

entorno

NÚMERO 55 • ABRIL 2014

Una visión real de la situación de la educación en El Salvador

Propuesta de políticas públicas sobre educación

Comisión de currículo: propuesta para el desarrollo de la educación superior

Educación integral hace jóvenes aptos para enfrentar el mundo actual

Entrevista. Internacionalización Utec

El contexto familiar asociado al autoconcepto y al desempeño académico de los jóvenes de educación media de San Salvador

Retos en la formación para la docencia-investigación

Calidad y desarrollo profesional del profesorado universitario, desde la perspectiva de las comunidades de aprendizaje

Calidad, docencia y evaluación en la educación superior

Las repercusiones de la educación moral en la construcción de las ciudades del futuro



entorno

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE EL SALVADOR - NÚMERO 55 - ABRIL 2014

DIRECTOR GENERAL

Nelson Zárate
Rector Universidad Tecnológica de El Salvador

DIRECTOR EJECUTIVO Y PRODUCCIÓN

Rafael Rodríguez Loucel

COMITÉ EDITORIAL

Lorena Duque de Rodríguez
Vicerrectora de Gestión Institucional

José Modesto Ventura
Vicerrector Académico

Ramón Rivas
Director de Cultura

Edith Vaquerano de Portillo
Directora de Comunicación Institucional

Blanca Ruth Orantes
Directora de Investigaciones

Max Valladares
Director de Planificación

Julio Martínez
Director de la Escuela de Antropología

Ricardo Gutiérrez
Investigador Utec

María José Monjarás de Montiel
Jefa de Publicaciones Utec

AGRADECIMIENTO A

José Manuel Canales Aliende
Universidad de Alicante

Amilcar Osorio
Universidad de El Salvador

Angela Aurora
Universidad de El Salvador

Chantal Biencinto
Universidad Complutense de Madrid

5

Editorial

OPINIÓN

7

Una visión real de la situación de la educación en El Salvador

Eduardo Badía-Serra

22

Propuesta de políticas públicas sobre educación

Carlos Reynaldo López-Nuila

29

Comisión de currículo: propuesta para el desarrollo de la educación superior

José Adolfo Araujo-Romagoza

33

Educación integral hace jóvenes aptos para enfrentar el mundo actual

Fundación Salvador del Mundo, Fusalmo

ENTREVISTA

38

Internacionalización Utec

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

41

El contexto familiar asociado al autoconcepto y al desempeño académico de los jóvenes de educación media de San Salvador

José Ricardo Gutiérrez-Quintanilla

51

Retos en la formación para la docencia-investigación

Blanca Ruth Orantes

JEFA DE PUBLICACIONES

María José Monjarás de Montiel

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Evelyn Reyes de Osorio

REVISIÓN

Noel Castro

IMPRESIÓN

Tecnoimpresos, S.A. de C.V.
19.ª Av. Norte, 125,
San Salvador, El Salvador.
Tel.: 2275-8861 • Fax: 2222-5493
E-mail: gcomercial@utec.edu.sv

Los artículos y documentos que aparecen en esta edición son responsabilidad de sus autores, no representan la opinión oficial de la Universidad Tecnológica de El Salvador.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, siempre que se cite la fuente.

La revista *Entorno* es una publicación de la Universidad Tecnológica de El Salvador. Calle Arce, 1020, San Salvador, El Salvador, C.A. Tel.: 2275-8888 • Fax: 2271-4764 www.utec.edu.sv

63

Calidad y desarrollo profesional del profesorado universitario, desde la perspectiva de las comunidades de aprendizaje

Gladys Merma-Molina

Diego Gavilán-Martín

72

Calidad, docencia y evaluación en la educación superior

Víctor Manuel Gómez-Campo

80

Las repercusiones de la educación moral en la construcción de las ciudades del futuro

Gladys Merma-Molina

Adela Romero-Tarín

**Universidad Tecnológica
de El Salvador**



Visión

“Ser reconocida como una de las mejores universidades privadas de la región, a través de sus egresados y de sus esmerados procesos institucionales de construcción y aplicación del conocimiento, proponiendo soluciones pertinentes a las necesidades de amplios sectores de la sociedad.”

Misión

“La Universidad Tecnológica de El Salvador existe para brindar a amplios sectores poblacionales, innovadores servicios educativos, promoviendo su capacidad crítica y su responsabilidad social, utilizando metodologías y recursos académicos apropiados, desarrollando institucionalmente: investigación pertinente y proyección social, todos consecuente con su filosofía y legado cultural.”

EDITORIAL

Este año 2014 se realizaron elecciones presidenciales en El Salvador. El cambio de gobierno significa, políticamente, la aplicación de un nuevo plan quinquenal para atender las necesidades y aspiraciones del pueblo salvadoreño. Son muchas y complejas las áreas que debe atender el Estado, para darle vida a la visión de un pueblo que demanda un camino de seguridad y de progreso. Sin ignorar la importancia de las otras áreas que necesitan atención gubernamental, como institución de educación superior deseamos plantear al próximo gobierno y al pueblo salvadoreño el compromiso que el Estado debería asumir frente a la educación del país desde diversas perspectivas, pero con los necesarios sentidos de urgencia y pertinencia.

