÉS, MOTIVACIÓN, ADQUISICIÓN VS APRENDIZAJE, AMTB, MODELO SOCIO-EDUCACIÓN

### ABSTRACT

The following research has looked into motivation as a factor on English learning outcomes (grades) among English students at Inacap Technical College, campus Temuco, Región de la Araucanía, To that end, R C Gardner's international AMTB (Attitude Motivation Test Battery) was applied to a sample of 305 undergraduate students at Inacap Temuco Campus (2008) to assess their motivation based on 12 scales, that were based on Gardner's Socio-Educational Model, which serves as a research paradigm in SLA (second language acquisition). Motivation was found to explain 41% of the grades. Findings pointed out that the anxiety; desire to learn English, motivation, parental encouragement, and attitudes to learning the language had a significant correlation with learning outcomes (95% confidence level). A descriptive analysis on grades per level was carried out for fall / spring 2002 through fall / spring

<sup>1</sup> Traductor Inglés-Español (Universidad de Concepción). Magíster en Pedagogía Universitaria y Educación Superior (Universidad Mayor).

2007. The score of motivation was 4,3 moderate (Likert scale 1 to 6) but it increases to 5,9 on the VII level, providing a serial positive correlation with grades from I to VII. Findings are similar to Gardner's research conducted in Canada (1960) and in 4 European countries (1985). R.C Gardner's comments on this tech report are presented here.

#### KEY WORDS

ENGLISH, MOTIVATION, ACQUISITION VERSUS LEARNING, AMTB, SOCIO-EDUCATIONAL MODEL

## INTRODUCCIÓN

### Comentarios de R C Gardner<sup>2</sup> sobre la presente investigación (Marzo, 2013)

“Estoy de acuerdo con la gran mayoría de las observaciones de su Informe AMTB Chile 2008. Me interesó en forma especial el set de correlaciones que presenta entre las subescalas y las notas. En muchas de nuestras investigaciones, tuvimos un enfoque similar pero en los últimos años, llegué a la conclusión que aunque la mayoría de los indicadores están involucrados en la motivación de un individuo, éstos juegan diferentes roles. De esta forma, las Actitudes Hacia el Proceso de Aprendizaje (evaluados en el AMTB por la Evaluación del curso y del profesor) y la Orientación Integral (evaluada a través de la Orientación Integrada, interés en los idiomas extranjeros y actitudes hacia las comunidades de habla inglesa) juegan un papel más preponderante en el apoyo a la motivación (evaluada a través de la intensidad de la motivación, deseo por aprender idiomas, actitudes hacia el proceso de aprendizaje) mientras que la ansiedad (evaluada a través de la ansiedad que ejerce la clase de inglés o el uso de inglés) y la motivación tienen efectos directos en el logro de resultados de aprendizaje. Este tipo de patrón está claramente representado, en mi opinión, en su patrón de correlaciones. Hasta hace poco, pensábamos que la ansiedad era un factor debilitante, pero ahora reconocemos que es parte del complejo de motivación, aunque contribuya negativamente. Intenté clarificar esta visión en mi más reciente libro: Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model* New York: Peter Lang Publications”.

## ENUNCIADO DEL PROBLEMA

A partir de los bajos niveles de aprendizaje en Inglés en Inacap Temuco, la autora consideró relevante estudiar los factores que influían en el fenómeno por su pertinencia en inserción laboral e impacto de la utilidad que tal estudio podría tener en el mejoramiento del programa o técnicas pedagógicas. En un Chile globalizado, el inglés es una herramienta de trabajo y permite optimizar opciones de ascenso e inserción en la comunidad laboral local globalizada. La autora se interesó por el fenómeno de las bajas calificaciones: ¿a qué se debía? La teoría en tanto apuntaba a la aptitud y actitud como factores incidentes en el aprendizaje/adquisición de idiomas. Cómo la aptitud responde a la inteligencia y está

---

2 Professor Emeritus University of Western Ontario, Canada. gardner@uwo.ca

siendo monitoreada constantemente a través de evaluaciones en el programa de Inglés, la autora decidió indagar en el factor motivacional, ya que la actitud es un factor que puede ser susceptible de modificar. Por consiguiente, se levantó la pregunta de investigación: ¿cuál es el perfil motivacional de los alumnos que estudian inglés en Inacap Temuco? Y las siguientes interrogantes subsidiarias: ¿cuál es el nivel de motivación por cada nivel de inglés? ¿cuál es el promedio de motivación por cada uno de sus indicadores? ¿cuál es la relación que existe entre los diferentes indicadores de la motivación?, ¿cuál es la relación que existe entre el promedio general de motivación y el promedio global de notas? ¿cuál es la relación que existe entre cada uno de los indicadores de la motivación y el promedio global de notas?

## Objetivo General

Establecer el perfil motivacional de los alumnos y alumnas de inglés.

## Objetivos Específicos

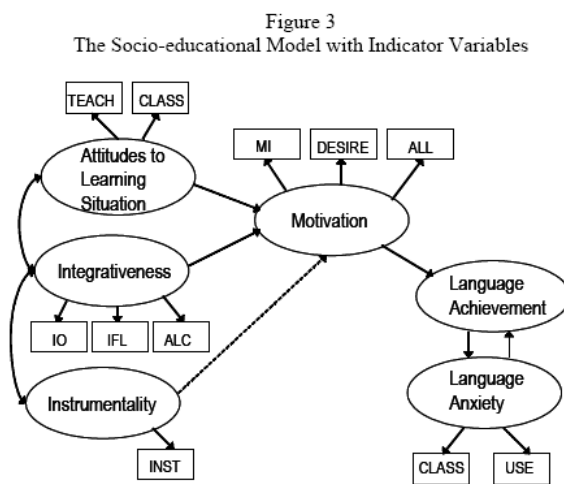
- Establecer el nivel promedio de la variable motivación por nivel de inglés. Establecer el promedio general de la variable motivación en cada uno de sus Indicadores.
- Determinar el tipo de correlación que existe entre los diferentes Indicadores de la variable motivación.
- Establecer la relación existente entre el promedio global de la variable motivación y el promedio global de notas.
- Determinar el peso que ejerce separadamente cada indicador de la variable motivación sobre el promedio global de notas.

## MARCO TEÓRICO

Para dar respuesta a estas pregunta fundamental, se revisó la extensa literatura en SLA (adquisición de un segundo idioma) donde se destacaban los estudios del experto canadiense R C Gardner quien compartía las mismas interrogantes desde 1960 y por tanto, se había dedicado a estudiar las actitudes y motivación que explicaban por qué la comunidad francesa que debe estudiar Inglés para su inserción laboral presentaba una problemática del aprendizaje formal. Gardner desarrolló un modelo que fue perfeccionándose a medida que fue avanzando en sus hallazgos. El Modelo Socio-Educacional de Gardner constituye un nuevo paradigma en SLA<sup>3</sup>. Este modelo toma a la motivación como variable independiente sobre resultados formales de inglés.

3 SLA: *second language acquisition* o adquisición de un segundo idioma. En SLA confluyen nuevas teorías y estudios que avalan la importancia de factores afectivos, actitudinales y motivacionales en el aprendizaje.

FIGURA NR 1: MODELO SOCIO EDUCACIONAL DE GARDNER



Fuente: Gardner, 2005, p. 12

TABLA NR 1: CONSTRUCTOS E INDICADORES MODELO DE GARDNER

*CONSTRUCTOS	INDICADORES
Orientación Integrada (integrativeness)	Orientación Integrada (OI) Actitudes hacia el los Hablantes Nativos de Inglés (AHI) Interés en Idiomas Extranjeros (IIE)
Actitudes hacia el Proceso de Aprendizaje	Evaluación Docente (ED) Evaluación del Curso de Inglés (EC)
Motivación	Intensidad de la Motivación (IM) Deseo por Aprender Inglés (DAI) Actitudes hacia el Aprendizaje del Inglés (AAI)
Ansiedad frente al Idioma Inglés	Ansiedad en la Clase de Inglés (ACI) Ansiedad en el Uso del Inglés (AUI)
Instrumentalidad	Orientación Instrumental (OInst)

\* Traducción Libre Autora del Modelo Socio Educacional de Gardner.

El Modelo “sí permite realizar muchas generalizaciones respecto del contexto de aprendizaje y sugiere muchas hipótesis que pueden ser verificadas” (1985, p. 9) “Hace más de 50 años no se consideraban las variables afectivas como la actitud, la motivación, la ansiedad. Con anterioridad a la década de los veinte, se creía que la inteligencia tenía un rol fundamental y explicaba las diferencias en los resultados de aprendizaje en un idioma extranjero en el colegio” (Gardner, 2001, p. 5) Entre 1972 y 1985, el interés por estudiar la motivación en el aprendizaje de un idioma cobró mucha fuerza y se propusieron modelos teóricos con la publicación de Gardner. “Desde 1985, el interés ha ido en aumento y se han propuesto más modelos y se han sugerido nuevas tendencias en los paradigmas” (Gard-

ner, 2001, p. 5). Gardner define la motivación como un conjunto de muchos atributos en la persona. Por ejemplo, este individuo motivado: **1)** hace esfuerzos por lograr su objetivo, es persistente y presta atención a la tarea encomendada **2)** tiene objetivos y deseos, es decir, tiene aspiraciones tanto inmediatas como lejanas **3)** disfruta la actividad de dar el máximo para alcanzar el objetivo. Se asume que mientras que la habilidad y la motivación están asociadas en los contextos formales, la motivación estaría más involucrada en contextos informales simplemente porque ésta determina si un individuo toma parte activa o no en un contexto comunicativo (p. 5) Ellis (2005) da gran validez a las investigaciones realizadas por Carroll (1990), Skehan (1989) y por Sparks, Ganchow y Patton (1995) quienes han logrado establecer una relación entre aptitud lingüística determinada por el test MLAT<sup>4</sup> y resultados de aprendizaje, constituyendo esta medición un “predictor” de calificaciones en el aprendizaje de un segundo idioma. Sólo a partir de 1940 Krashen (1981) define a la motivación instrumental como “el deseo de lograr el dominio del idioma por razones utilitarias, prácticas o pragmáticas y predictor de dominio en L2”. *Adquisición* se refiere a la forma en que se domina el segundo idioma con la exposición - “exposure; *aprendizaje* se refiere al “estudio consciente de un segundo idioma” (Ellis, 1985) Ambos conceptos difieren: el énfasis en la adquisición es comunicativo y en el aprendizaje el énfasis está dado en la forma - “*focus on form*”- y por ende se realizan aquellos elementos formales del lenguaje. En la adquisición, el “significado” es más importante que la “precisión” (Ellis, 1985). En relación a los factores actitudinales que impactan en la “adquisición”, Krashen (1981) sostiene que éstos estimulan el “*intake*” es decir, la internacionalización (p. 21). Las variables motivacionales han sido objeto de extenso estudio e investigación, ya que estimulan a la comunicación y búsqueda de suficiente “input” para lograr el esperado “intake” (p. 21). Gardner (2005), sostiene que aquellos alumnos con niveles altos de motivación tendrán mejores resultados que aquellos con un bajo nivel de motivación; los primeros destinarán mayor esfuerzo, estarán más atentos, serán más persistentes y disfrutarán más la experiencia, además de mostrar mayor orientación para el logro de los objetivos; exhibirán niveles óptimos de concentración y desarrollarán expectativas; se mostrarán más confiados en sus resultados (2005, p. 5). Dulay y Burt (1977) han teorizado respecto de un “*filtro socio-afectivo*”. Alumnos con un filtro duro logran menos del “input”, mientras aquellos con un filtro blando logran mayor adquisición a través del LAD<sup>5</sup>. Por lo tanto, los factores actitudinales, es decir, las variables motivacionales, estarían facilitando un bajo filtro socio-afectivo. Un filtro socio-afectivo duro sería “*predictor*” de una escasa adquisición y un filtro socio-afectivo bajo sería predictor de una fuerte adquisición del idioma (Krahsnen, 1981, p. 22). Según Stevick (1976), el alumno “*integralmente motivado*” no se sentirá amenazado por el otro (p 113) y por lo tanto, estará más proclive a un “*aprendizaje receptivo*” (adquisición) que a un “*aprendizaje defensivo*”. De igual manera, Gardner (2005) considera la orientación integradora o “*integrativeness*” como un importante constructo de la variable motivacional. “Individuos para quienes su propia herencia etnolingüística es una parte importante en su sentido de identidad mostrarán un

4 Carroll y Sapon, autores del MLAT, diseñaron este test como parte de una investigación de 5 años en Harvard University entre 1953 y 1958. El objetivo inicial era desarrollar un test de Aptitud para los Idiomas de manera que el Ejército de EE. UU. pudiera entrenar a aquellos con facilidad par aprender idiomas extranjeros.

5 LAD: Language Acquisition Device: Instrumento de Adquisición del Idioma.

bajo nivel de orientación integradora. Aquellos cuyo origen étnico no es un componente esencial para su identidad y se muestran interesados en otras comunidades culturales, poseen un alto grado de orientación integradora” (p. 7). Esta definición es fundamental para el modelo socio-educacional presentado por Gardner (2005) y es un elemento central en la presente investigación como paradigma en estudios en SLA. Se desprende fácilmente de lo expuesto anteriormente que el término “motivación” es un “constructo de amplia base” (Gardner, 2005, p. 4). Tiene “características cognitivas, afectivas y conativas y el individuo motivado hace gala de todas estas facetas” (p. 4) Gardner (2005) sostiene que una razón no es una motivación. Uno puede querer estudiar un idioma por motivos que reflejen una orientación integradora, pero si no se acompaña por otros atributos de la motivación, no estamos frente a un individuo motivado. De este mismo modo, alguien podría estar interesado en estudiar un idioma por razones instrumentales, pero sin las características motivacionales.

## MARCO METODOLÓGICO

A la luz de la pregunta de investigación, se plantea la siguiente hipótesis de trabajo: *“El nivel de motivación que el alumno presenta en la adquisición del idioma inglés tiene un efecto en los resultados de aprendizaje de este idioma y dicho nivel de motivación exhibe indicadores positivamente correlacionados”*. Hipótesis nula: *“El nivel de motivación que el alumno presenta en la adquisición del idioma Inglés no tiene un efecto directo en los resultados de aprendizaje de este idioma y dicho nivel no exhibe indicadores positivamente correlacionados”*.

### Sistema de Variables

Variables de tipo ordinal:

- a.- Variable Independiente  $V_i$  = Motivación (4 constructos o 12 indicadores o facetas de un individuo motivado)
- b.- Variable Dependiente  $V_d$  = Resultados de Aprendizaje de Inglés (promedios de Inglés Nivel I a Nivel VII por semestre, 2002 a 2007)

### Población y Muestra

En 2008, la población alumnos de inglés Niveles I a VII eran 1.287; la muestra probabilística estratificada fue de 305 (universo muestral).

TABLA NR 2: MUESTRA PROBABILÍSTICA ESTRATIFICADA UT INACAP TEMUCO 2008

Nivel	Nr de Estudiantes	Tamaño del Estrato
English I	832	198
English II	170	40
English III	165	39
English IV	46	11
English V	47	11

English VII	27	6
TOTAL	1.287	305

La unidad de análisis corresponde a los alumnos y alumnas de Inacap Temuco que cursan Inglés I, Inglés II, Inglés III, Inglés IV, Inglés V, Inglés VI e Inglés VII. Los alumnos representan un grupo etario que fluctúa entre los 18 a los 25 años. “Se ha escogido un grupo de la población, de los individuos o fenómenos de la misma especie” (W J Goode, 1996); en este caso, alumnos de Inglés de Inacap Temuco que cursan los niveles I a VII, para luego buscar, en el universo, una muestra del mismo, en el cual esté presente el problema que es el objeto de estudio. El objeto de estudio corresponde a generalizar tendencias de motivación durante los diferentes niveles de Inglés para luego determinar cuál es la relación entre la motivación y los resultados de aprendizaje expresados en promedios por nivel de Inglés.

### Variable dependiente: notas

Se recurre a la base de datos de notas de Inglés en Inacap Temuco. La base cuenta con promedios por nivel de Inglés (I a VII) desde semestre otoño 2002 a semestre primavera 2007. Este es un análisis descriptivo desde 2002 a 2007 para determinar cuál es la tendencia del aprendizaje con un programa estable de Inglés de enfoque comunicativo que abarca las cuatro habilidades. Los niveles I a VII equivalen a niveles ALTE<sup>6</sup>.