La lógica de la vida es que cada ser humano que nace viene al mundo para ser útil y feliz. Esta premisa puede concretarse siempre que ese ser humano tenga la correspondiente oportunidad de desarrollar sus potencialidades y la de cumplir sus perspectivas. Esa oportunidad se llama *educación*, porque toda educación es progreso; es un cambio para el avance hacia la superación. Para el ser humano, todas las puertas del hacer demandan un determinado nivel de competencias, que le permita iniciarse, desarrollarse y mejorar según el saber alcanzado y la voluntad empeñada en el propósito vivencial de realizarse de cada persona.

La sociedad es la suma de personas, es decir, la suma de sus aspiraciones y capacidades para cumplir su destino. No podemos pretender construir una sociedad desarrollada a partir de un pueblo apático y retrasado. En los tiempos presentes, el progreso de las naciones se basa en el conocimiento. Cuanto más grande es el dominio de la ciencia, más capacidades se tienen; y cuantas más personas saben y conocen, más prosperidad individual y colectiva se logra en el universo de cada sociedad, pueblo o nación. Esto significa que, cuando hablamos de progreso, necesariamente invocamos la capacidad de saber, ante el desafío del hacer de cada día.

A lo largo de la historia patria solo en dos momentos hemos marcado puntos de inflexión en nuestro proceso educativo. Uno a mitad del siglo XIX, en el gobierno del capitán general Gerardo Barrios, en el que se fundaron las tres primeras escuelas normales para profesionalizar a los responsables de la educación pública de aquella época. El otro es en la década de los 60 del siglo pasado, cuando el ministro Walter Béneke cambió el currículo tradicional único por uno diverso de esencia vocacional, para un modelo de sociedad moderna postindustrial. Todos los demás proyectos, antes y después de los enunciados, han sido propuestas limitadas; de tal manera que la educación bancaria sigue presente en las aulas de nuestras escuelas, en la conciencia de nuestros maestros y en la resignación de nuestros estudiantes.

La ciencia es ahora el eje de la evolución de la humanidad. El progreso científico y tecnológico marca el paso del progreso de los pueblos. El conocimiento provoca transformaciones en la vida del hombre, y cada nuevo invento o innovación implica cambios que llevan comodidad, placer, satisfacción, ahorro en el esfuerzo a las personas y avanza a los pueblos que los promueven.

El bienestar de nuestro pueblo solo será posible a partir del desarrollo nacional. Solo cuando exista un crecimiento sostenido en el tiempo podremos asegurar que alcanzaremos el progreso en los diversos órdenes de la vida nacional. Solo cuando el horizonte educativo de nuestra gente se amplíe y se estimule la voluntad de aprender de forma continua tendremos el nivel de paz social y de prosperidad que deseamos como sociedad.

Nuestros recursos son escasos y nuestras necesidades son grandes. En la medida que los malgastamos, reducimos la posibilidad de aumentar las perspectivas de una vida digna y mejor. Nuestro territorio es pequeño; nuestras riquezas del subsuelo son casi insignificantes, y nuestros recursos naturales se encuentran en franco deterioro. Ante esta incontrovertible realidad, solo nos queda el recurso humano, por lo que su atención y desarrollo debe ser el gran objetivo de cualquier plan de gobierno que mire al futuro de la nación. El salvadoreño debe ser educado para vivir en paz con los demás y para producir competitivamente. De conformidad con esta circunstancia, debe afirmarse que el compromiso de cualquier gobierno no debe ser lograr la sonrisa de un día en el niño, sino la gratitud eterna del ciudadano, convencido de que una vida próspera depende de lo que sabe hacer para lograr lo que desea disfrutar y compartir.

Es necesario, entonces, asumir el compromiso con un futuro de esperanza, paz y prosperidad. La alternativa es el conocimiento que constituye, ahora, la riqueza de los pueblos. Para progresar necesitamos una sociedad educada, la cual solo será posible si nos lo proponemos a lo largo del tiempo. Entendemos que la violencia es un factor negativo para la tranquilidad y el trabajo, pero la educación es precisamente el factor positivo determinante que la puede disminuir y anular. Este es el momento de decidir si seguiremos lamentándonos de nuestras omisiones, indolencia y errores del pasado, o si de verdad iniciaremos el cambio que nos llevará a elevar el nivel educativo nacional y, con ello, a impulsar el desarrollo social, político y económico. Todos los países anuncian cambios y esfuerzos en ese sentido. En nuestras manos y en las de nuestros gobernantes está la decisión de avanzar o la de parar el reloj de nuestra evolución y, consiguientemente, de nuestro destino como nación.

Una visión real de la situación de la educación en El Salvador

Artículo escrito especialmente para la revista entorno, de la Universidad Tecnológica de El Salvador

Eduardo Badía-Serra

Recibido: 03/03/2014 - Aceptado: 23/04/2014

Resumen

La educación es el pilar fundamental de todas las sociedades. El progreso humano ha dependido siempre del desarrollo educativo; y la cultura, que no es otra cosa sino la historia reflejada en los propios actos de los hombres, se asienta en los valores y en los principios, así como en los conocimientos con que dichas culturas se han enriquecido. Es importante, pues, hablar de educación, preocuparse por la educación, pero ello, para que sea positivo y productivo, exige que el discurso y la preocupación se hagan con sanidad de conciencia, lealmente, honestamente, rigurosamente también, lo que significa evitar definitivamente la falsedad y el engaño. Desde estas premisas intento este pequeño aporte a *entorno*. Espero que el lector, de quien aprecio anticipadamente el que se ocupe de aquel, así lo crea y entienda.

Palabras clave

Desarrollo educativo, planificación educativa, modelos de enseñanza, desarrollo curricular, reforma educativa, educación y desarrollo, educación-El Salvador.

Abstract

Education is the cornerstone of every society. Human progress has always depended on the educational development; and culture, which is nothing but the history reflected in the actions of the men themselves, is based on values and principles, and in the knowledge that these cultures have been enriched. It is therefore important to discuss education, care about education, but that, to be positive and productive, requires that the discourse and concern do with health consciousness, loyally, honestly, rigorously also, which means definitely avoid falsehood and deceit. From these premises I try this small contribution to environment. I hope that the reader, who appreciate the advance to deal with that and believe and understand.

Keywords

Educational development, educational planning, models of teaching, curriculum development, education reform, education and development, education, El Salvador.

Una explicación necesaria

La revista *entorno*, de la Universidad Tecnológica de El Salvador, me ha solicitado un artículo para uno de sus números monográficos, cuyo tema será la educación nacional. Con mucho gusto he aceptado tal solicitud, y he procedido a preparar dicho artículo bajo el nombre que se señala en su comienzo.

He pensado mucho sobre el carácter y la orientación que debiera dar al artículo en mención, y, ante la opción de presentar una visión en la que sean las estadísticas las que hablen, saturando al lector de datos y casos que, lejos de ayudar a lograr una visión clara de la situación, la confunden y oscurecen, estilo este por cierto muy utilizado en este tipo de labor, he optado por exponer, de una manera franca e inmediata, casi coloquial —diría yo—, mi visión acerca de la situación educativa del país; sobre la base de mi propia experiencia en las aulas y en los entornos educativos, enriquecida luego con mi participación en la gestión que, como viceministro de Educación del país, desarrollé a partir del 1 de junio del año 2009 hasta el 31 de enero del año 2012.

Considero que es oportuna esta aclaración, para que el lector pueda entender mejor mi posición. Por supuesto que en algunos momentos he recurrido a información y datos que he considerado necesarios, tratando en lo posible de referirme, en cuanto a estos últimos, de órdenes de cifras y no de cifras absolutas, cuestión que en ningún momento desfigura o hace perder validez al concepto que con ellos se trata de expresar o ampliar.

La situación y el problema en una palabra

En todos los contextos, en todas las situaciones, en todas las oportunidades, los salvadoreños sabemos expresar nuestra desaprobación a la situación del sistema educativo nacional. Los resultados de las mediciones que se hacen, y, sobre todo, la percepción, real por lo cotidiana y personal, de dicha situación, respaldan y justifican tal expresión. La situación de la educación en El Salvador no es todo lo deseable que debiera ser. Efectivamente, un sistema que se desarrolla desde un concepto pedagógico desfasado en el tiempo, sin pertinencia, en condiciones precarias de funcionamiento, y dentro de un entorno no lo más adecuado precisamente para su desenvolvimiento, no podría, de ninguna manera, producir resultados felices. El sistema educativo nacional, desde hace, por lo menos, cuatro décadas, viene produciendo

resultados deficientes, que se reflejan en una condición de muy bajo nivel de educación en los ciudadanos. Aunque saben criticarse desde diferentes argumentos, crítica que más bien busca en el fondo justificar de alguna manera los malos resultados de la gestión educativa, mediatizando sus resultados, los datos que presenta la prueba Paes desde que esta se viene haciendo confirman tal situación.