- Inglés I = 0,25 ALTE 1 ó 0,5 A1
- Inglés II = 0,5 ALTE 1 ó A1
- Inglés III = 0,75 ALTE 1 ó 0,5 A2
- Inglés IV = ALTE 1
- Inglés VIII = ALTE 2
- Por lo tanto Inglés V, VI y VII están entre ALTE 1 y ALTE 2

### Variable independiente: motivación

Técnica de Medición: Encuesta.

Instrumento de Medición: Cuestionario **AMTB**<sup>7</sup> diseñado por Gardner para determinar el nivel de motivación de los alumnos de Inacap Temuco y el peso que ejerce ésta en las notas. Autoadministrado en aula bajo supervisión docentes de Inglés de la sede Temuco (2008). El **AMTB** tiene 104 aseveraciones en Escala Likert<sup>8</sup> y mide 12 facetas del individuo motivo por el Inglés.

6 ALTE: Association of Language Testing in English. Alte determina los niveles y contenidos que se asocian a diferentes dominios del idioma inglés y se estratifican de básico a avanzado.

7 AMTB: Attitude Motivation Test Battery en inglés. Encuesta Internacional sobre Motivación en Idiomas Extranjeros en español El AMTB tiene 104 aseveraciones “positively keyed” y “negatively keyed”, es decir, la misma aseveración en afirmativo y luego en negativo para verificar consistencia en respuestas.

8 Escala Likert de 1 a 6, donde 1 es la respuesta menos favorable a la aseveración y 6 la respuesta más favorable a la aseveración.

TABLA NR 3 : AMTB (12 INDICADORES Y SUS RESPECTIVAS PREGUNTAS) UTC / INACAP TEMUCO 2008

INDICADORES	Aseveración en clave positiva: "Me gusta el Inglés"	Aseveración en clave negativa: No me gusta el Inglés"
1 Interés en Idiomas Extranjeros (IIE)	Preguntas 1, 21, 42, 65, 85	Preguntas 12, 32, 55, 76, 95
2 Estímulo de los Padres (EP)*	Preguntas 2, 22, 43, 48, 57, 66, 86, 103	N/A
3 Intensidad de la Motivación (IM)	Preguntas 13, 33, 56, 77, 96	Preguntas 3, 23, 44, 67, 87
4 Ansiedad que ejerce la clase de Inglés (ACI)	Preguntas 16, 36, 60, 80, 98	Preguntas 4, 24, 45, 68, 88
5 Evaluación de Profesor de Inglés (EP)	Preguntas 5, 25, 46, 69, 89	Preguntas 14, 34, 58, 78, 97
6 Actitudes hacia el Proceso de Aprendizaje (APA)	Preguntas 6, 26, 47, 70, 90	Preguntas 18, 38, 62, 82, 100
7 Actitud frente a las Comunidades de Habla Inglesa (AHI)	Preguntas 7, 27, 40, 53, 49, 71, 91, 104	N/A
8 Orientación Integrada (OI)	Preguntas 8, 28, 50, 72	N/A
9 Deseos por Aprender Inglés (DAI)	Preguntas 9, 29, 51, 73, 92	Preguntas 17, 37, 61, 81, 99
10 Evaluación del Curso de Inglés (EC)	Preguntas 20, 41, 64, 84, 102	Preguntas 10, 30, 52, 74, 93
11 Ansiedad en el Uso del Inglés (AUI)	Preguntas 11, 31, 54, 75, 94	Preguntas 19, 39, 63, 83, 101
12 Orientación Instrumental (INST)	Preguntas 15, 35, 59, 79	N/A

*\*Nota: El indicador Nr 2 "estímulo de los padres" ingresó al cuestionario AMTB a partir de los estudios con franco-parlantes y estudiantes de inglés de 4 países europeos a nivel de pregrado. Este indicador no aparece en el Modelo original Socio-Educacional de Gardner.*

## Naturaleza del Estudio

Descriptiva, no-experimental: "podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente las variables....observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después utilizarlos" (Hernández y Fernández, 2003).

## Nivel y Diseño

No experimental, ya que "se realiza sin manipular deliberadamente las variables" (Hernández y Fernández, 2008). Es descriptivo transeccional, puesto que "se indaga la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población" (p. 210) y se "investiga o recopilan datos en un momento único... se describen variables y analizan su incidencia e interrelación en un momento dado" (p. 208) Es también descriptivo transeccional correlacional-causal, ya que "se describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado, ya sea en términos correlacionales, o en función de la relación causa-efecto" (Hernández y Fernández, 2008 p. 213).



## Tratamiento de Datos

Para el tratamiento de datos, se utilizó el software estadístico SPSS.versión 12.1, STATGRAPHIC. Plus 5.1 y para la presentación de gráficos se utilizará el programa EXCEL y el STATGRAPHIC.

## PRESENTACION DE LOS INSTRUMENTOS

Se ha diseñado un sólo instrumento que corresponde a un cuestionario internacional, **AMTB**, *Attitude and Motivation Test Battery*, creado por PhD Gardner (1985) para estudiantes de Inglés como un segundo idioma, que mide la motivación de un individuo a través de 12 facetas o indicadores. El coeficiente de Cronbach evalúa el grado de homogeneidad de los ítems dentro de cada escala e indica el grado por el cual cada escala es internamente consistente y revela que la confiabilidad de la consistencia interna de la mayoría de las escalas es sustancial (Gardner, 1985) El AMTB ha sido aplicado en Brasil, Croacia, Japón, Polonia, Rumania y España. La siguiente tabla muestra la consistencia interna para las muestras europeas (Gardner, 2005).

TABLA NR 4: CONSISTENCIA INTERNA PARA MUESTRAS EUROPEAS

	CROA-TIA	CROA-TIA	PO-LAND	PO-LAND	ROMA-NIA	ROMA-NIA	SPAIN	SPAIN
	PS 6 (166)	SS 2 (153)	KL1 (216)	KL3 (194)	Lev 6 (158)	Lev 8 (155)	Eso 2 (232)	Eso 4 (199)
Atts to English People	.73	.79	.84	.86	.84	.79	.80	.82
Int Foreign Languages	.80	.76	.63	.67	.79	.73	.79	.77
Integrative Orientation	.65	.55	.83	.72	.81	.64	.81	.80
Motivational Intensity	.78	.80	.68	.59	.64	.68	.73	.77
Desire	.79	.81	.79	.81	.83	.79	.83	.90
Atts to learn English	.90	.90	.86	.88	.85	.80	.87	.92
English Teacher	.90	.92	.89	.89	.91	.93	.90	.93
English Course	.89	.89	.88	.86	.89	.89	.86	.90
English Class Anxiety	.88	.91	.85	.88	.76	.83	.86	.87
English Use Anxiety	.88	.92	.83	.89	.78	.78	.81	.85

Instrumental Orientation	.59	.61	.69	.76	.62	.62	.60	.72
Parental Encouragement	.77	.81	.75	.71	.83	.81	.85	.89
Medians	.80	.81	.83	.84	.82	.79	.81	.88

Fuente: Gardner, 2005, p. 16

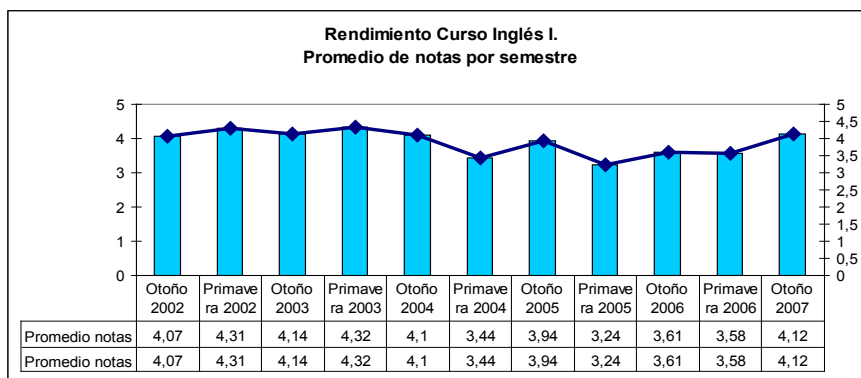
La anterior tabla presenta la consistencia interna de los indicadores del AMTB. La Muestra de la Población se presenta junto con el identificador de la muestra (n=166 para los muestra de alumnos más jóvenes en Croacia) Como se aprecia la confiabilidad es bastante alta para cada grupo etario, con una confiabilidad de la media desde .79 a .88 (Gardner, 2005, p 15)

## PLAN DE ANÁLISIS

### FASE 1: Análisis Descriptivo Variable Dependiente Notas

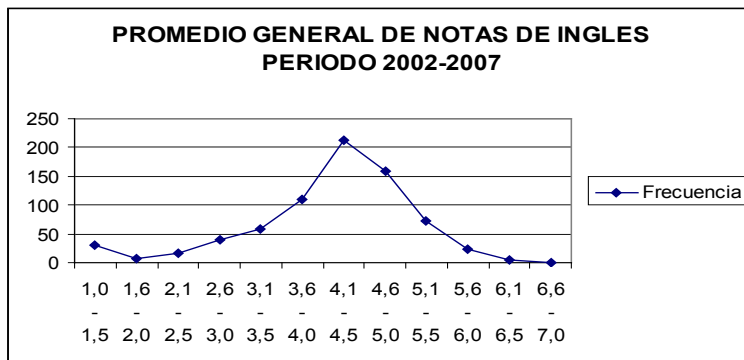
A partir de la base de datos de Inacap Temuco; se extrajeron los promedios específicos por nivel de Inglés en cada semestre (2002-2007) y se llevaron a gráficos lineales. A partir de los promedios específicos (por Nivel) y el promedio global 2002-2007), se pudo observar la tendencia de aprendizaje por Nivel y el aumento de la nota progresiva desde los niveles I al VII (3.9 a 4.8). Por limitaciones de espacio, este informe incluye sólo el promedio general global y uno específico (Nivel I)

GRÁFICO NR 1: PROMEDIO ESPECÍFICO INGLÉS I (2002-2007)



**Comentario:** El promedio específico de inglés I 2002-2007 es 3.9; inferior a 4.0 e inferior a 5.0 necesario para eximirse del examen. Los alumnos de Inacap Temuco no tienen conocimientos previos en el idioma inglés y por lo tanto el curso inicial (Inglés I) constituye un verdadero "shock de inmersión".

GRÁFICO NR 2: PROMEDIO GLOBAL INGLÉS I A VII (2002-2007)

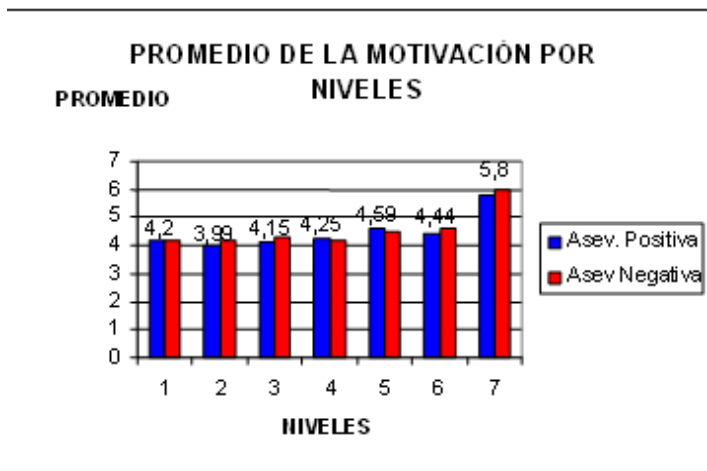


**Comentario:** Promedio Global de Inglés desde Nivel I a VII : 4.4; Desviación estándar 0,36 = distancia promedio de los datos respecto a la media. Este promedio evidencia problemas de aprendizaje en Inglés en Inacap Temuco.

**FASE 2: Análisis descriptivo correlacional para 5 objetivos de investigación**

*Objetivo específico Nr 1: establecer el promedio de la motivación por niveles de inglés*

GRÁFICO NR 3: PROMEDIO MOTIVACIÓN POR NIVEL DE INGLÉS



**Comentario:** El promedio de motivación desde el Nivel I hasta el Nivel VII presenta tendencia al aumento. El alumno de Inglés I presenta un promedio de 4.2 al iniciar el Programa, es decir, se muestra levemente motivado en aprender Inglés. En el Nivel VII su motivación es 5.9, es decir, se encuentra altamente motivado.

*Objetivo específico Nr 2: establecer promedio general de la motivación por indicadores*

TABLA NR 5

INDICADORES	PROMEDIO TOTAL
IIE (1)	4,6
EP (2)	4,07
IM (3)	3,98
ACI (4)	3,3
EP (5)	4,60
APA (6)	4,79
AHÍ (7)	4,02
OI (8)	5,07
DAI (9)	4,69
EC (10)	4,18
AUI (11)	3,56
INST (12)	4,15

1) *Interés en los Idiomas Extranjeros*, 2) *Estímulo de los Padres*, 3) *Intensidad de la Motivación*, 4) *Ansiedad que ejerce la Clase en los Alumnos*, 5) *Evaluación Docente*, 6) *Actitud frente al Proceso de Aprendizaje*, 7) *Actitud frente a las Comunidades de Habla Inglesa*, 8) *Orientación Integradora*, 9) *Deseo por Aprender Inglés*, 10) *Evaluación del Curso de Inglés*, 11) *Ansiedad en el Uso del Inglés*, 12) *Orientación Instrumental*.

**COMENTARIO:** Cabe destacar que el promedio general del indicador orientación integradora – Nr 8 - es el más alto registrado por los estudiantes encuestados, con un 5,07 si se le compara con la orientación instrumental – indicador Nr 12 – con un 4,15. Un individuo con alta puntuación instrumental, una vez finalizado el cometido inicial, no tiene motivos ni razones para proseguir en el esfuerzo, ya que la meta se cumplió, es decir finalizó el Programa de Inglés y probablemente se fosilizará en su uso posterior. Para un alumno con orientación integrada los motivos y razones por practicar el idioma seguirán va más allá de los objetivos pragmáticos y utilitarios (Krashen, 1981). Este alumno intentará mantener su nivel de dominio en oportunidades fuera del aula. El Indicador Nr 5 - evaluación del profesor de Inglés – presenta un 4,60. Podemos observar que el alumno evalúa mejor al profesor de Inglés que al curso de Inglés - Indicador Nr 10 - con un 4,18. La puntuación del indicador Nr 3 - intensidad de la motivación- o el esfuerzo que realiza el alumno por lograr sus objetivos es de 3,98, es decir, cercano al 4,0. Para Gardner (1985) este indicador es muy significativo, ya que involucra la capacidad para realizar las tareas y actividades extra aula que conllevan al dominio de la lengua, y por ende, tiene gran peso en los resultados de aprendizaje. Según esta puntuación, el alumno de Inglés de Inacap Temuco se inclina a realizar escasos esfuerzos por lograr los objetivos formales. Si asociamos este indicador con el indicador Nr.2 - estímulo de los padres - el cual obtiene una puntuación de 4,07 se apreciará que los elementos de estímulo en el hogar no son tan elevados como debería esperarse y explicaría la escasa motivación a realizar tareas en el hogar. El indicador Nr 11 - ansiedad en el uso del Inglés - es digno de analizar por su nivel de puntuación,

un 3,56 – moderado. La ansiedad que ejerce la clase de Inglés - indicador Nr 4 - presenta un 3,3 – moderado. El alumno desarrolla moderados niveles de ansiedad al interactuar en Inglés. Recordemos que la literatura apunta a la ansiedad como un factor que influye en los resultados formales y éstos influyen en el nivel de ansiedad (Krashen, 1981; Gardner, 2005). De los indicadores asociados al constructo Orientación Integral o *integrativeness*, se observa que su indicador - interés por los idiomas extranjeros - tiene una puntuación de 4,6. Sin embargo, otro de sus indicadores - actitudes hacia las comunidades de habla inglesa - presenta sólo un 4,02. Los indicadores de este constructo son muy importantes, ya que permiten que el alumno se desprenda de sus creencias etnocentristas para adoptar rasgos y características lingüísticas de una comunidad foránea como la gramática y la pronunciación, por lo tanto, la imitación de la comunidad, la disposición a interactuar y adoptar estos rasgos lingüísticos en otra lengua son claves para el aprendizaje del idioma al identificarse con la comunidad anglo-parlante (Krashen, 1981; Gardner, 2005).