Desde la primera “reforma” al sistema educativo que provoca la llegada del llamado “Plan Decenal” hasta su continuación con el “Plan 2021”, muchos cambios se han producido en el diseño de planes y programas; pero muy poco estos se han reflejado en el aula, que es, en última instancia, en donde se debieran concretar. Una limitante de tales programas es que estos han sido introducidos desde diseños foráneos, concebidos en gabinetes de instituciones internacionales que para nada han considerado el entorno y la real condición del terreno en que deberían ser ejecutados. Si algo ha caracterizado a nuestro sistema educativo nacional es que se nos ha dicho, repetidamente, hasta la saciedad, vastamente, e incluso groseramente, lo que debemos enseñar y cómo lo debemos enseñar. Hasta el “Plan 2021”, los salvadoreños no hemos podido, autónomamente, decidir tales cuestiones, otros han decidido por nosotros, y los resultados —vale repetirlo— han sido lamentables. Ello ha llevado al Ministerio de Educación a un estado de burocratización tal que los recursos se dilapidan en gestiones que no se justifican ni abonan al desarrollo de sus fines y objetivos. Un ‘teoricismo’ excesivo y una tendencia al control y a la evaluación rampante son reflejos reales de lo anterior. La evaluación ha dejado de ser un instrumento de medición, un medio, para expresar la condición del sistema, para convertirse en un fin en sí mismo. Y mientras el aula se debate en un esfuerzo precario y difícil, desde el ambiente hasta sus propias condiciones, los teóricos del Ministerio producen y producen documentos y propuestas alejados completamente de la realidad en la que deberán ser ejecutados.

Para poder, entonces, expresar realmente cuál es la condición del sistema educativo nacional hay, pues, que partir del reconocimiento de una premisa de carácter general, universal:

El sistema educativo nacional no está dando los resultados que debería dar, y la educación de la población, lejos de mejorar, muestra una tendencia creciente y continua hacia el deterioro, o al menos hacia la consolidación de su deficiente condición.

El problema de fondo

Hay, pues, que buscar una respuesta a la situación que se plantea, una respuesta que vaya a su causa misma, y que conociéndola la solucione adecuadamente. Hay que identificar el problema, el problema de fondo, en su raíz. El problema de la educación nacional no es unicausal, sino multicausal, estructural, entonces. Tal razonamiento suele ser una especie de frase hecha, esgrimida cuando no se tiene la capacidad necesaria para llegar a una solución. Es, simplemente, una excusa, una forma de evadir el problema. Y sobre esa base se suelen identificar muchas de esas causas, que, sin decir que no son reales, no son las principales, e incluso no son la principal. Suele hablarse del escaso financiamiento, de nuestra pobre inversión en educación; suele hablarse de la precaria situación de la infraestructura escolar; y así, del problema metodológico; de la falta de una propuesta pedagógica; de la muy baja formación de los docentes, etc.; temas a los que me referiré posteriormente.

Pero hay una causa, que es la principal, a la base de la cual se sitúa el problema, y sin cuya solución no puede resolverse. Esta causa nunca se esgrime en el discurso; nunca se expone en el discurso; no está en el discurso sobre la educación. Porque la educación, ciertamente, es parte del discurso político y de la expresión cotidiana de los estamentos superestructurales del Estado. Todos hablan de que a la base de todo está la educación. Sin educación no hay desarrollo, sin educación no hay progreso; sin educación no puede haber solución al problema económico; sin educación no se resuelve este coyuntural asunto de la delincuencia. Pero en el fondo, nadie se preocupa por la educación, sobre todo el Gobierno. Ciertamente, la educación ocupa el mayor porcentaje del presupuesto nacional, y cubre una razón importante del PIB nacional; pero ello es porque el gasto corriente así lo demanda. Hay que pagar, por supuesto, el salario a esa enorme masa de docentes que constituyen el cuerpo de maestros nacionales en el sistema público; y hay que realizar el gasto que provoca el enorme aparato burocrático del Mined. Pero fuera de eso, nada, o muy, pero muy poco, queda para invertir en educación; en la mejora del sistema pedagógico; en la formación; el refrescamiento y la actualización de los maestros; en la mejora de sus condiciones de trabajo; en la optimización y actualización de la infraestructura escolar, pasando aquí por la racionalización del número de centros educativos, que es excesivo. El discurso ligero y superficial de los analistas y críticos del sistema educativo nacional siem-

pre se centra en la necesidad de incrementar el gasto en educación hasta llevarlo al 6 o 7 % del PIB nacional, cifra esa tomada de estándares internacionales o propuestas de gabinete que en nada se corresponden con nuestra realidad. Es —para decirlo con toda claridad— una especie de “receta de rabi”. Incrementar el presupuesto nacional en educación hasta esos niveles significa algo así como duplicarlo; pasar de unos 800 u 850 millones de dólares anuales a unos 1.500 millones de dólares anuales. Esto es irreal si nos situamos dentro de nuestra nuda realidad económica y financiera. Y además, inconveniente; es provocar una mala señal, porque si bien, como premisa general, podemos decir que nunca los recursos para educar serán suficientes, hay que reconocer también que nunca será posible llegar a tal hipotética suficiencia, y además, que no solo se trata de gastar más, sino también de que lo que se gaste se gaste bien. Y eso es un poco lo que no ha sucedido en el país. El gasto en educación no ha sido hecho racionalmente, priorizando los problemas esenciales y dándole a ellos la mayor atención y dedicándoles el mayor esfuerzo económico. Aquí entra una variable que es preciso colocar a la luz de este razonamiento; y es la de los intereses políticos y de partidos.

El Salvador, actualmente, gasta unos 850 millones de dólares por año en educación, como presupuesto Goes. Si a esto le sumamos las ayudas externas, los préstamos, y otras aportaciones, el Mined maneja algo así como unos novecientos cincuenta millones de dólares anualmente en la educación pública. Sitúo cifras aproximadas, órdenes de cantidad, debido a que no dispongo al momento de las cifras exactas, pero aseguro que las que he situado se corresponden muy cercanamente con la realidad. La población estudiantil en el sector público es del orden de 1.7 millones de estudiantes, incluyendo la población en educación superior. De tal manera que el país gasta un promedio de 550 dólares por estudiante por año en educación pública, esto es, unos 55 dólares mensuales por estudiante. Esto, ciertamente, no es mucho; pero de la misma manera, ciertamente, no es poco si lo comparamos con el costo promedio de la educación privada, eliminando los términos extremos que en esta se dan para hacer confiable la medida de tendencia central expresada. Y, por mucho que esto se quiera desvirtuar, como viene siendo el intento de nuestras autoridades educativas últimamente, hay que reconocer que la educación privada —de nuevo eliminando los valores extremos para hacer consistente el dato— es, en todo sentido, de una superior calidad que la educación pública.

Si abundamos un poco en algunos datos, con carácter muy general, podríamos conocer que, para una población del orden de 1.7 millones de estudiantes, el Mined dispone de aproximadamente 40 mil maestros, algo así como 42 estudiantes por maestro. Esto no representa una cifra óptima para el sistema pedagógico nuestro, pero tampoco es tan rechazable; y para un sistema pedagógico moderno, que tenga a su base el aula integrada, el grupo docente y la biblioteca especializada como parte del sistema, en sustitución de los ya anticuados y nada pertinentes conceptos del maestro único, del aula de grado y del de la biblioteca general, conceptos en los cuales permanecemos anclados aún, tal cifra es realmente pequeña, y significa una eficiencia en el uso del recurso docente muy baja.

El país cuenta con aproximadamente 6 mil escuelas o centros escolares. De nuevo, para una población estudiantil del orden de 1.7 millones de estudiantes, esto significa un promedio de población del orden de 280 estudiantes por escuela, lo cual, desde un concepto pedagógico moderno, es una cifra excesivamente baja; si a ello agregamos que de estas 6 mil escuelas, unas 2 mil funcionan con poblaciones menores de 100 estudiantes, muchas de ellas desde el concepto de maestro y aula múltiple, mezclando irracional y antipedagógicamente en una misma aula niños de diferentes edades y niveles de formación; concepto este perverso y nocivo para un adecuado desarrollo pedagógico; y si a lo anterior agregamos todavía que estas últimas funcionan predominantemente en “el campo”, esto es, en el área rural, lo cual agudiza la realidad crítica y rechazable de que en el país la educación se estratifica en función de los diferentes estratos sociales, teniendo escuelas para pobres en el campo y escuelas para menos pobres en la ciudad, siendo la de los estratos pobres la de peor calidad, y negando aquel principio de que “es peor educar mal a un pobre que no educarlo”, que tanto repiten los teóricos de los gabinetes de las instituciones internacionales; de nuevo llegamos a la conclusión de que hay un inadecuado uso de los recursos educativos, en desmedro de la posibilidad de prestación de una educación pertinente y de calidad. Existió, y existe aún, el prurito de “hacer” escuelas tanto más para salir en las fotografías y en los medios de comunicación. Hay que “hacer” escuelas para utilizar eso como recurso de propaganda. Por supuesto, después de “hechas”, no hay problema en olvidarse de ellas y relegarlas a la peor condición imaginable. Esa era parte de la “política educativa nacional del Plan 2021”, y por ello disponemos ahora de más escuelas que las necesarias, en condiciones deplorables la mayoría

de ellas, y con diferencias sociales y geográficas realmente condenables. En el país tenemos centros educativos con poblaciones que oscilan entre los 35 y 40 estudiantes las más pequeñas, y los 5 a 6 mil las más grandes. Aquellos que saben hablar y defender el programa Educo —idea universal del Banco Mundial que lo único que vino a provocar es ahondar la brecha del conocimiento— deberían investigar un poco más en profundidad la realidad educativa en que funcionaba dicho programa, antes de opinar ligeramente.