*Objetivo específico Nr 3: determinar el tipo de correlación existente entre los diferentes indicadores de la motivación*

**RESULTADO ANÁLISIS ESTADÍSTICO:** Dado que el p-valor es inferior a 0.05, hay una correlación entre los diferentes Indicadores, lo que significa que a un valor alto en la escala de un Indicador, el que también es alto en los otros Indicadores y a la inversa para una valor bajo en la escala de respuestas de un Indicador también lo es baja en los otros, excepto el ítem 54 que pertenece al indicador “*ansiedad desarrollada en el uso del Inglés*” el cual no presenta ninguna relación. El análisis de varianzas, permite corroborar este análisis correlacional, para ello se formularon las siguientes hipótesis:

- a Hipótesis nula: los diferentes Indicadores de la motivación se relacionan entre sí.
- b Hipótesis alternativa: al menos un par de Indicadores de la motivación no se relacionan.

#### ANÁLISIS DE VARIANZA

Fuente	Suma de cuadrados	GL	Cuadrado medio	Cociente-F	P-Valor
Modelo	220,449	104	2,1197	2,03	0,0000
Residuo	157,954	151	1,04605		
Total (Corr.)	378,402	255			

*R-cuadrado = 58,2577 porcentaje, R-cuadrado (ajustado para g.l.) = 29,5081 porcentaje, Error estándar de est. = 1,02277, Error absoluto medio = 0,58911, Estadístico de Durbin-Watson = 1,1811 (P=0,0000), Autocorrelación residual en Lag 1 = 0,362402*

**COMENTARIOS:** Dado que el p-valor en la tabla ANOVA es inferior a 0.01, existe relación estadísticamente significativa entre las variables para un nivel de confianza del 99%. Por lo tanto, los Indicadores se relacionan entre sí con tendencia fuerte positiva. El estadístico R-cuadrado indica que el modelo explica un 58,2577% de la variabilidad en

v105. El estadístico R-cuadrado ajustado, que es más conveniente para comparar modelos con diferentes números de variables independientes, es 29,5081%. **Este es un sólo modelo, por lo tanto, se utiliza el R-cuadrado para las explicaciones de correlación entre los 12 Indicadores.** El error estándar de la estimación muestra la desviación típica de los residuos que es 1,02277. Este valor puede usarse para construir los límites de predicción para las nuevas observaciones seleccionando la opción Informes del menú del texto. El error absoluto medio (MAE) de 0,58911 es el valor medio de los residuos. El estadístico Durbin-Watson (DW) examina los residuos para determinar si hay alguna correlación significativa basada en el orden en el que se han introducido los datos en el fichero. Dado que el p-valor es inferior a 0,05, hay indicio de una posible correlación serial. Para decidir la simplificación del modelo, tener en cuenta que el p-valor más alto en las variables independientes es 0,9808, perteneciendo a la pregunta o ítem 54 del AMTB. Puesto que el p-valor es superior o igual a 0,10, este término no es estadísticamente significativo para un nivel de confianza del 90% o superior. Se debería considerar eliminar la pregunta o ítem 54 del modelo Los Indicadores están correlacionados. El sujeto presenta un nivel similar de puntuación para cada uno de los 12 Indicadores. El sujeto motivado no exhibe una puntuación escasa en alguno de los Indicadores con una puntuación alta en los otros. El alumno motivado presenta todos los Indicadores a un nivel similar de puntuación (nivel de confianza del 99%) La relación entre los Indicadores es estadísticamente significativa.

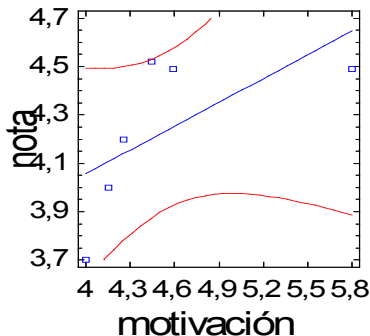
*Objetivo Nr 4: establecer la relación existente entre la motivación y las notas*

**RESULTADO ANÁLISIS ESTADÍSTICO:** El coeficiente de correlación 0,641287 indica tendencia positiva: a mayor nivel de curso, mayor es la motivación. Esto se puede observar en la tendencia lineal de la recta de ajuste en el siguiente gráfico.

#### GRÁFICO NR 4: MOTIVACIÓN Y NOTAS

*Coeficiente de Correlación = 0,641287. R-cuadrado = 41,1248 porcentaje. R-cuadrado (ajustado para g.l.) = 26,4061 porcentaje. Error estándar de est. = 0,285539. Error absoluto medio = 0,206537. Estadístico de Durbin-Watson = 1,0878 (P=0,0260). Autocorrelación residual en Lag 1 = 0,223115*

#### Gráfico del Modelo Ajustado



**RESULTADO ANÁLISIS ESTADÍSTICO:** El estadístico R-cuadrado indica que el modelo explica un 41,1248% de la variabilidad en nota. El coeficiente de correlación es

igual a 0,641287, indicando una relación moderadamente fuerte entre las variables. El error estándar de la estimación muestra la desviación típica de los residuos que es 0,285539. El error absoluto medio (MAE) de 0,206537 es el valor medio de los residuos. El estadístico Durbin-Watson (DW) examina los residuos para determinar si hay alguna correlación significativa basada en el orden en el que se han introducido los datos en el fichero. Dado que el p-valor es inferior a 0.05, hay indicio de una posible correlación serial positiva.

**COMENTARIO:** Los hallazgos indican que la motivación es un factor que influye en los resultados de aprendizaje. La motivación explica el 41% de la variabilidad de la nota. El aumento de la motivación presenta una correlación serial positiva con el aumento en notas (p valor 0.05).

*Objetivo Nr 5: determinar qué indicadores de la motivación tiene correlación significativa con la nota*

**RESULTADOS ANÁLISIS ESTADÍSTICO:** El análisis se hizo con un nivel de confianza del 95%. Existe una correlación significativa de alta significancia que indica que los promedios más altos responden al nivel más alto de la escala en la encuesta y por el contrario a un promedio bajo de notas le corresponde un nivel bajo en la escala de la encuesta.

**COMENTARIO:** Los Indicadores que ejercen una influencia en los resultados de aprendizaje son los que se detallan a continuación y que son congruentes con los resultados de Gardner en Canadá (1960) y en 4 países europeos (1985)

TABLA NR 6

CONSTRUCTOS	INDICADORES
MOTIVACIÓN	Nr. 2, EP = Estímulo de los Padres Nr 3, IM = Intensidad de la Motivación Nr 6, AAI = Actitudes frente al Proceso de Aprendizaje Nr 9, DAI = Deseo por Aprender Inglés
ANSIEDAD	Nr. 4, ACI = Ansiedad que ejerce la Clase de Inglés Nr 11, AUI = Ansiedad en el Uso del Inglés

La **Motivación** y la **Ansiedad** son dos importantes constructos que están ejerciendo un impacto en los resultados finales de aprendizaje de Inglés. Los resultados arrojan que el constructo de **Integrativeness**- es decir, Orientación Integrada - no está correlacionado significativamente con la nota. Este constructo es clave para predecir óptimos resultados en el aprendizaje evaluado a través de la orientación integrada, actitud frente a los hablantes nativos e interés en los idiomas extranjeros: el alumno debe necesariamente desprenderse de limitaciones etnocentristas para adoptar rasgos de una comunidad foránea: gramática y fonética.

## CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la Encuesta Inter-

nacional AMTB (Gardner, 1985) el promedio general de la motivación de un 4,3 evidencia que el alumno está levemente motivado en el estudio del Inglés. Aun cuando este promedio es modesto, la presente investigación logró determinar que el sujeto en estudio desarrolla un aumento gradual en la motivación a medida que avanza de nivel de Inglés. Este es un importante hallazgo puesto que evidencia que el alumno de Inacap Temuco se va interesando por aprender Inglés a medida que avanza de nivel. Se logró establecer que los 12 Indicadores están positivamente correlacionados: si el sujeto está altamente motivado, moderadamente motivado o escasamente motivado, los indicadores estarán correlacionados entre sí de igual manera (correlación positiva entre indicadores de un 99% de confianza).

TABLA NR 7: MOTIVACIÓN Y NOTAS POR NIVEL DE INGLÉS

NIVEL	PROMEDIO MOTIVACIÓN (OTOÑO 2008)	PROMEDIO GENERAL DE NOTAS (2002-2007)
INGLÉS I	4,2	3,9
INGLÉS II	4,1	4,1
INGLÉS III	4,2	4,26
INGLÉS IV	4,2	4,4
INGLÉS V	4,5	4,6
INGLÉS VI	4,5	4,5
INGLÉS VII	5,9	4,8
PROMEDIO GLOBAL	4,3	4,4

La presente investigación logró establecer que la variable independiente (motivación) ejerce una influencia en los resultados formales y se encuentra correlacionada significativamente con la variable dependiente (notas) Este interesante descubrimiento es consistente con la literatura e investigaciones realizadas en este campo. Se pudo establecer que la motivación es una variable que impacta en los resultados formales de Inglés de Inacap Temuco explica el 41,1248% de la variabilidad de la nota ( $p$ -valor menor a 0.05). Esta investigación estableció cuáles indicadores tienen una correlación significativa con los resultados de aprendizaje y **éstos corresponden al constructo Motivación y al constructo Ansiedad con un 95% de confianza**. Los indicadores son estímuloS de los padres, actitudes frente al proceso de aprendizaje, intensidad de la motivación, deseo por aprender inglés, ansiedad en el uso del inglés y ansiedad que ejerce la clase de inglés. Estos hallazgos son consistentes con la literatura y resultados obtenidos en investigaciones por Gardner (1985; 2005). "Como se puede apreciar todas las correlaciones que involucran la orientación integrada, la motivación y la ansiedad en el idioma son significativas y van en la dirección esperada. De hecho 35 de las 48 correlaciones son significativas, aunque una correlación (la que involucra el estímulo de los padres para estudiantes jóvenes de Croacia) es contraria a las expectativas. De las 13 correlaciones que no son significativas, 6 involucran la medición del indicador estímulo de los padres, 3 están relacionadas con la mediciones de actitudes frente al proceso de aprendizaje y 4 están asociadas con la orientación instrumental" (Gardner, 2005, p 20) "En resumen en estos países los mejores predictores de notas finales son la Ansiedad en el Idioma, Motivación y Orientación Integrada y en ese orden aproximadamente. Estos



*resultados son consistentes con los hallazgos obtenidos en Canadá”* (Gardner, 2005 p 20). Esta investigación arroja resultados que son consistentes con los hallazgos proporcionados por Gardner (1985) en su aplicación del AMTB en cuatro países (España, Rumania, Polonia y Croacia), cuyos hallazgos se encuentran presentes en el **Technical Report de 1985**. Se constató en esta investigación que el constructo Orientación Integrada (*integrativeness*) no tiene una correlación significativa con las notas. Según Gardner “el alumno con una alta motivación integrada (*integrativeness*) exhibirá altos niveles en los otros 3 constructos” (Gardner, 2005, 1). Al considerar el promedio global de la motivación de 4,3 en los 4 constructos - más bien moderada y descubrir que el constructo “*integrativeness*” no está significativamente correlacionado con las nota, se explica en gran medida el modesto promedio global de motivación de 4.3 y el de las notas en Inglés de 4.4. Según Gardner podemos elaborar la siguiente explicación: “se ha propuesto que las palabras, pronunciación, gramática entre otros aspectos de un idioma, son características preponderantes de otra comunidad cultural y, por lo tanto, la disposición del individuo hacia dicha comunidad u otras culturas en general - “*integrativeness*” - influirá en su motivación para aprender un segundo idioma” (Gardner, 2005, 10). Lo anterior explica el promedio general de notas de los alumnos de Inglés de Inacap Temuco cercano a un 4.4 desde 2002 a 2007. El constructo “*integrativeness*” - *Orientación Integrada* - no está relacionado significativamente con la nota: el alumno presenta una barrera etnocentrista que impide la asimilación de rasgos foráneos como la gramática y la pronunciación. El constructo *Ansiedad* que exhibe el alumno son moderados (ACI con un 3,3 y AUI con un 3,56). La ansiedad contribuye a endurecer el filtro socio-afectivo involucrado en la adquisición de un idioma (Krashen, 1985) impidiendo mayor aprendizaje. Las altas puntuaciones en los tres Indicadores de la **Motivación** como constructo contribuye a ablandar este filtro debido al deseo por aprender y por actitudes favorables hacia al aprendizaje a pesar de que la intensidad de la motivación es modesta, es decir, realiza pocos esfuerzos extra-aula para el logro de objetivos, necesarios para mejores resultados formales.

### Perfil motivacional alumnos inglés Inacap Temuco

- Presenta niveles moderados de ansiedad en el uso del Inglés y de ansiedad ejercida por la clase de Inglés
- Presenta una actitud favorable al aprendizaje del idioma, tiene deseos por aprender Inglés, pero exhibe una modesta intensidad de la motivación, es decir, realiza esfuerzos escasos en las tareas extra-aula que se requieren necesariamente para la obtención de resultados formales que reflejen un mayor “intale” o asimilación.
- Exhibe una mayor valoración del profesor de Inglés que del curso de Inglés.
- Exhibe barreras de etnocentrismo que evidencia un cierto nivel de resistencia en la adquisición de rasgos lingüísticos de la comunidad anglo-parlante como la gramática y la fonética entre otros aspectos del idioma Inglés. Debido a que se comprobó que la orientación integrada o “*integrativeness*” no está significativamente correlacionada con las nota, se puede entender el modesto promedio en los resultados de aprendizaje de Inglés desde 2002 a 2007, puesto que este constructo es un fuerte predictor de buenas notas.

## BIBLIOGRAFÍA

BROWN, H. D. (1977) *Cognition and affective characteristics of good language learners*. Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum, UCLA.

CARROLL, J. (1963) "The prediction of success in intensive foreign language training" en R Glazer (Ed.), *Training Research and Education*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

CARROLL, J. (1973) "Implications of Aptitude test research and psycholinguistic theory for foreign language teaching" en *Linguistics* Vol 112, pp 5 - 13.

CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

CUMMINS, J. (1991) "Empowering culturally and linguistically diverse students with learning problems". Reston, VA: *ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children*.

DÖRNYEI, Z. (1990) "Conceptualizing motivation in foreign language learning". *Language Learning* Vol 40: pp 46-78.

DULAY, H Y M. BURT (1977) "Remarks on creativity in language acquisition" en M. Burt, H.

DULAY Y M. FINNOCHIARO (Ed.), *Viewpoints on English as a second language*. New York: Regents, pp 95-126.

ELLIS, ROD (2005) *Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review*. Wellington, Ministry Education.

ELLIS, ROD (1985) *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

GARDNER, R (1960) "Motivational variables in Second language learning" en R Gardner y W Lambert, *Attitudes and Motivation in second language learning*. Rowley, Ma: Newbury House.

GARDNER, R Y W. LAMBERT (1959) "Motivational variables in second language acquisition". *Canadian Journal of Psychology* Vol 13: 266-272.

GARDNER, R Y W. LAMBERT (1972) *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Ma: Newbury House.

GARDNER, R, P. SMYTHE, R. CLEMENT Y L. GLIKSMAN (1976) "Second Language Learning: a social-psychological perspective", *Canadian Modern Language Review*, Vol 32: pp 198-213.

GARDNER, R. (1960) *Motivational Variables in Second Language Acquisition*. Montreal: Mc Gill University.

GARDNER, R. (1983) "Learning another language: a true social psychological experiment." *Journal of Language and Social Psychology* Vol 2 pp 219-239.

GARDNER, R. (1985) *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. London: University of Western Ontario.

GARDNER, R. (1985) *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.

GARDNER, R. (2001) *Integrative Motivation: Past, Present and Future*. London: Western University of Ontario: Department of Psychology.

GARDNER, R. (2001) *Integrative Motivation and second language acquisition*. Honolulu: The

University of Hawai.

GARDNER, R. (2004) *Attitude / Motivation Test Battery: International AMTB research project*. London: University of Western Ontario.

GARDNER, R. (2005) *Integrative Motivation and Second Language Acquisition*. London: The University of Western Ontario: Department of Psychology.

GARDNER, R. (2006) *Motivation and Second Language Acquisition*. London: University of Western Ontario.

GARDNER R. C. & SMITHE, P. C. (1981) "On the development of the Attitude /Motivation test Battery". Canadian Modern Language Review, Vol 37, 510 -525.

GLAZER, R (1976) "Components of a psychology of instruction: toward a science of design". Review of Educational Research, Vol. 46: pp 1-24.

JORDAN, D. (1941) "The attitude of central school pupils to certain school subjects and the correlation between attitude and attainment". British Journal of Educational Psychology Vol. 11: pp 28-44.

KRASHEN, S. (1980a) "Attitude and Aptitude in relation to second language acquisition and learning" en K Diller (Ed), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley, Ma: Newbury House.

KRASHEN, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Ma: Pergamon Press Inc.