No debemos cometer el error de pensar que la brecha del conocimiento se elimina regalando computadoras obsoletas a cada niño rural, porque eso nos llevaría a incurrir en un error probablemente más profundo que el que se cometió con el problema Educo, pues a aquel deberá entonces sumarse la promoción de un mayor estado de dependencia cultural.

El problema, entonces, no debe abordarse desde sus ramificaciones periféricas, sino yendo al centro de la cuestión. ¿Cómo es posible que tantos años de gestión, con tanto respaldo de asesores, consultores, especialistas, estudios, diagnósticos, y con una realidad que nos está mostrando diariamente en dónde se encuentran sus causas, no hayan sido suficientes para orientar el esfuerzo en atacar y resolver dichas causas?

El asunto es que el problema central tiene una raíz muy profunda y difícil, y es que

la educación no ha sido ni es, en realidad, una prioridad para nuestros gobiernos, sino solamente una herramienta demagógica de propaganda política partidaria.

Efectivamente, la educación es un recurso propagandístico de los gobiernos nacionales; es parte del discurso; es parte de esa expresión de fachada democrática de nuestros gobernantes. En el fondo no constituye, ni ha constituido, una verdadera prioridad en el hacer nacional. Este es el problema de fondo. Esta es la causa central de su deficiente estado. Y si nuestros gobernantes no llegan a asumir la educación verdaderamente como una prioridad, y esto, más aún, como la primera prioridad del hacer nacional —como saben afirmar en sus discursos—, el problema de la educación no podrá resolverse; lejos de eso, tenderá hacia su agudización o, al menos, hacia el sostenerse en tal estado.

Siempre hay una crítica severa, de todos y por todos los rumbos, al estado de la calidad educativa. El morbo en torno a este punto se agudiza cuando se publican los resultados de la Paes. Y efectivamente, la calidad educativa nacional es precaria: no superamos el 6° grado de nivel educativo nacional; no superamos el 6.0 de calificación en la nota de dicha prueba, aun aplicando las famosas “curvas”; las “paesitas” —otra ocurrencia de los rabís que nos vienen a dejar permanentemente sus recetas— dan como resultado niveles de calificación similares o inferiores a la Paes; la prueba Ecap, que es la prueba a la que se someten los futuros maestros, es, lamentablemente, siempre menor que 4.0; etc., etc. etc. El sistema tiene mucha parte de la culpa en lo anterior. Pero también, exigir a un maestro que enseñe en un ambiente nada propicio para el aprendizaje es una tarea poco menos que dantesca. Como suelo decir —y lo sostengo—, “la escuela no puede enseñar lo que la realidad niega”. Además, ¿cómo lograr hacer eficiente un sistema en el que el líder de una escuela, el director, es cargado con una cantidad de tareas administrativas que le roban más de la mitad de su tiempo de trabajo, y para las cuales tiene que apoyarse además en uno o más maestros que debieran estar en el aula y no llenando formularios? ¿Cómo lograr que un maestro enseñe bien, si la mayor parte de su tiempo pasa organizando las labores de entrega del vaso de leche; de la merienda escolar; del filtro escolar; de la revisión de seguridad; de la repartición del paquete escolar; de los dos uniformes y del par de calzado? No es que quiera negar la conveniencia de que un niño asista a la escuela adecuadamente vestido, con sus útiles completos, con una buena alimentación, sano, y limpio de conciencia; pero alimentar a la población, vestir a la población, mantener una buena salud en la población, etc., no son precisamente labores que corresponden a la escuela o al Ministerio de Educación; y obligar a que este asuma tales compromisos es desviarlos, precisamente, de sus propias funciones y de sus propios objetivos. Además, como tales labores no son las propias, normalmente se hacen mal, con poca eficiencia y con casi nula efectividad.

¿Cómo obligar a un maestro, entonces, a que enseñe con calidad, si la mayoría de su tiempo se le distrae en ocupaciones que no son las propias para provocar tal educación de calidad?

Volviendo al caso. Si estos temas no se enfocan con criterio sano y técnico, y más bien se enfocan bajo cargas políticas y de partidos, no podrán ser resueltos. Y ello no se hace así porque, simplemente, la educación —como he apuntado—

no es, ni lo ha sido, una prioridad real para nuestros gobiernos, sino parte del discurso demagógico propio y característico de nuestra realidad. Lamentablemente, percibo que tal situación continuará en los próximos años.

El punto de partida, entonces, para resolver, de raíz, de fondo, y con seguridad, el problema educativo nacional es hacer que este se considere, realmente y no demagógicamente, como una prioridad, de la gestión de nuestros gobiernos. Si ello no es así, nunca, tal problema, tendrá una solución real y firme.