KRASHEN, S. (1980b) "The theoretical and practical relevance of simple codes in second language acquisition." In R. Scarcella and S. Krashen (Eds.), *Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Ma.: Newbury House.

KRASHEN, S., H. SELIGER, AND D. HARTNETT (1974) "Two studies in adult second language learning." Kritikon Litterarum 2/3: 220-228.

KRASHEN, S. AND P. PON (1975) "An error analysis of an advanced ESL learner: the importance of the Monitor." Working Papers on Bilingualism 7: 125-129.

KRASHEN, S. AND H. SELIGER (1976) "The role of formal and informal linguistic environments in adult second language learning." International Journal of Psycholinguistics 3: 15-21.

KRASHEN, S., V. SFERLAZZA, L. FELDMAN, AND A. FATHMAN (1976) "Adult performance on the SLOPE test: more evidence for a natural order in adult second language acquisition." Language Learning 26: 145-151.

KRASHEN, S., J. BUTLER, R. BIRNBAUM, AND J. ROBERTSON (1978) "Two studies in language acquisition and language learning." ITL: Review of Applied Linguistics 39-40: 73-92.

MOWRER, O. HOBART (1950) *Learning Theory and personality dynamics*. New York: Ronald Press.

MOWRER, O. HOBART (1980) *Psychology of language and learning*. New York: Plenum Press.

STEVICK, E. (1976) *Memory, Meaning and Method*. Rowley, Ma: Newbury House.





**SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES**



# RADIO COMUNITARIA, UN ESPACIO EDUCATIVO NO FORMAL EN LA COMUNIDAD

## COMMUNITY RADIO, AN EDUCATIVE NON-FORMAL SPACE IN THE COMMUNITY

LUIS ENRIQUE PINCHEIRA MUÑOZ<sup>1</sup>  
Universidad Academia Humanismo Cristiano  
Santiago, Chile  
[lpincheira46@hotmail.com](mailto:lpincheira46@hotmail.com)

Recibido: 03/04/2012 Aceptado: 17/08/2013

### RESUMEN

*La presente reflexión, pretende considerar la acción vigente de la radio comunitaria como un espacio educativo no formal en el acontecer de la comunidad la que no se refleja en la oferta programática de la radioemisora de tipo comercial.*

*El gran desafío del medio de comunicación radial del siglo XXI es lograr captar la necesidad del auditor para ser un receptor activo, para que de esta forma sienta que este medio comunicativo es una opción válida donde se considera su opinión como un integrante de la comunidad.*

*Datos de la Subsecretaría de Telecomunicaciones, en Chile existen hoy día 370 radios de mínima cobertura, conocidas como radio "comunal" o "comunitaria", apelando al espíritu y objetivo que las convoca para estar en el aire y servir a una población específica.*

*Hay muchos ejemplos de radios comunitarias, en nuestro país, que hacen loable el intento por dar un cariz humanizador a la comunicación radial para cumplir el rol participativo, educativo y social.*

### PALABRAS CLAVE

*RADIO COMUNITARIA, ESPACIO EDUCATIVO, COMUNIDAD, EDUCACIÓN NO FORMAL*

### ABSTRAC

*This article aims to consider the current action of the community radio as an educational non formal space, which covers the events of the community that are not reflected in the programs offered by the commercial radio station today.*

*The challenge of the radio, as a mean of communication, in the 21st century is to get the necessities of the listeners and transform them in an active receiver. The goal is to make the listeners feel that the community radio is a valid option that considers the opinion of the community.*

*Today the Data from the Department of Telecommunications in Chile shows the existence of 370 radios with minimal coverage known as «communal» or «community», these radios have as main objective to serve a specific population.*

*There are many examples of community radio stations in our country, making laudable the attempt to give a humanizing character to the communication by this media to fulfill the participatory, educational and social role.*

---

1 Profesor de Educación Diferencial, Educador Popular (Cide) Magíster en Educación Mención Escuela y Comunidad, Doctorante en Educación. UAHC.

## KEY WORDS

COMMUNITY RADIO, EDUCATIONAL SPACE COMMUNITY

## INTRODUCCIÓN

En el año 1982 el Ministerio de Transporte y Telecomunicaciones crea la Ley N° 18.168 que reconoce la labor que realiza la radioemisora, llamada “radio comunitaria”.

En el año 2010 se publica en el Diario Oficial la Ley N° 20.433 la cual modifica la ley anterior, el nuevo reglamento permite que la radio comunitaria transmita avisos, permite el autofinanciamiento y aumenta su cobertura al ampliar su potencia de 1w hasta 25 w.

La concesión según la nueva ley autoriza la renovación de su concesión en el aire, cada quince años. Alberto Cancino manifiesta “*Después de 15 años se ha hecho justicia; al comunicador comunitario desde el año noventa tiene la firme convicción de que necesita medios para comunicar ‘lo nuestro’ y ‘dar cuenta’ de problema y necesidad propia de nuestra población*”, concluye el presidente de la Asociación Nacional de Radios Comunitarias y Ciudadanas de Chile (Anarchich). <http://www.flickr.com/photos/periodismodepaz/>

El Estado Chileno aún tiene una deuda con la radio comunitaria, la derogación del artículo 36B, en favor del desarrollo de la libertad de expresión, defensa del derecho ciudadano.

La radio comunitaria y ciudadana en nuestro país presenta mucha experiencia educativa no formal que avala su objetivo primordial de informar y educar al oyente de lo que sucede en el sector donde se inserta.

## GÉNESIS DE LA RADIO COMUNITARIA

La historia de las radios comunitarias nos lleva a afirmar que su práctica apunta siempre hacia la democratización de la comunicación y hace de la participación ciudadana un elemento primordial. *Su práctica apunta a la desmitificación de la comunicación, donde el ciudadano es percibido como sujeto deseoso y capaz de transmitir información a sus semejantes y no simplemente como un objeto o consumidor* (Ibarra, 1991: 62).

Además “*su práctica está centralizada en la comunidad, en sus necesidades y en sus problemas, pero también en sus fuerzas y realizaciones; una comunidad que no es considerada por la radio comunitaria como mercado segmentado o a segmentar, sino como la base real y lugar de inspiración de su esfuerzo por la democratización de la comunicación radiofónica*” (Ibarra, 1991: 63).

Por su parte, la Unesco define la radio comunitaria de acuerdo a la palabra “*comunidad*”, que designa la unidad básica de una organización social y horizontal. Las radios comunitarias se crean para estimular la participación de una amplia muestra representativa de los diversos niveles socio-económicos, organizacionales y de grupos minoritarios que existen dentro de la comunidad (Unesco, 1999: 152).

La Asociación Mundial de Radios Comunitarias, AMARC, define a la radio comunitaria en base a tres características prioritarias, a saber:

“En primer lugar, la radio comunitaria está caracterizada por la activa participación de la comunidad en los procesos de creación de noticias, información, entretenimiento, con



un énfasis en temas y preocupaciones locales. Con capacitación los productores pueden crear programas usando sus propias voces.

En segundo lugar, es esencial que sea una empresa sin fines de lucro. En estos días de alta comercialización de la radiodifusión, el carácter de la radio comunitaria lo constituye su independencia y responsabilidad en el servicio a la comunidad, no al anunciante. Como la estación es de propiedad de la comunidad, se mantiene la responsabilidad en el manejo de la estación.

En tercer lugar, la programación es designada por la comunidad para mejorar las condiciones sociales y la calidad de vida. La comunidad misma decide cuáles son sus prioridades y necesidades en términos de la provisión de información" (<http://www.amarc.org/amar/esp/>).

Colombia utiliza este medio radial en el año 1948 por espacio de 40 años en la comunidad campesina y en forma posterior Bolivia con una labor educativa y social.

Según Plaza (1996), la radio comunitaria surge en Centroamérica, desde la clandestinidad, cuyo representante era Radio Venceremos del Frente Farabundo Martí en El Salvador y Radio Sandino del Frente Sandinista en Nicaragua.

Es importante considerar que la "radio comunitaria" es un fenómeno cultural, social y ciudadano que surge incipientemente en América Latina durante las dictaduras militares existente en la región.

En América Latina, la radio ha sido vinculada a la educación sobre la base de dos criterios básicos: 1) El medio con mayor audiencia en el continente. 2) Ventajosa relación costo beneficio.

Las radios comunitarias de baja potencia, operan con equipos de bajo costo. O'sullivan Ryan (1974), White (1978) y Jamison y Mcanamy (1983), destacan cuatro metas y su incidencia en los procesos de cambio socio-educativo: **motivar, informar, enseñar y cambiar comportamientos**.

Según datos de la Subsecretaría de Telecomunicaciones, en Chile existen hoy día 370 radios de mínima cobertura, conocidas como radio "comunal" o "comunitaria", apelan al espíritu y objetivo que las convoca con su onda en el aire que sirven a una población específica y reducida.

En Chile la radio comunitaria aparece bajo el alero de iniciativa de la Iglesia Católica, a comienzo del año noventa, se perfila como ilegal, catalogada durante el régimen militar, como "terrorista".

Con la llegada de la democracia, tiene una proliferación importante, la libertad y espacio de opinión especialmente en la etapa de Transición, surge como una labor de expresión ciudadana.

En un principio se la considera, como foco de publicidad de política extrema "comunista" que sufre un duro revés, con la modificación de la ley en la década del "90" el cual se agrega el famoso artículo 36B en virtud, se establece una **Sanción Penal** (administrativa, decomiso y multa asociada) para cualquier persona que opere o explote servicio de radiodifusión sin autorización de la autoridad correspondiente.

En 1994 la Ley General de Telecomunicaciones en Chile realiza una reformulación a su legislación vigente, la cual crea la figura de las "radio de mínima cobertura" que originalmente entrega en concesión 1 vatio de potencia con máximo, 6 metros de altura de

antena, sin emitir publicidad y una concesión de duración de 3 años.

Esta restricción fue vista, por quien soñaba con crear espacio popular masivo permanente en el dial, como una señal de censura y nulo apoyo del Estado de Chile.

Pero contrariamente a lo que se podía pensar, este medio de comunicación comenzó una efectiva vía de expresión comunitaria, en distintas universidades, centros culturales y/o comunas.

Esta radio sobrevive sólo gracias al apoyo de la propia comunidad o institución que la cobija, pese a que su función que cumple es fundamental para abrir un espacio de participación ciudadana, ya que la gran emisora radial de tipo comercial no está interesada, quizás esta misma desventaja de no poder financiarse a través de la publicidad, permite a su vez, tener una independencia real de cualquier tipo de compromiso político o comercial, para que de esta manera ser fiel a su objetivo inicial.

Diversa organización, junta de vecino, centro religioso utiliza la onda de esta radio (una antena de seis metros de altura), su verdadera labor educativa y valórica tiene raíces en la persona y núcleo familiar cuyo requerimiento está plenamente identificado, por el auditor con dicho medio.

Últimamente ha surgido el nombre de radio popular para clasificar a esta emisora que se convierte en espacio de participación ciudadana donde se expresa toda voz, se defiende la diversidad de idioma, cultura, derecho a ser y pensar diferencia de gusto, aspiración de distinto, imperativo para la democracia (Camacho, 2001:29).

De esta manera esta estación de radio ha ganado un espacio importante en nuestro país, de acuerdo a la definición del autor Jorge Merino, la emisora popular *“Es aquella que ha optado por trabajar cerca y a favor de la gran mayoría desposeída e implementa una comunicación horizontal participativa, frente a la radiodifusión comercial de corte vertical, autoritaria y alienante”* (Camacho, 2001:112).

Esto marca la diferencia entre la radio comercial y popular, la primera nace como una empresa con fin lucrativo, y la segunda cubre una necesidad de expresión democrática educativa de un grupo de personas con característica social similar.

## EDUCACIÓN NO FORMAL

A finales de los '60, la expresión educación no formal se introdujo en el vocabulario pedagógico principalmente desde la celebración de la Internacional Conference on World Crisis on Education, donde se debatió el tema en base a un documento encargado a la Unesco.

A partir de ahí, proliferan proyectos y programas que pronto se traducen en publicaciones dedicado el ámbito extraescolar en educación, bajo ese contexto favorable de interés universal la “educación no formal” es definida como: *“toda actividad educativa organizada y sistemática que se realiza por fuera del sistema escolar formal, para brindar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos de la población”* Coombs, (1991).

La expresión educación no formal, consigna la preocupación por delimitar un tipo especial de acciones y resultados educativos, claramente distinguibles de aquellos procesos educativos que operan de acuerdo a otras lógicas.

Entonces, surge la pregunta qué es la educación formal. Según la revisión que hace Feroso (1994) la educación formal es el conjunto de acciones educativas que está regulada por la normativa emanada de la administración educativa competente, llevada a cabo en la institución llamada escuela, dirigida a la obtención de credencial concebida para conseguir objetivo previamente fijado por la autoridad correspondiente. La definición sitúa la educación formal en el contexto físico y normativo de la institución escolar. Usando este criterio demarcatorio, la educación no formal transcurre fuera del aula y/o escuela (extraescolar), no se rige por la normativa emanada de la administración educativa central.

Es una modalidad de educación que acontece fuera del espacio escolar, de una gama muy amplia de instancias, entre ellas, la interacción con la familia, pares y medios de comunicación de masas.

La educación no formal es una estrategia viable en el contexto de los planes nacionales de desarrollo de América Latina entonces, "Cada país debe convertirse en, algo así como, un *gran salón de clases* para su pueblo" (Bhola, 1983: 31).

Por otra parte, la educación no formal no constituye un monopolio de la institución "educacional", pues la imparten también instituciones políticas, económicas, sociales, iglesias, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación, gremios, clubes de voluntarios, organizaciones campesinas e indígenas, etc.

Sobre métodos y técnicas, se registra una enorme variedad con características novedosas, flexibles y horizontales, de apoyo a la integración grupal y rescate del medio ambiente como fuente pedagógica.

*"Los métodos suelen ser variados, innovadores y su objetivo es utilitario e inmediato, a veces, el objetivo nace de procesos dialécticos entre la necesidad individual de aprendizaje y programas nacionales de desarrollo"* (Bhola, 1983: 39-40).

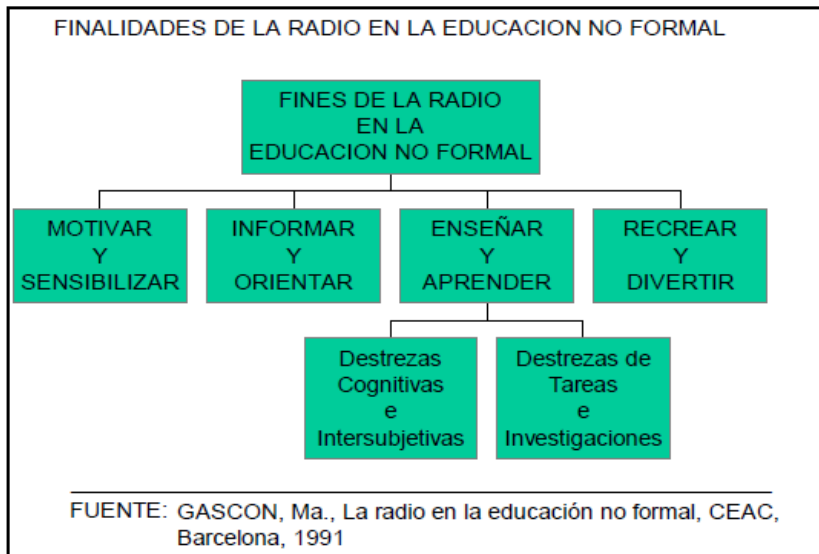
*"Por su parte, el educador no formal no es simplemente un instructor, sino también un programador de planes de estudio, programas de extensión, animador social y agente de cambio"* Coombs, (1991).

Según (Gascón 1991: 7) alaba el rol de la radio en la educación no formal, pues dice que *"la radio es protagonista por su especial capacidad para alumbrar ideas entre sus oyentes, para estimular la imaginación, característica vital de su desarrollo"*.

En la radio cada mensaje sonoro puede transformarse en una imagen pensada o inconsciente, imagen de símbolos, colores, dimensiones, imagen sensible y entusiasta. La radio es procuradora de oportunidades para todos, incitadora a la participación, colaboradora de utópicos.