Principales obstáculos para un buen desarrollo educativo. Los objetivos del sistema: cobertura, calidad y pertinencia

Si, y solo si, partimos de la posibilidad de que pudiera resolverse lo que he dado en llamar “el problema de fondo” de la educación nacional, y se lograra entonces que nuestros gobiernos asumieran el hecho de que la educación está a la base de toda posibilidad de progreso, priorizando su desarrollo y dándole efectivamente el impulso necesario, abandonando la posición demagógica de utilizarla como un medio para la promoción política y partidaria, como ha sido hasta hoy desde hace por lo menos unas cuatro décadas; es decir, si se resolviera el problema político que obstaculiza y detiene su desarrollo, entonces habría que dimensionar y priorizar los verdaderos problemas por los que ahora atraviesa y enfocar las posibilidades de solución a los mismos.

Considero, desde tal hipótesis (cuya concreción veo, ciertamente, muy lejana y difícil, pero que puede asumirse como una hipótesis), que los siguientes problemas son los que se deben plantear y resolver:

- 1) El modelo de desarrollo y la visión del país que se quiere.
- 2) El modelo educativo.
- 3) La legislación educativa.

Y tales problemas deben considerarse bajo la perspectiva de que siempre habrá que fundarse sobre tres objetivos fundamentales:

- a) Cobertura
- b) Calidad
- c) Pertinencia

Estos tres elementos no pueden ser vistos separada e independientemente el uno del otro, cuestión que ha sido un error esencial en las gestiones educativas. Para que nuestros jóvenes reciban una formación integral, los tres factores arriba mencionados deben ser desarrollados considerándolos como un solo conjunto.

No puede haber calidad si la educación no es pertinente. La necesidad de educar para el aquí y el ahora es fundamental y absolutamente necesaria. No puede educarse a una población para que esta educación responda a otros contextos y a otras realidades. Solo una educación pertinente es una educación de calidad.

Por supuesto que la calidad no se agota en la pertinencia. La pertinencia es el elemento que da valor y pondera adecuadamente al conocimiento y a la formación, que son los otros elementos esenciales de la calidad. Para decirlo de otra manera: formación, conocimiento; y ambos elementos pertinentes, esto es, propios a nuestra realidad y adecuados a nuestras necesidades.

Aquí deseo remarcar una cuestión que es de medular importancia, y cuya equivocada interpretación puede llevar a un lamentable y no enmendable error. No debe confundirse conocimiento con información. Cuando hablamos de una educación de calidad, refiriéndonos al factor conocimiento, hablamos de formar una sociedad del conocimiento, que es algo medularmente diferente de lo que es una sociedad de la información. Una sociedad informada solo es autónoma, libre, legítima, si es una sociedad del conocimiento; pero una sociedad informada, si no está adecuadamente formada y si no tiene un adecuado conocimiento de la ciencia y de la técnica universal, viene a ser una sociedad propicia a la esclavitud, heterónoma, ilegítima, tanto más cuanto si es una sociedad que no produce información y menos aún conocimiento, sino solo los recibe. Lógicamente, será una sociedad informada —y lo más que se quiera—, pero de aquello de lo que los que informan nos quieran informar. Esto es peligroso, es un signo vital de un estado de dependencia, proclive al servilismo.

La computadora en el aula es —puedo afirmar esto con absoluta propiedad—, un elemento que, si no se ubica en el contexto adecuado, puede constituirse en un elemento deformante para el joven; esto, más, si tal computadora es un modelo atrasado, un juguete en manos de un niño que no lo puede utilizar adecuadamente.

A lo anterior se suma otro error conceptual que se viene manejando equivocadamente en nuestro ambiente educativo: la tendencia a reducir la tecnología y la ciencia a la informática y su mundo. Este es un error de crasa ignorancia. La informática es un medio, un medio técnico ciertamente, para desarrollarse adecuadamente en la ciencia y en la tecnología; pero estas no se confunden con ni se reducen a ella.

El otro aspecto es el de la cobertura. Ciertamente, hay que educar a todos, porque la educación ilumina. Pero con el afán de que nadie se quede sin ir a la escuela, no se justifica educar a todos deficientemente. Como ya he dicho anteriormente, es *peor educar mal a un pobre que no educarlo*; y siendo nosotros, los salvadoreños, pobres, es un delito lamentable y castigable duramente el que estemos educando mal a nuestros niños y a nuestros jóvenes. Enviar al niño a la escuela con el solo afán de llenar una aspiración estadística de matrícula es lamentablemente un irrespeto al derecho de ese niño, si ello no se acompaña de la seguridad de que al enviarlo se situará en un ambiente educativo; en un contexto educativo y bajo un modelo educativo que lo educará con calidad y con pertinencia —vale decir— para la vida.

No debe confundirse la cobertura con la masificación; la cobertura es, más bien, la aspiración a la universalización del conocimiento. Hay que educar para la vida. Si no se educa para la vida, la educación pierde su razón de ser.