Siguiendo a (Gascón 1991: 7), *la radio, dentro de la educación no formal, tiene el poder anticipatorio de convertir la realidad en un derecho, un derecho personal y colectivo, para que cada ser descubra sus posibilidades; y dotado de iniciativas, recursos y confianza, desbloquee sus inhibiciones que reducen sus perspectivas. La radio puede ayudar a las personas a decidir por sí mismas, a aprender por cuenta propia, a comportarse libre, feliz y responsablemente.*

FIGURA 1



La señal auditiva se convierte a través de un proceso de transformación en la mente del oyente en imagen, con la cual el radioescucha participa activamente en este proceso, y *“la ciencia afirma que el mensaje adquiere así mayor potencia emocional, es más insistente, más persistente y por tanto de mayor eficacia pedagógica”* (Trilla, 1993: 146).

La educación no formal en la actualidad uno de los principales aporte a la educación formal, en término de complementación, es la implementación de los objetivos transversales en el desarrollo del currículum en la formación de una ciudadana íntegra, inclusiva y abierta a la convivencia y diversidad de personas.

La complementariedad es el contexto más idóneo para analizar los efectos de ambos universos educativos, el niño o adulto necesita formalidad y no formalidad educativa, es decir, no puede entenderse la educación actual sin el aporte formal o no formal, la propia pedagogía nos ofrece de tal manera que su continuidad entre una y otra se ha resuelto en una verdadera y necesaria complementación.

Un ejemplo de esta complementación se puede observar in situ propio, la situación de alternancia aprender-trabajando se da con mayor rigor en instituciones formales en la formación técnico profesional, en Liceo Polivalente.

Continuando con los aportes a la educación formal se puede mencionar aquellas actividades denominadas extraescolares en las que existe una variada gama de acción, tales como implementación de granjas o huertos al interior del centro educativo, talleres alternativos de diferentes disciplina arte, música, danza, pintura, educación patrimonial, visita a museos y visitas a diversas instituciones de la sociedad civil: hospitales, supermercados estadios, hogares de ancianos, etc.

Otra gama de oferta de la educación no formal es el trabajo para reforzar el vínculo con familia y otros actores de la comunidad educativa desde la participación activa en la

búsqueda de procedimientos prácticos para la educación de sus hijos.

## EXPERIENCIAS DE RADIOS COMUNITARIAS

Quien escribe este artículo conduce un espacio Psicoeducativo en forma semanal en la radio comunitaria “Primera” 107.3 FM en la ciudad de Santiago, ubicada en la comuna de Independencia sector Norte de Santiago, cuya frecuencia se escucha en las comunas de Independencia, Renca y Conchalí. El objetivo es compartir con la comunidad diversos temas para orientar al auditor en la entrega de reflexiones y orientaciones de temáticas relacionadas con el quehacer educativo, más allá de la escuela, el espacio Psicoeducativo se enriquece con la participación de académicos, profesionales que trabajan de diferentes universidades, ONG e instituciones que desarrollan educación no formal en la comunidad, dicha experiencia se transmite en forma semanal hace tres años.

En la V Región cabe destacar la interesante experiencia de la radio comunitaria Los Placeres de Valparaíso, ubicada en el cerro del mismo nombre. Nace en 1991 bajo el alero del Taller Cultural Arauco como una propuesta educativa y cultural para la gente del puerto. *“Cuando vuelve la democracia a Chile había que crear un espacio para tener una verdadera democracia con una verdadera participación para mejorar su calidad de vida”*, señala Patricio Contra, director de Radio Comunitaria Los Placeres.

Otra experiencia a señalar es en el sector Sur de Santiago, el Centro Comunitario Andrés Jarlan, propiedad de la Parroquia del sector, de la Población la Victoria en Santiago, emisora desde su comienzo planteó una programación donde la gente fuera la protagonista a través de su propia expresión. Con sólo un watt de potencia, está dedicada principalmente a aquel que históricamente ha sido postergado: el homosexual, presidiario, la mujer, el niño e indígena.

Desde la mañana esta radio presenta una programación variada que va desde un espacio informativo hasta entretención. La comunidad es la primera interesada en trabajar en la emisora. *“La gente en general sufre de una pobreza de información que le impide tener opinión y desarrollar a partir de ahí una responsabilidad frente a lo sucedido, el medio radial ha hecho una homogeneización de la información”*, afirma Contra.

Otro ejemplo loable es el caso de radio Tiempo en la comuna de San Joaquín, sector sur oriente de la capital, cuyos orígenes datan del año 1997 como un medio de comunicación con el fin de apoyar el quehacer social.

Ubicada en el 100.7 de la FM, emisora que trabaja con el vecino de la comuna, presenta un cariz familiar y cercano con el auditor. Mezcla su programación cultural educativa, con problemática comunal e informativa, no busca convertirse en una herramienta de representación general, sino de quien adhiere con interés de promover el desarrollo de la comuna (Cabezón, S. 1998).

Esta emisora manifiesta un claro sentido de participación con una clara intención explícita del auditor del proyecto comunicacional, a través de la expresión de su inquietud, por quien vive el mismo problema, con una identificación real con su entorno.

El hecho que no exista una cabeza visible o director que sobresalga por encima del grupo de colaborador, provoca una identificación real y concreta con el significado de “radio comunitaria”.

En el sur de Chile existe una experiencia significativa que cabe mencionar, se ubica en la X Región una pequeña emisora ubicada en el sector rural que saca adelante una tarea de combinar la educación y comunicación en favor del más desposeído.

Se destaca, un ingrediente étnico cultural, de la localidad de Panguemapu, comuna de San Juan de la Costa, distante a 40 kilómetros al oeste de Osorno, se encuentra el centro Cultural Pualhue donde funciona la radio Nutram, iniciativa, educativa, recreativa y participativa para el beneficio de la comunidad, presenta un desarrollo cultural, con una producción programática desde la perspectiva de la educación popular (Bobadilla, 1999:6).

Este caso es digno de destacar porque se convierte en la primera radioemisora del país en rescatar las tradiciones y vida del pueblo Mapuche- Huilliche, de la comuna de San Juan de la Costa.

Destaca en la programación, la enseñanza de la lengua nativa, y entrega informativa, carencia grande que sufre la comunidad de este sector cordillerano, con cuatro horas diarias en el aire, la gente del sector sigue la transmisión de la radio porque, pese a su escaso recurso (gente que trabaja en la radio realiza un voluntariado), valora la buena intención, algo que la gente aprecia.

Este ejemplo de radio comunitaria, hace loable el intento dar un cariz humanizador a la comunicación en forma, democrática, participativa para cumplir el rol educativo social que se le exige al medio radial.

La experiencia cotidiana de la radio comunitaria en nuestro país, permite dejar una riqueza y utilidad en la comunidad, sobre todo en aquel lugar apartado del ámbito urbano, hay múltiples ejemplos en el sur de Chile que indican la necesidad de fortalecer este medio como un espacio educativo no formal.

El factor común de los ejemplos mencionados, es la información como elemento básico para crear opinión y participar *“con voz y voto en la toma de decisiones que afecta a la gente en su propio desarrollo, además de motivar a la comunidad a participar de esta aventura comunicacional, hacer valer su rol de ciudadano, en definitiva, que el auditor sienta propio el medio de comunicación, en el cual se expresa libremente su opinión y manifiesta requerimiento y necesidad”* (Camacho, 2001:207).

En el año 2000, radio Chilena se transforma en la primera en el país en convertir su programación exclusivamente en noticia, con actualización informativa cada siete minutos y emisión de microprograma que profundiza un tema educativo de interés.

Una programación al servicio de la comunidad, la gente a través del teléfono, carta o correo electrónico puede consultar a una autoridad o especialista.

*“La radio tiene un carácter cristiano, es más lógico, que se tenga que estar al lado de la gente al servicio de ellos”*, señala Pamela Pacheco, editora y conductora del programa de Servicio de Radio Chilena, esta experiencia interesante marca la diferencia con la competencia, tiene un público cautivo, de paso, cumple con la función social educativa que marca al medio de comunicación.

Pamela Pacheco señala que la razón del éxito de microprogramas es *“A la gente le falta un espacio para expresar lo que es vital, pues necesita verse reflejada. Además la radio tiene una característica que la distingue de otro medio: la gente se siente cercana porque puede estar en la casa haciendo cualquier cosa, sólo necesita escucharla”*.

Esta experiencia exitosa de radio Chilena demuestra la necesidad que la gente tiene,

de sentir al medio más próximo a su necesidad, pese a que se caracteriza a Santiago como una ciudad fría e impersonal.

Este caso es destacable, rompe con la línea habitual del medio de comunicación radial chileno que prioriza el llamado “tema vendedor”, la sangre, sexo, intimidad del famoso/a, espectáculo anestésico, y la polémica artificial, que ocupa el espacio de interés, bajo el argumento “es el tema que le gusta a la gente”, que lamentablemente suele ser verdad según (Coiro, 2000:10).

Pese al esfuerzo, la tarea no está cumplida, la participación directa del oyente no significa de ninguna manera la democratización de la radio, y capacidad para suprimir el sentido único de la radio.

Según (Haye, 1995:36) esta comunicación unidireccional es y seguirá siendo una característica fundamental de cualquier medio de comunicación masiva, a pesar del esfuerzo fragmentario del feedback, sin embargo, este ejemplo es una muestra del pesimismo con que casi siempre se mira el tema de la posibilidad de utilizar el espacio radial como un medio social educativo.

La radio como un fin social no se reduce sólo a la entrega de conocimiento, debe lograr que participe activamente a la comunidad para descubrir su infinita necesidad y no caer en el paternalismo de poner al aire un problema que el medio cree que la gente tiene. Es un desafío difícil si se trata de una educación dirigida a un público de cualquier edad, no basta en solucionar el tema de la terminología.

*“Yo trato de hablar en un lenguaje que sea entendido por el común de la persona, sobre todo si se trata de un tema, como por ejemplo, de salud, legal, educativo, etc., donde hay término que no es conocido por el común de la población”, afirma Pamela Pacheco, coincido con aquello de acercar a la gente y no alejarla por utilizar un lenguaje técnico.*

Según (Kaplún, 1995:67) el ejemplo de radio Chilena, puede considerarse masivo por ser una emisora de cobertura nacional, hay caso de radio que silenciosamente ejerce su función social educativa, dirigida a un público reducido, necesita con mayor urgencia sentirse identificada con el medio de comunicación. El sector popular no quiere seguir siendo mero oyente, quiere hablar ser escuchado, como un interlocutor válido.

De esta manera se abre un nuevo espacio de comunicación comunitaria en el cual la persona pueda ser estimulada a participar directamente por la acción que constantemente ejerce quien está detrás de un micrófono y en cierta ocasión, vive la misma realidad de su audiencia.

## REFLEXIONES FINALES

- La radio comunitaria debe hacer una apuesta mayor de lograr formas de comunicar, educar para establecer una relación social y cultural, alternativa que contrarresten la radio comercial hegemónica que reproduce el gran medio de difusión.
- La “Radio comunitaria”, debe continuar su camino de crecimiento, ampliando su cobertura; ganando espacio para animar diversos contenidos, utilizándolos en forma atractiva y original, legitimándose como un medio educativo no formal, que está al alcance de la comunidad, como un proceso de comunicación

local fuente de producción y debate de opinión pública.

- Las innumerables experiencias educativas no formales en las radios comunitarias en nuestro país, hacen pensarlas como una alternativa viable, como alternativas de aprendizaje y conocimientos con la comunidad.
- La educación formal debe desarrollar programas para que sus alumnos utilicen recursos diversos para el aprendizaje, utilizando programas radiofónicos con contenidos curriculares.
- Es necesario realizar una alianza desde la educación formal con la radio comunitaria como un medio a las nuevas tecnologías como Internet, para explotar la vía comunicacional que ésta ofrece, para dar a conocer su proyecto educativo con la comunidad donde se inserta como institución.
- La experiencia cotidiana de la radio comunitaria en nuestro país permite dejar una riqueza y utilidad en la comunidad, la institución formal sobre todo en aquel lugar apartado del ámbito urbano debe realizar esfuerzos para desarrollar un acercamiento con los otros actores de la comunidad, en desarrollar actividades de aprendizajes no formales por esta vía.
- El factor común de las distintas experiencias de radios comunitarias mencionadas es la información como elemento básico, pero queda el desafío para la institución educativa formal de desarrollar proyectos educativos permanentes con la comunidad para desarrollar conocimientos desde el paradigma ilustrado.

## BIBLIOGRAFÍA

AMARC. *Asociación Mundial de Radios Comunitarias*. <http://www.amarc.org>

(ARCHI). *Asociación de Radiodifusores de Chile*.

BOBADILLA, V. (1999) *Nutram en el rescate de las tradiciones del pueblo Mapuche-Huilliche*. Tesis Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Escuela de Periodismo, Universidad Nacional Andrés Bello, Santiago, Chile.

BHOLA, H. (1983) "La educación no formal en perspectiva", en: *Perspectivas*, Revista de la UNESCO, Vol. XIII, No. 1, París.

CABEZÓN, S. (1998) *Rol participativo de la radio comunitaria*". *Estudio de caso de la radio Tiempo Nuevo de la comuna de San Joaquín, Santiago, Chile*. Tesis Universidad Diego Portales, Facultad de Ciencias de la Comunicación e Información.

CAMACHO, C. (2001) *Las radios populares en la construcción de Ciudadanía. Enseñanza de la experiencia de Erbol en Bolivia*. La Paz, Bolivia, Universidad Andina Simón Bolívar.

COIRO, J. (2000) *Medios de comunicación y fuentes políticas en la definición de agenda; Experiencia de las radios informativas*; Santiago, Chile; Material de discusión N° 34, Instituto de Ciencias Política, Universidad de Chile.

COOMBS, PH. (1991) "El futuro de la Educación no formal en el mundo cambiante" *Fundación Santillana la Educación no formal una Prioridad de futuro documento de un debate*. Madrid.



Radio comunitaria, un espacio educativo no formal en la comunidad

FERMOSO, P. (1994) *Pedagogía Social, fundamentación científica*. Herder, Barcelona.

GASCÓN, M. (1993) *La radio en la educación no formal*. Colección Pedagogía Social, CEAC, Barcelona.

HAYE, R. (1995) *Hacia una nueva radio*. Buenos Aires, Argentina; Editorial Paidós.

IBARRA, E. (1991) "Aproximación a la radio comunitaria". Voces y Culturas, revista de comunicación, No. 2/3, Barcelona. Pp. 60-71.

KAPLÚN, M. (1985) *El comunicador popular*. Quito, Ecuador; Ediciones Ciespal.

MINISTERIO DE TRANSPORTE Y TELECOMUNICACIÓN LEY N° 20.433

MINISTERIO DE TRANSPORTE Y TELECOMUNICACIÓN LEY N° 18.168

O'SULLUVAN, J. (1987) *Radio Occidente: el pueblo dialoga con el pueblo*. ALER-Radio Occidente, Quito.

PLAZA, M. (1996) "Las buenas ondas de una radio comunitaria", Revista Punto Final.

TRILLA, J. (1993) *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ariel, Barcelona.

UNESCO (1999) "La radio". En: *Informe Mundial sobre la Comunicación. Los medios frente al desafío de las nuevas tecnologías*, Ediciones UNESCO-CINDOC, Fundación Santa María, Madrid. Pp. 139-158.

URANGA, V. (2000) "Comunicaciones y Educación participación de niños en un mundo global", Santiago, Chile; Reflexiones Académicas N° 12 Universidad Diego Portales.





## SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS



# BODYMUSIC: NUEVAS FORMAS DE NOTACIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN MUSICAL

## BODYMUSIC: NEW WAYS OF MUSICAL NOTATION IN MUSIC EDUCATION

SANTIAGO PÉREZ-ALDEGUER

Universidad de Zaragoza

Zaragoza, España

[perezs.uji@gmail.com](mailto:perezs.uji@gmail.com)

Recibido: 03/06/2012 Aceptado: 14/09/2013

### RESUMEN

*El presente trabajo no pretende proporcionar un recetario de actividades musicales, sino ofrecer posibilidades para desarrollar la educación musical de forma práctica, y fundamentada en unas mínimas bases teóricas. Por ello, se ha dividido la publicación en los siguientes apartados: (1) los ámbitos de la educación musical, (2) los beneficios de la educación musical en la educación obligatoria, (3) las diferentes metodologías para la enseñanza-aprendizaje de la música, (4) las competencias básicas, (5) las inteligencias múltiples, (6) los estándares de educación musical, (7) Ritmos de África, (8) Ritmos de India y (9) Ritmos de Sudamérica. Las actividades prácticas planteadas se sirven del principio de diversidad musical, es decir, utilizan músicas de diversos (1) géneros, (2) épocas y (3) culturas. Por (1) género se hace referencia a los sistemas que las industrias musicales utilizan para clasificar las músicas (p. ej. música académica, pop, hip-hop, reggaetón...). Con (2) época se hace referencia a los periodos de la música académica (p. ej. barroco, clasicismo, romanticismo...), y con (3) cultura a las músicas provenientes del folclore musical propio de cada pueblo –clasificado p. ej. por continentes, países, regiones, etc.*

### PALABRAS CLAVE

*PERCUSIÓN CORPORAL, EDUCACIÓN MUSICAL, PROPUESTAS PRÁCTICAS*

### ABSTRACT

*This paper is not intended to provide recipes of musical activities, but to offer opportunities to develop a practical way of music education and based on minimum theoretical framework. Therefore, it has been divided into the following parts: ( 1) the areas of music education , (2) the benefits of music education in compulsory education , (3) the different methodologies for teaching and learning music , (4 ) the basic skills , (5) the multiple intelligences, (6 ) the music education standards, (7) African rhythms, (8) Indian rhythms and (9) South American rhythms . The practical activities are based on the principle of musical diversity such as music from (1) gender, (2) times and (3) cultures. Gender refers to the systems that music industries use to classify music (e.g. classical music, pop , hip- hop, reggaeton ... ). Time refers to the periods of classical music (e.g. baroque, classicism, romanticism ...), and culture to the music from the musical folklore of each town -classified by continents , countries, regions, etc.*

### KEY WORDS

*BODY PERCUSSION, MUSIC EDUCATION, PRACTICAL PROPOSALS*

## 1.- ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

Según Touriñán y Longueira (2010) en la educación musical se aceptan tres ámbitos de formación: (1) educación obligatoria, (2) formación musical profesional y (3) formación docente. El primer ámbito se encuentra regulado por el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil (BOE de 4 de enero), y es ahí donde la música se incluye en el bloque 3, dentro de Lenguaje Artístico, como parte del área de Lenguaje: Comunicación y Representación, pasando por la educación primaria y secundaria hasta llegar al bachillerato artístico.

También existen otros ámbitos no clasificados en Touriñán y Longueira (2010), por ejemplo, (4) la formación informal. Ésta haría referencia a la formación amateur recibida en escuelas de música, clases particulares, autodidactas, etc.

FIGURA 1



## 2.- BENEFICIOS DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

La educación musical en la formación general contribuye al desarrollo de la persona a nivel físico (F), afectivo (A), social (S) e intelectual (I). A continuación se presentan algunos de estos beneficios:





TABLA 1: RESUMEN DE LOS BENEFICIOS DE LA MÚSICA EN LA ETAPA OBLIGATORIA

LA EDUCACIÓN MUSICAL DESARROLLA...	F	A	S	I
1.- La psicomotricidad gruesa y fina (p. ej. tocando –percusión– sólo y en grupo).	X	X	X	X
2.- Procesos psicológicos básicos: atención, percepción, memoria, motivación.	X	X	X	X
3.- La creatividad y la transdisciplinariedad.	X	X	X	X
4.- La competencia lingüística (escuchar-reproducir).	X	X	X	X

(1) La psicomotricidad fina se desarrolla a través de la percusión corporal (pitidos), mientras que la gruesa abarcaría movimientos grandes de las extremidades superiores e inferiores. (2) Los procesos psicológicos básicos, abarcarían desde la educación emocional a través de la música, hasta cómo la educación musical ayuda a mejorar la concentración. (3) La creatividad es desarrollada a través de la música de muchas formas, por ejemplo, con pequeñas improvisaciones. Además, la educación musical contribuye al desarrollo de la transdisciplinar –a ir más allá del alcance de las disciplinas, es decir, comenzar con un problema y hacer valer el conocimiento de otras disciplinas para resolverlo (Jacobs, 1989)-. Por último, (4) la competencia lingüística se desarrolla a través de la educación musical de múltiples formas. Por ejemplo, asociando palabras a motivos musicales –ampliamos vocabulario, estructuras gramaticales-, todo ello mediante dos acciones que hacen que la música y el aprendizaje de lenguas converjan en un mismo punto: escuchar y reproducir. Además, el proceso de enseñanza-aprendizaje musical y de lenguas (español, inglés...), a través de la fonología, comparten el estudio de las cualidades del sonido (altura, intensidad, duración y timbre).

Por lo tanto, los tres pilares que relacionan las lenguas con el lenguaje musical son la fonología, la semántica y la sintaxis. La relación con la fonología es directa (escuchar-reproducir), con la semántica la música al resultar asemántica puede reforzar el significado de la palabra, y finalmente para la sintaxis a continuación se presenta un cuadro que relaciona la música y las lenguas.

TABLA 2: RELACIÓN MÚSICA-LENGUAJE

Fonema = Nota musical	
Sílaba = Intervalo musical	
Palabra = Motivo musical	
Semifrase = Semifrase musical (motivo-contramotivo)	

### 3.- ALGUNAS METODOLOGÍAS MUSICALES DEL SIGLO XX

A continuación se presenta la clasificación que Hemsy de Gainza (2004) realiza sobre algunas de las metodologías musicales correspondientes a los períodos entre 1930 y 1990.

TABLA 3. RESUMEN METODOLÓGICAS

1930-40	1940-50	1950-60	1970-80
PRECURSORES	ACTIVOS	INSTRUMENTALES	CREATIVOS
<p><i>John Curwen</i> Método <i>Tonic-Sol-Fa</i> de enseñanza coral basado en el Método Sol-Fa de Sarah Ann Glover. Do móvil.</p> <p><i>Maurice Chevais</i> Fononimia. Música popular. Utiliza gestos y sílabas rítmicas. Las notas se identifican con las partes del cuerpo.</p> <p><i>Justine Ward</i> Método Ward. Canto afinado de los niños. Sonidos representados corporal y gráficamente con números del 1 al 7.</p> <p><i>Bon Depart</i> Educación psicomotora para los trastornos del aprendizaje: lectoescritura...</p>	<p><i>Émile Jaques-Dalcroze</i> Método Euritmia basado en el movimiento corporal. Comunicación entre cuerpo y mente. Educación rítmica, auditiva e improvisación.</p> <p><i>Maurice Martenot</i> Método Martenot para canalizar energías, relajación y control muscular. Educación melódica sin utilizar el nombre de las notas. Audición interior.</p> <p><i>Edgar Willems</i> Método Willems. Conexiones psicológicas música-ser humano. Carrillón intratonal. Oír-escuchar-entender.</p>	<p><i>Carl Orff</i> Método Orff-Schulwert. Desarrollo de la expresión verbal, musical y corporal. Instrumental Orff.</p> <p><i>Zoltán Kodály</i> Método Kodály para lectoescritura musical en sílabas rítmicas. Fononimia y solfeo relativo. Desarrollo kinestésico mediante signos. Canciones de folklore secuenciadas.</p> <p><i>Shinichi Suzuki</i> Método Suzuki Educación personalizada. Formación auditiva y temprana como punto de partida. El talento musical es influencia del medio.</p>	<p><i>Jos Wuytack</i> Alumno de Orff, método para la educación obligatoria. Secuencia pedagógica. Musicograma.</p> <p><i>Murray Schafer</i> Paisaje sonoro. "esquizofonía" (separación de un sonido de su fuente). Dirección con gestos musicales. Composición en el aula.</p> <p><i>Brian Dennis</i> Música como eje interdisciplinar. Creatividad. Composición en el aula.</p> <p><i>John Paynter</i> Creatividad en la escuela y composición como actividad imaginativa-expresiva.</p>

El quinto período (1980-1990) al que Hemsy de Gainza (2004) denomina "de transición", se refiere a una etapa en el que prevalece el interés de la música contemporánea en el aula, encontrándose en auge la tecnología musical –en España en 1994 nace el Grupo de Investigación en Tecnología Música de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona–, la musicoterapia, diferentes técnicas pedagógicas como el Puzzle de Aronson, el aprendizaje cooperativo (p. ej. Pérez-Aldeguer, 2013a) aprendizaje servicio, tutoría entre iguales, interculturalidad (p. ej. Pérez-Aldeguer, 2013b), etc.

El sexto período (1990) de los nuevos paradigmas (nuevos modelos pedagógicos). Violeta Hemsy de Gainza realiza una clara diferencia entre los métodos –anteriormente expuestos–, y los modelos, que son la forma particular en que cada educador utiliza distintas herramientas para alfabetizar musicalmente al niño. En España la educación a través de la música, a pesar de haber comenzado a formar parte del currículo de manera tardía –si la comparamos con otros países del entorno europeo (Alemania, Bélgica, Holanda...) –, concretamente con la entrada en vigor en 1990 de la Logse, ha desarrollado en los últimos años un considerable progreso. A pesar de todo, se hace necesaria una sólida concienciación, sobre los beneficios que la educación musical reporta a las personas (a nivel afectivo, social, físico e intelectual), así como una formación de calidad que debiera venir desde la formación de maestros.



#### 4.- COMPETENCIAS BÁSICAS (C.B.)

Las 8 competencias básicas (C.B.) que se mencionan en cada una de las actividades del bloque II, atienden a las competencias reguladas por el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (BOE de 8 de diciembre), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación primaria. Éstas son:

1. *Competencia en comunicación lingüística.* Utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.
2. *Competencia matemática.* Habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y laboral.
3. *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.* Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana.
4. *Tratamiento de la información y competencia digital.* Buscar, obtener, procesar y comunicar información para transformarla en conocimiento.
5. *Competencia social y ciudadana.* Para comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como contribuir a su mejora.
6. *Competencia cultural y artística.* Conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.
7. *Competencia para aprender a aprender.* Disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.
8. *Autonomía e iniciativa personal.* Adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas (responsabilidad, perseverancia, autoestima, creatividad, control emocional, capacidad de elegir, de afrontar los problemas, capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos).

#### 5.- INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (I.M.)

Gardner (2006) promueve nuevas formas de entender la educación con una *escuela inteligente*. Se trata de tener la capacidad de promover en los estudiantes el valor de ser más creativos y con ello desarrollar la capacidad de interconectar mejor el conocimiento, aumentando así la capacidad de resolver problemas (habilidad muy valorada tanto fuera como dentro del centro educativo). La educación musical contribuye al desarrollo de la

creatividad en los estudiantes así como crear interconexiones entre diferentes áreas de conocimiento. Por ello, es de suma importancia que se reconozca y se alimenten todas las variadas inteligencias humanas, y todas las combinaciones de inteligencias. Somos todos tan diferentes en gran parte porque todos tenemos diferentes combinaciones de inteligencias. Si reconocemos esto, tendremos por lo menos una mejor oportunidad de tratar adecuadamente los problemas con los que nos enfrentamos en el mundo (Gardner, 1993:12).

Gardner (2006) presenta ocho formas de inteligencia:

1. Verbal/Lingüística: leer, escribir, hablar y escuchar.
2. Lógico/Matemática: trabajar con números y patrones abstractos.
3. Visual/Espacial: trabajar con imágenes, mapas mentales, visualizar y dibujar.
4. Musical/Rítmica: el uso de ritmo, la melodía, el sonido patrón, canción, rap y danza.
5. Corporal/kinestésica: procesamiento de la información a través del tacto, el movimiento y el dramatismo.
6. Interpersonal: compartir, cooperar, entrevistas, relacionarse.
7. Intrapersonal: trabajar solo, su propio ritmo, los proyectos individuales.
8. Naturalista: el uso del tiempo al aire libre, selección, clasificación y patrones.

## 6.- ESTÁNDARES DE EDUCACIÓN MUSICAL (E.E.)

Los estándares de educación musical nacieron en Estados Unidos (MENC: The National Association for Music Education), con la intención de guiar de forma común a la comunidad educativa en los diferentes aspectos que el currículo de música debiera abarcar.

Frederickson (2010) enumera los nueve estándares de educación musical del siguiente modo:

1. Cantar, solo y con otros, un repertorio variado de música.
2. Tocar instrumentos, solo y con otros, un repertorio variado de música.
3. Improvisar melodías, variaciones, y acompañamientos.
4. Componer y arreglar música.
5. Lectoescritura musical
6. Escuchar y analizar música.
7. Evaluación de la interpretación musical en vivo y grabada.
8. Comprender la relación entre la música, y otras disciplinas artísticas y no artísticas.
9. Comprensión de la música en relación con la historia y la cultura.

Estos nueve estándares se corresponden con los seis infinitivos de la educación musical: (1) escuchar, (2) cantar, (3) tocar, (4) improvisar/componer, (5) danzar y (6) dirigir (Pérez-Aldeguer, 2012a).

## 7.- RITMOS DE ÁFRICA

### 7.1.- Antes de comenzar las actividades...

La elección de los sonidos para cada ritmo ha sido elegida por diversas razones: musicales (sonoridades graves y agudas) y buscando el desarrollo de una mejor psicomotricidad. Mediante el estudio del presente libro nos adentraremos al descubrimiento de diversas culturas, de la mano de sus ritmos. Ello nos permite poseer un bagaje cultural, que va más allá de lo meramente musical, y nos adentra en el campo de la transdisciplinariedad (véase punto 2, bloque I).

Las actividades se han planteado en filas y columnas con la intención de poder trabajar sobre ellas de manera individual y colectiva. Una sola persona puede realizar las diferentes permutaciones e ir señalando en la tabla de estudio (véase anexo III) cuáles ha realizado. Así mismo las permutaciones pueden realizarse con un grupo de personas, en los que una o varias personas realicen la misma fila (letra). Para comenzar cada uno de los ejercicios propuestos, se recomienda seguir un orden alfabético, ya que éste ha sido elaborado por orden de importancia y dificultad.

Se ha introducido en la letra "B" los movimientos de las extremidades inferiores (piernas) y a partir de la letra "C" los movimientos de las extremidades superiores (brazos). Del mismo modo en algunos patrones rítmicos se han atribuido a cada golpe un monosílabo (véase tema 3). Éstos podrían ser utilizados para trabajar musicalmente diferentes aspectos como: intervalos (distancia notas), etc. El material propone unas pautas cerradas, como son el sistema de escritura rítmica, y pautas abiertas, con la intención de poder adaptarse a diferentes secuencias didácticas.

Se han simplificado las prácticas musicales, con la intención de servir a principiantes y a personas experimentadas. La última letra de cada actividad está pensada para realizar una improvisación –más o menos guiada–. En ocasiones se han dividido los ritmos en varios grupos, estos ritmos pudieran realizarse con un mínimo de personas, pero sin un máximo de ellas.

La acentuación de "intención" de cada uno de los patrones rítmicos se ha señalado con el sombreado del número de la casilla "A". En primer lugar conviene comenzar por la letra "A" e ir recitando cada uno de los pulsos del ritmo. Por ello, cuando los números de ésta sean bisílabos o trisílabos, por ejemplo, cuatro... sólo se reproduce la primera sílaba de la palabra: cua... Es posible sustituir los chasquidos por golpes en el muslo anterior.

### 7.2.- Secuenciación de las actividades

Las actividades que se presentan a continuación han de ser adaptadas a una secuencia coherente en función de los objetivos que se pretendan alcanzar. Para ello convendría combinar ingredientes musicales básicos, como: ritmo, melodía y armonía, junto con otros elementos, por ejemplo, timbre, forma musical, contrapunto, polirritmia, polimétrica, tempo, dinámica, fraseo, articulación... Pero independientemente de los objetivos que se persigan, y de la secuencia didáctica, se tratará –en la medida de lo posible– de respetar la siguiente estructura:

- 1º. *Cantar la actividad.* Primeramente se realizarán ejercicios para el calentamiento de la voz, estiramientos, para preparar el cuerpo...
- 2º. *Jugar con percusión corporal* (movimiento, psicomotricidad). En primer lugar se realizan los movimientos de forma mental, es decir, sin movimiento alguno. Finalmente se concretan en movimientos de percusión corporal que desencadenan diferentes sonidos. Estos sonidos han de ser más importantes que el golpe propiamente dicho, es decir, se tratará de focalizar la atención hacia el sonido y no hacia el golpe. Una vez adquirido (1) la lectoescritura, convencional o alternativa –tal y como se plantea en el siguiente trabajo, percusión con el cuerpo–, se tratará de memorizar el patrón para posteriormente poder utilizar acompañamientos y melodías que se cantarán a la vez que realizamos el patrón rítmico. Estos bajos oscinatos pudieran coincidir de forma sincrónica con los golpes que realizamos con el cuerpo, o por el contrario hacer otro patrón totalmente distinto, disociando así los movimientos de la voz. Las posibilidades que nos ofrece esta metodología fundamentada en el método Dum-Dum (véase p. ej. Pérez-Aldeguer, 2012a, 2012b) son numerosas.
- 3º. *Jugar con instrumentos musicales* (convencionales y no convencionales). Las siglas utilizadas en las tablas que se indican en cada uno de los ritmos son C.B.: Competencias Básicas, I.M.: Inteligencias Múltiples, E.E.: Estándares Educación Musical. La intención es que cada estudiante pueda realizarse su propia secuencia didáctica en función de sus necesidades.

TABLA 4. SECUENCIACIÓN DE EJERCICIOS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	OBJE- TIVO	CONTE- NIDO	METODO- LOGÍA	EVALUA- CIÓN
C.B.													
I.M.													
E.E.													

### 7.3.- Algunas ideas y diferentes permutaciones de fila

A: contamos los pulsos con la voz (1, 2, 3...).

GRUPOS DE 2

A + B	B + A	C + A	D + A	E + A
A + C	B + C	C + B	D + B	E + B
A + D	B + D	C + D	D + C	E + C
A + E	B + E	C + E	D + E	E + D

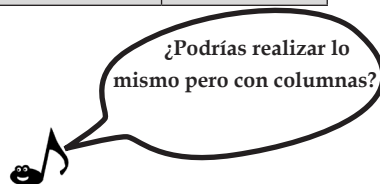
Completa las siguientes permutaciones

GRUPOS DE 3

A + B + C				
A + B + D				
A + B + E				
A + C + D				
A + D + E				
A + E + D				
A + E + C				




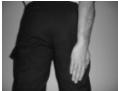

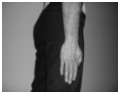


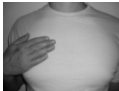






## GRUPOS DE 4

A + B + C + D				
A + B + D + E				



Con la intención de trabajar la lateralidad de pies y manos, en la letra B: lo que era pie derecho ahora es izquierdo y viceversa. Letra C y D: lo que era mano derecha ahora es izquierda y viceversa. Con el fin de facilitar la realización de las actividades, se han definido las imágenes según su efecto espejo.

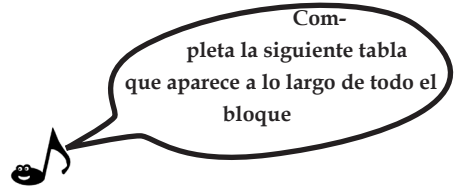
## 7.4.- Leyenda

← Izquierda		→ Derecha	
	Pisotón izquierdo		Pisotón derecho
	Golpe muslo posterior izquierdo		Golpe muslo posterior derecho
	Golpe muslo lateral izquierdo		Golpe muslo lateral derecho
	Golpe muslo anterior izquierdo		Golpe muslo anterior derecho
	Golpe pecho izquierdo (MI1*)		Golpe pecho derecho (MD2**)
	Chasquido izquierdo		Chasquido derecho
	Palmada aguda (abierta)		Palmada grave (cerrada)
			Golpe en boca

\* Mano izquierda / \*\* Mano derecha






### 7.5.- Ritmo adowa

La música Adowa es originaria de Ghana. Las gentes del pueblo Ashanti solían utilizarla en procesiones funerales. Los instrumentos de percusión principales utilizados en este ritmo son: tambores parlantes (*talking drums*) y los tambores de atumpan, entre otros. A continuación se presenta un ritmo adowa:



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	OBJE- TIVO	CONTE- NIDO	METODO- LOGÍA	EVALUA- CIÓN
C.B													
I.M.													
E.E.													

A	1	2	3	4	5	6
B						
C						
D						
E	I m p r o v i s a c i ó n					







A	7	8	9	10	11	12
B						
C						
D						
E	I m p r o v i s a c i ó n					








## 7.6.- Ritmo Akom

La música *Akom* se utiliza para acompañar danzas religiosas de las diferentes regiones del oeste de África (Ghana). Es un tipo de música hipnótica y poderosa, con diferentes tiempos y patrones, tocada en diferentes partes de la ceremonia. Los instrumentos utilizados en este tipo de ritmos son: el Dawuro (cencerro), el tambor parlante (talking drum) llamado *atumpan*, un tambor de medio tono de madera tallada llamado *apentemma*, y un pequeño tambor de tono agudo llamado *agyegyewa*. A continuación, se presentan dos de los ritmos akom más comunes.









	1	2	3	4	5	6	7	8	9	OBJE- TIVO	CONTE- NIDO	METODO- LOGÍA	EVALUA- CIÓN
C.B													
I.M.													
E.E.													








### ESTILO LENTO: GRUPO 1

A	1	y	2	y	3	y	4	y
B								
C								

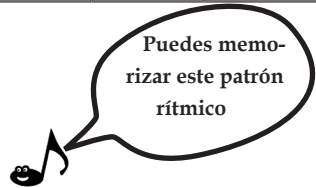
A	5	y	6	y	7	y	8	y
B								
C								











GRUPO 2 (LA CASILLA 8C FINALIZA CON LA DERECHA PARA COMENZAR CON LA IZQUIERDA)











A	1	y	2	y	3	y	4	y
B								
C								

A	5	y	6	y	7	y	8	y
B								
C								

ESTILO RÁPIDO: GRUPO 1

















A	1	2	3	4	5	6
B						
C						

A	7	8	9	10	11	12
B						
C						



## GRUPO 2

A	1	2	3	4	5	6
B						
C						
D	I m p r o v i s a c i ó n					

A	7	8	9	10	11	12
B						
C						
D	I m p r o v i s a c i ó n					

## 8.- RITMOS DE INDIA

Las principales tradiciones rítmicas de la India se encuentran por un lado en la música Carnática del sur de la India, un complejo sistema que se remonta en la tradición Sama-veda. Por otro lado, en la música Hindustani del norte de la India, desarrollada por los hindús y musulmanes por igual, produciendo un sistema rítmico extremadamente rico.

El ciclo rítmico básico en la música típicamente india se llama *tala*. Las talas empiezan y terminan con la misma pulsación: *sam*. Esta música tiene 108 talas, de las cuales 35 son las más utilizadas comúnmente en la música Carnática. El instrumento rítmico más importante en la música Carnática del sur de la India es el *mridangam*. Las talas se ejecutan con los siguientes gestos manuales:

**Anudhrutam or Anudruta [X]**

El *Anundhrutam* dura un *aksara* (pulsación) y se realiza con palmas.

**Dhrutam or Druta [O]**

El *Dhrutam* tiene una duración de dos *aksaras* (pulsaciones) y se realiza con palmas y ondas en el aire.

**Laghu [I]**

El *Laghu* es un gesto variable que puede durar tres, cuatro, cinco, siete o nueve *aksa-*

ras. El número que lleva al lado indica su duración. Se realiza con una palmada seguida del número correspondiente contado con los dedos y por lo general, se golpea con la otra mano. Los dedos utilizados se cuentan en el siguiente orden: meñique (M), anular (A), corazón (C), índice (I), repitiéndose tantas veces como sea necesario.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	OBJE- TIVO	CONTE- NIDO	METODO- LOGÍA	EVALUA- CIÓN
C.B													
I.M.													
E.E.													

Jathis (Pulsaciones por Laghu)					
7 Talas princi- pales	Tisra 3	Chaturasra 4	Khanda 5	Misra 7	Sankirna 9
I Dhruva I O I I	mani I3 O I3 I3	srikara I4 O I4 I4	pramana I5 O I5 I5	purna I7 O I7 I7	bhuvana I9 O I9 I9
II Matya I O I	sara I3 O I3	sama I4 O I4	udaya I5 O I5	udirna I7 O I7	rava I9 O I9
III Rupaka O I	chakra O I3	patti O I4	raja O I5	kula O I7	bindu O I9
IV Triputa I O O	sankha I3 O O	adi I4 O O	dushkara I5 O O	lila I7 O O	bhoga I9 O O
V Jhampa I X O	kadamba I3 X O	madhura I4 X O	chana I5 X O	sura I7 X O	kara I9 X O
VI Ata I I O O	gupta I3 I3 O O	lekha I4 I4 O O	vidala I5 I5 O O	loya I7 I7 O O	dhira I9 I9 O O
VII Eka I	sudha I3	mana I4	rata I5	raga I7	vasnu I9






A continuación se exponen algunos ejemplos de cada uno de las *talas*. La letra B (pie) debe de alternarse en cada una de las repeticiones, se comienza con la derecha en la primera secuencia para luego cambiar a la izquierda sucesivamente.

¿Qué sensaciones te producen las imágenes de la letra "D"?






### 8.1.- Ritmo Mani (Tisra Jathi - Dhruva Tala)

A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
B											
C											
D											

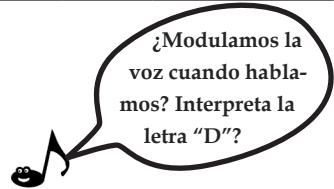
**8.2.- Ritmo Sama (Chaturasra Jathi - Matya Tala)**





A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B										
C										
D										

**8.3.- Ritmo Sama (Chaturasra Jathi - Matya Tala)**

A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B										
C										
D										

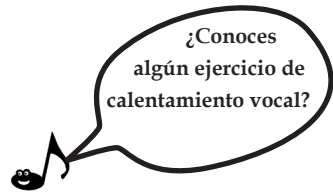
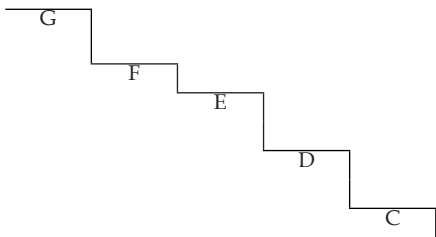
**8.4.- Ritmo Chakra (Tisra Jathi - Rupaka Tala)**



A	1	2	3	4	5
B					
C					
D					





**8.5.- Ritmo Adi (Chaturasra Jathi - Triputa tala)**

A	1	2	3	4	5	6	7	8
B								
C								
D								









Como notación para realizar melodías podríamos incluir una escalera como la de la parte izquierda de esta página, pero también podríamos incluir otras formas de notación como las indicadas en la letra "D". La distancia (altura) para movernos de un escalón a otro (intervalo musical), entre Mi y Fa es la mitad que en el resto. Esto es debido a que entre ambas notas existe un semitono.

**8.6.- Ritmo Kara (Sankirna Jathi - Jhampa Tala)**


A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
B												
C												
D												

**8.7.- Ritmo Vidala (Khanda Jathi - Ata Tala)**


A	1	2	3	4	5	6	7
B							
C							
D	Sol (dominante) →				Do (tónica) →		

A	8	9	10	11	12	13	14
B							
C							
D	Sol (dominante) →				Do (tónica) →		

Realiza el siguiente ejercicio con elementos sonoros de tu entorno



**8.8.- Ritmo Raga (Misra Jathi - Eka Tala)**

A	1	2	3	4	5	6	7
B							
C							
D	Fa (subdominante) →				Do (tónica) →		

## 9.- RITMOS DE SURAMÉRICA

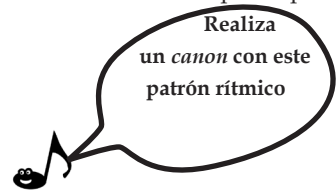
FIGURA 2



El Berimbau es un instrumento afro-brasileño con forma de arco, instrumento de percusión de cuerdas. Berimbau es intrínseco a la práctica y la interpretación de la música que acompaña a la danza y el arte marcial llamado *capoeira*. La calabaza (cashishi) del final hace de caja de resonancia, mientras la cuerda principal es golpeada con una baqueta.

A continuación se exponen los toques o ritmos más populares para el Berimbau. Por ello, convendría escuchar primero el sonido del Berimbau con la intención de poder posteriormente imitarlo con la voz.

### 9.1.- Toque de Angola



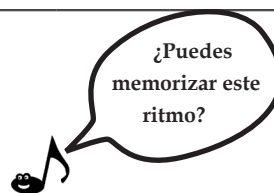
Este es el toque más lento y más común de todos los toques de capoeira. Este toque normalmente inicia la danza. En la letra "B" primero se realizará como está escrito, y posteriormente todos los pisotones se harán a contratiempos (en los "y"). Las extremidades inferiores están menos acostumbradas a llevar el contratiempo, se trata por lo tanto de conseguir encontrar una relación nueva entre el tiempo y el contratiempo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	OBJE- TIVO	CONTE- NIDO	METODO- LOGÍA	EVALUA- CIÓN
C.B													
I.M.													
E.E.													









A	1	y	2	y	3	y	4	y
B								
C								
D	DO		CHI		CA		CHI	CHI
E	Escribe tu propia improvisación							

A	5	y	6	y	7	y	8	y
B								
C								
D	DO		CHI		CA		CHI	
E	Escribe tu propia improvisación							

### 9.2.- Variación I



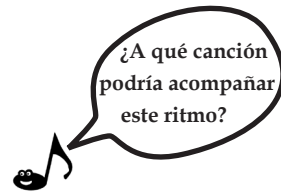
Una vez realizada la variación I, sería conveniente unirlo con el toque de Angola de arriba.

A	1	y	2	y	3	y	4	y
B								
C								

D	DO		CHI	CHI	DO	CHI		DO
E	Escribe tu propia improvisación							








A	5	y	6	y	7	y	8	y
B								
C								
D	CHI		CHI		CA		CHI	CHI
E	Escribe tu propia improvisación							

**9.3.- Toque de são bento pequeño**



Este ritmo es muy similar al toque de Angola pero mucho más rápido, alternando los tonos agudos y graves.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	OBJE-TIVO	CONTE-NIDO	METODO-LOGÍA	EVALUA-CIÓN
C.B													
I.M.													
E.E.													

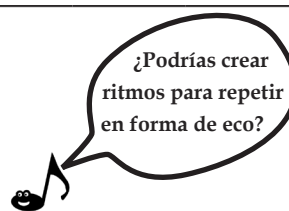
A	1	y	2	y	3	y	4	y
B								
C								








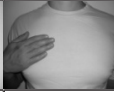


D	CA		CHI	CHI	DO		CHI	
E	Escribe tu propia improvisación							

A	5	y	6	y	7	y	8	y
B								
C								
D	CA		CHI	CHI	DO		CHI	
E	Escribe tu propia improvisación							

#### 9.4.- Variación I



Una vez realizada la variación I, sería conveniente unirlo con el Toque de São Bento Pequeno. Esta variación es la misma que la variación del toque de Angola.

A	1	y	2	y	3	y	4	y
B								
C								
D	DO		CHI	CHI	DO	CHI		DO
E	Escribe tu propia improvisación							

A	5	y	6	y	7	y	8	y
B								
C								
D	CHI		CHI		CA		CHI	CHI
E	Escribe tu propia improvisación							

## REFLEXIÓN PARA FINALIZAR

La percusión corporal es una práctica que en mayor o menor medida se ha venido desarrollando en todas las culturas a lo largo de los tiempos. A pesar de que en los últimos años numerosos grupos profesionales de entretenimiento han dotado a esta disciplina de un auge muy particular (p. ej. Mayumana, Stomp, Blue Man Group, etc.), y pedagogos de la música (p. ej. Friedrich Neumann, Keith Terry, etc.) han realizado la transposición didáctica de este contenido al aula, todavía existen ciertas dificultades para secuenciar progresiones didácticas, utilizando modos de lectoescritura alternativos, eficaces e intuitivos; ésta ha sido la razón de las propuestas presentadas a lo largo de estas páginas.

Mediante la utilización de un sistema basado en números y letras, se converge al desarrollo de un modo de descodificación musical, donde los estudiantes podrán ir acercándose a la lectoescritura musical convencional. Ésta es la aportación realmente relevante de la que se quiere dejar constancia en estas páginas, con la intención de facilitar la alfabetización musical tanto en la educación formal como informal. Sin dejar nunca de lado un espíritu crítico, que todo lo cuestiona, del que se desprende una mente abierta que contempla numerosas formas de realizar una misma actividad, desarrollando algo que siempre ha estado muy ligado al mundo sonoro: la imaginación.

## BIBLIOGRAFÍA

- CAMPBELL, P. S., Y SCOTT\_KASSNER, C. (2006). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades*. Belmont, CA: Thomson Schirmer Press.
- FREDERICKSON, M. (2010). "The National Standards for Music Education: A Transdisciplinary Approach in the Applied Studio". *Music Educators Journal*, 97(2), 44-50.
- GARDNER, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York, Basic Books.
- HEMSY DE GAINZA, V. (2004). "La educación musical en el s.XX". *Revista musical chilena*,

201, 74-81.

JACOBS, H., H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

PÉREZ-ALDEGUER, S. (2012a). *Didáctica de la expresión musical en educación infantil*. Valencia: Psylicom Distribuciones Editoriales.

PÉREZ-ALDEGUER, S. (2012b). "DUM-DUM: un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical". *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 217-234.

PÉREZ-ALDEGUER, S. (2012c). "Taller DUM-DUM: técnicas para la interacción en grupo". *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 3, 339-356.

PÉREZ-ALDEGUER, S. (2013a). *El teatro musical como vehículo de aprendizaje: un proyecto de innovación docente en la universidad*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.

PÉREZ-ALDEGUER, S. (2013b). "El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura". *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 287-301.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006).

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil (BOE de 4 de enero de 2007).

SCHUTER DYSON, R. Y GABRIEL, C. (1981). *The Psychology of Musical Ability*. London: Methuen.

TOURIÑÁN, J. Y LONGUEIRA, S. (2010). "La música como ámbito de educación. Educación por la música y para la música. Teoría de la educación". *Revista interuniversitaria*, 22(2), 151-181.

WELLHOUSEN, K Y CROWTHER, I. (2004). *Creating Effective Learning Environments*. Canada: Delmar Learning.



## ALCANCE Y POLÍTICA EDITORIAL

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) es una publicación oficial de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, que tiene como propósito esencial ser un medio directo de difusión del quehacer académico y científico. Constituye un espacio de debate, reflexión, estudio y aporte efectivo al área del conocimiento pedagógico, en un escenario en que la educación adquiere cada vez mayor relevancia en la resolución de los desafíos que nuestra sociedad debe enfrentar en esta era del conocimiento y la información.

**REXE publica trabajos originales producto de resultados de investigación dirigidos a enriquecer el conocimiento científico en el campo del saber y del quehacer pedagógico. Con el mismo propósito, publica trabajos originales tales como estudios, experiencias y reseñas.**

REXE opera con un comité editorial compuesto por: a) **Consejo Editorial**, compuesto por un grupo de académicos nacionales de larga trayectoria y productividad científica, encargado de velar por el cumplimiento de los objetivos de la revista, su política editorial y las normas de publicación y revisión de los artículos. Establece políticas que permitan agregar valor añadido a la revista, propone autores y temas para los siguientes números, así como también define la estructura de cada publicación. b) **Consultores Externos**, integrado por un grupo de académicos internacionales de larga trayectoria y productividad científica, cuya función es asesorar al consejo editorial en las áreas sobre las que posee un conocimiento especializado. c) **Consejo de Redacción**, formado por un grupo de académicos pertenecientes a la institución editora de la revista, que se encarga de supervisar las normativas de publicación en los artículos recepcionados, sugerir modificaciones para que se ajusten a ellas y tomar decisiones sobre el envío a un tercer árbitro cuando un determinado artículo no presenta acuerdo entre los dos árbitros, y por un d) **Comité Científico Evaluador de cada Número**, integrado por una comunidad de expertos en las distintas temáticas que publica la revista, cuya función es actuar en calidad de árbitros frente a cada artículo que postula para ser publicado en un número específico de la revista de acuerdo a una pauta preestablecida para cada categoría de artículos (investigación, experiencias pedagógicas y estudios y debate).

REXE organiza sus secciones en función de los artículos aceptados. La sección de Investigación publica trabajos originales producto de investigaciones que cuenten con metodologías acordes a sus problemas investigativos y que generen conocimiento resultado de las mismas. La sección de Estudios y Debates publica trabajos inéditos en que se presentan estudios o debates en torno a problemas educativos, a posturas teóricas, a planteamientos pedagógicos, etc., fuertemente argumentados, a fin de profundizar la reflexión y la crítica sobre posibles explicaciones o propuestas a tales problemáticas. Y la sección de Experiencias Pedagógicas recoge artículos que sistematicen experiencias pedagógicas en que se evidencie su acción innovadora, ya sea a nivel teórico o práctico. Además REXE publica Reseñas de libros que contribuyan al debate al interior del campo de las ciencias de la educación.

**Periodicidad:** semestral.

**Plazo de recepción de los artículos:** todo el año.

**Sistema de Arbitraje:** cada artículo recibido por REXE para su eventual publicación será arbitrado a través del sistema doble ciego, es decir, ni los árbitros, ni los autores conocerán los nombres, a fin de que se evalúen artículos y no personas. El sistema implica el envío a dos árbitros externos expertos en el tema aludido. Si las dos evaluaciones son positivas, el trabajo es publicado. Si se recibe una evaluación positiva y otra negativa, el trabajo es enviado a un tercer árbitro. Si aún persistieran dudas, el Consejo de Redacción sugerirá modificaciones al artículo y posterior a ello determinará su publicación o su rechazo. Si ambas evaluaciones son negativas el artículo será rechazado. En todos los casos, se informa al autor(a) o a los autores de dicha resolución.

Oficina de Publicación  
Facultad de Educación  
Universidad Católica de la Santísima Concepción  
Alonso de Ribera 2850, Código postal 4090541  
Concepción, Chile  
Fono: 56 - 41 - 2345393  
[rexe@ucsc.cl](mailto:rexe@ucsc.cl)

## SCOPE AND POLICY

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) is an official publication of the Faculty of Education at the Universidad Católica de la Santísima Concepción, whose essential purpose is the dissemination of academic and scientific studies. It is a space for debate, reflection, study and effective contribution to the area of pedagogical knowledge in a scenario in which education is becoming increasingly important in solving the challenges our society faces in this era of problems our society faces in this area of knowledge and information.

**REXE publishes original research based on scientific results led to enrich understanding in the field of knowledge and pedagogical work. With the same purpose, the journal publishes original works such as studies, experiences and reviews.**

REXE has an editorial committee integrated by: a) **Editorial Board** composed by national academics with prestigious career and scientific production. The board is in charge of reaching the objectives established for this journal, besides revising and editing the articles. The committee suggests topics and authors for each issue and manages the structure of the journal. b) **External consultants:** This team is integrated for international academics with prestigious career and important scientific production, their role is to advice the committee board in specific areas. c) **Editorial Board:** it is formed by academics from the editorial institution. The academics are in charge of supervising the articles that will be published, suggesting modifications, if necessary, and asking for a third reviewer if there is no consensus between the first two. d) **Scientific committee:** this committee is formed by different experts related to several areas that this journal published. The main function is to be a referee for each submitted article that wants to be published in this journal. The four main categories for publication are research, pedagogical experiences, studies and debates.

REXE is organized into sections according to accepted articles. The Research section publishes original research that is based on research with methodologies according to their research problems, generating knowledge. The Studies and Debate section prints unpublished studies or discussions of educational problems, theoretical positions, to pedagogical approaches, and so on, in order to deepen the reflection and criticism of possible explanations or proposals of such problems. And the Pedagogical Experiences section contains articles of educational experiences which systematize pedagogical experience with evidence of its innovative action, either theoretical or practical. REXE also publishes Reviews of books that contribute to the debate within the field of science education.

**Frequency:** twice a year.

**Deadline for article reception:** during the whole year.

**Arbitration system:** each article that is received by REXE will be submitted to a blind-reviewer, which means that neither the reviewers nor the authors will be informed of the names. The article will be sent to two experts, if the evaluation is positive, the article is published. If a positive and a negative evaluation are received, the article is sent to a third person. If after the third opinion the article is not ready to be published, the editorial board will suggest to the author (s) a revision, after that the decision of publishing or rejecting the article will be made. However, if two negative reviews are received from the reviewers the article will not be published. Authors will be informed of the final decision in all the cases previously mentioned.

Publication Office  
Facultad de Educación  
Universidad Católica de la Santísima Concepción  
Alonso de Ribera 2850, Postal code 4090541, Phone: 56 - 41 - 2345393  
Concepción, Chile  
[rexe@ucsc.cl](mailto:rexe@ucsc.cl)

## NORMATIVAS DE PUBLICACIÓN

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) está abierta a recibir colaboraciones de todos los miembros de la comunidad académica nacional e internacional, así como de cualquier miembro del magisterio chileno y/o extranjero. REXE tiene como idioma de publicación de los artículos el español. Todo trabajo que se envíe para su publicación debe ceñirse a las siguientes normativas:

1. Temática: todo trabajo que se envía para ser publicado en REXE debe ser original e inédito, y enmarcarse en temáticas propias del ámbito de las Ciencias de la Educación.
2. Título: todo trabajo debe contar con un título que sintetice la idea central del artículo, el cual debe ser presentado en español e inglés.
3. Resumen: todo trabajo que se presente en REXE deberá contar con un breve resumen tanto en español como inglés de parte del autor/es, de no más de 15 líneas, a espacio simple, donde se exponga sintetizadamente los aspectos que considere de mayor significación para la orientación del lector. También deben incorporarse palabras clave en español e inglés, en número no mayor a 5, que en opinión del autor/es, le confieren identidad temática a la exposición.
4. Formato: la elaboración del artículo de la sección de Investigación deben ajustarse a la normativa APA, es decir, planteamiento del problema, objetivo(s) de la investigación, diseño metodológico, resultados, discusión, conclusión y bibliografía. Por su parte, la elaboración de los artículos de la sección Estudios y Debate, deben cumplir con: introducción, antecedentes, desarrollo, propuestas, conclusiones y bibliografía. Finalmente la sección Experiencias pedagógicas deben contener los siguientes apartados: introducción, antecedentes teóricos, descripción de la experiencia y sus resultados, discusión, bibliografía.
5. Respaldo: todo trabajo deberá ser enviado al correo electrónico que se indica, en letra times new roman, tamaño 12, o similar a espacio simple, en formato Word (2003 en adelante).
6. Número de páginas: los trabajos no deberán sobrepasar, en lo posible, la cantidad de 20 páginas, siendo el óptimo 15. Las reseñas no deben exceder de 6 páginas.
7. Datos de identificación: todo trabajo enviado deberá indicar con claridad el título de la publicación y el nombre del autor/es, información acerca de sus títulos y grados académicos, y la/s institución/es a las que pertenece/n. También deberá indicarse el autor que recibirá la correspondencia, precisando: dirección completa de correo, fax (en lo posible) y correo electrónico.
8. Citas y referencias bibliográficas: en la redacción de los trabajos, se sugiere, cuando corresponda, el uso de notas a pie de página y citas dentro del mismo texto. Específicamente se debe seguir el sistema APA, expresado de la siguiente forma:
  - Libros: apellido del autor en mayúscula, coma, inicial del autor (seguido de la expresión ed. si se trata de editor y de la expresión comp. si se trata de compilador); punto; año de publicación entre paréntesis; punto; título en cursivas; punto; ciudad de publicación, dos puntos, editorial; punto; páginas citadas; punto.
  - Capítulo de libro: apellido del autor en mayúscula, coma, inicial del autor; punto; año de publicación entre paréntesis; punto; título entre comillas; coma; se sigue con la expresión en; apellido del/los autor/es, coma, inicial/es del autor/es (seguido de la expresión ed. si se trata de editor y de la expresión comp. si se trata de compilador); coma; título en cursiva; coma; editorial; coma; ciudad de publicación; punto; páginas citadas; punto.
  - Artículos en Revistas: apellido del autor en mayúscula, coma, inicial del autor; punto; año de publicación entre paréntesis; punto; título del artículo (entre comillas), nombre de la Revista (subrayado), número de la Revista, Institución que la edita, ciudad de edición y páginas citadas.
9. Tablas, gráficos, cuadros y figuras: se presentarán en formato editable con numeración arábiga en tamaño que permita la máxima claridad en la lectura, con títulos y encabezados estandarizados en cuanto a formato y estilos utilizados en el texto. La indicación de

- la fuente es similar a las referencias bibliográficas -autor y año- en paréntesis.
10. Publicación de los trabajos: la admisión de un trabajo para su publicación en REXE dependerá fundamentalmente de la opinión técnica que sobre éste expresen los árbitros consultados. En caso de ser aceptado el trabajo, se comunicará al remitente el número en que éste será publicado, y posteriormente, se enviará a los autores como obsequio un ejemplar de dicho número de la revista y diez separatas de su artículo. La publicación no es remunerada, pero el autor conserva sus derechos de propiedad intelectual sobre el trabajo, sin perjuicio del uso académico que la revista y/o la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción le pueda dar a la información que éste contenga.
  11. Carta declaración de originalidad y conflicto de intereses: los autores deben enviar firmada la carta declaración de originalidad y conflicto de intereses en la que se especifica que el artículo es inédito, que no ha sido enviado a revisión y no se encuentra publicado, parcial ni totalmente, en ninguna otra revista científica, nacional o extranjera y que no existen compromisos ni obligaciones financieras con organismos estatales ni privados que puedan afectar el contenido, resultados o conclusiones de la publicación. Este documento se encuentra en [www.rexe.cl](http://www.rexe.cl)
  12. Carta cesión de derechos de difusión: los autores deben enviar firmada la carta de cesión de derechos de difusión en la que se especifica que ellos ceden a REXE los derechos de reproducción del artículo tanto por medios impresos como electrónicos, incluyendo Internet. Este documento se encuentra en [www.rexe.cl](http://www.rexe.cl)
  13. Envío de trabajos: los trabajos deben enviarse a [rexe@ucsc.cl](mailto:rexe@ucsc.cl)



## NORMS OF PUBLICATION

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) welcomes contributions from all members of the national and international academic community, as well as teachers or education professionals from Chile and abroad. REXE publishes articles in Spanish. All contributions submitted for publication must comply with our publication norms:

1. Topics: any work submitted to REXE must be original and unpublished, and related specifically to Education Science.
2. Title: the main title of the article should be written in English and Spanish. It must be brief and clearly state the paper's topic.
3. Abstract: the text should begin with a brief summary (abstract) both in English and Spanish, containing no more than 15 lines. It must clearly state the paper's most relevant aspects of the work as orientation to the reader. It must contain English and Spanish keywords (no more than 5) which define (in the author's opinion) the content of the paper.
4. Format: the research articles must follow the APA style, statement of the problem, objectives, design, results, discussion, conclusion, reference list. Articles submitted as studies or debates must have introduction, background, development, proposal, conclusions and reference list. Articles submitted to the experience section must contain introduction, theoretical framework, description of the experience, results, discussion, and reference list.
5. Format: all work must be sent to the email address indicated below, in Microsoft Word format (version 2003 or later), Times New Roman, size 12, single-spaced.
6. Number of pages: all papers should not exceed the maximum of 20 pages, the optimum being 15. The reviews should not exceed 6 pages.
7. Identification: all submitted work must clearly indicate the publication title, name of author(s), academic information, degrees and institution to which the author belongs. Complete mailing address, fax (if possible) and email should be included.
8. Citations and references: the use of footnotes is suggested, where appropriate. Also citations within the same text may also be used. Authors should follow the APA system as indicated below:
  - Books: author's surname in capital letter, comma, and initials of author (followed by the expression ed. When referring to the editor and comp. when referring to the compiler), period; year of publication in parentheses, period, title in italics, period, city of publication, colon, editorial point; pages cited; point.
  - Chapter in book: author's surname in capitals, comma, initials of author, period, year of publication in parentheses, period, title in quotation marks, comma, followed by the expression, name of/the author/s, coma, Initial/s of author/s (followed by the expression ed. if it is the expression editor and comp. if it's compiler), coma, title in italics, comma, editorial coma city of publication, period; pages cited; point.
  - Journal Article: author's surname in capitals, comma, initials of author, period, year of publication in brackets, title of article (in quotes), name of journal (underlined), edition of the journal, which publishes Institution, city of publication and pages cited.
9. Tables, graphs, tables and figures: must be editable, presented with arabic numerals, large enough to allow for maximum clarity in reading, with titles and headings standardized in the format and style used in the text. The indication of the source is similar to the references -author and year- in parentheses.
10. Publication of the work: the admission of a paper for publication in REXE depends primarily on the technical opinion on this expressed by the referees consulted. If the paper or review is accepted, the sender will be notified with the issue in which it will be published, and the authors will subsequently receive a complimentary copy, as well as ten off prints of their article. The publication is unpaid, but the author retains rights to

intellectual property, without prejudice to any academic use that the journal and / or the Faculty of Education at the Catholic University of the Holy Conception may make of the content.

11. Charter statement of originality and conflict of interest: the authors should send a signed statement of originality and conflict of interest which specifies that the article is original, has not been sent for review, has not been published in part or completely in any other domestic or foreign journal, and that there are no commitments or financial obligations with private agencies that may affect the content, findings or conclusions of the publication. This document can be found at [www.rexe.cl](http://www.rexe.cl)
12. Sale of broadcasting rights: the authors must send a signed letter of sale of broadcasting rights, specifying that they give REXE copyright of the article both in print and electronic media, including Internet. This document is [www.rexe.cl](http://www.rexe.cl)
13. Reception of papers: papers should be sent to [rexe@ucsc.cl](mailto:rexe@ucsc.cl)