Los modelos educativos en uso en el país, desactualizados y desinformados de las realidades mundiales, se hacen siempre la pregunta: *¿qué enseñar?* Por ello, sus teóricos se envuelven en la trama oscura de los famosos diseños curriculares y sus correspondientes elementos punitivos, los elementos de evaluación. Se trata de enseñarlo todo, abso-

lutamente todo, sin dejar de incluir nada en los programas; y luego, hay que evaluarlo todo: al estudiante, al maestro, al coordinador, al director, al edificio en donde funciona la escuela, a la familia, a la comunidad y a la sociedad misma. Esto no es lo que actualmente se busca al educar. Ahora, las preguntas primeras son: *¿por qué enseñar?*, *¿para qué enseñar?* Solo previamente resuelto o respondido esto, puede llegarse correctamente a lo otro. Solo si sabemos por qué enseñamos y para qué enseñamos podremos dar una respuesta adecuada al qué debemos enseñar y cómo nos debemos evaluar. Los salvadoreños, sobre todo los de hoy, solemos colocar la carreta antes que los bueyes; esto es un problema. Solo si sabemos para qué y porqué educar estaremos educando para la vida, que es, con todo, la razón de ser, el fin último, de todo sistema educativo. Si no nos educamos para la vida, ¿para qué nos educamos?

El “Plan Social-Educativo 2009-2014 ‘Vamos a la escuela’ ”.

La gestión del Ministerio de Educación, al comienzo del actual gobierno, luego de un elaborado diagnóstico de la situación de la educación nacional, hizo una nueva propuesta. Esta se contuvo en el “Plan Social-Educativo 2009-2014 ‘Vamos a la Escuela’ ”, con su modelo de “Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno” y sus estrategias de “Nuclearización Escolar” y “Administración Escolar”. Este tuvo un apoyo sin precedentes dentro del sector docente y de la cooperación internacional. Los maestros nacionales vieron en la propuesta y el modelo la alternativa que se había por tanto tiempo buscado. La cooperación internacional apoyó denodadamente el esfuerzo. La cooperación italiana brindó ayuda económica y técnica de muy alta calificación, con el apoyo de la Universidad de Bologna, al desarrollo del modelo pedagógico de la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno; la cooperación española respaldó fuertemente el esfuerzo de actualización, refrescamiento y especialización docente, y la formación del Instituto Especializado Escuela Superior de Maestros, viejo anhelo de los maestros después de desaparecidas las antiguas escuelas normales; AID apoyó el esfuerzo de nuclearización escolar; y, finalmente, el Banco Mundial otorgó un préstamo de 60 millones de dólares orientado al desarrollo y la consolidación del modelo.

Se hizo una profusa distribución de documentos de trabajo y de estudio; se desarrollaron numerosas jornadas de difusión y consulta; se establecieron los proyectos pilotos, como una ventana de demostración de lo que era la idea de

la nueva escuela. El proyecto, fuertemente difundido, no fue, sin embargo, bien recibido. Las resistencias llegaron desde el interior mismo del Ministerio de Educación, donde vieron en el plan y en el modelo un obstáculo al trabajo territorial; y además, desde la oposición política, la que intuía un rompimiento con los anteriores modelos contenidos en el Plan Decenal y en el Plan 2021. Muchos analistas políticos y educativos —acostumbrados a ser los referentes en todo proceso educativo y a ser siempre considerados en su elaboración y consultados antes de su implantación— se sintieron relegados en este nuevo esfuerzo y presentaron su oposición. El “Plan Social-Educativo 2009-2014 ‘Vamos a la Escuela’ ”, el modelo de “Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno”, y sus estrategias de nuclearización escolar y el nuevo sistema de administración escolar, comenzaron entonces, si bien con mucho apoyo en los niveles docentes y de la cooperación internacional, con muchas resistencias en el entorno propio en el que se desarrollaría. Esto último tanto en el ámbito político como personal. Su ejecución fue muy difícil. Y después de dos años y siete meses de esfuerzo inicial, dichos plan y modelo comenzaron a ser progresivamente desnaturalizados, negando su rico concepto pedagógico y dificultando su ejecución.

El intenso trabajo ejecutado en la búsqueda de provocar las condiciones adecuadas para el desarrollo del plan y su modelo hizo que quedaran listos importantes documentos, entre los cuales señalo:

- 1) nuevas propuestas de leyes general de educación, de educación superior y de la carrera docente;
- 2) nuevas propuestas de planes y programas de estudios para la formación inicial de maestros;
- 3) creación del Instituto Especializado Escuela Superior de Maestros, Esma;
- 4) programa de refrescamiento, actualización y especialización para maestros en servicio; y
- 5) plan de desarrollo del modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno, con su respectivo financiamiento a siete años plazo.

En mi opinión, siempre he considerado que esta nueva propuesta educativa nacional representaba un fuerte cambio en el sistema, con posibilidades reales de mejora en los aspectos más deficitarios de la educación, especialmente aquellos que corresponden a una educación de calidad y con pertinencia, a la superación del nivel nacional de esco-

laridad, y a la universalización de la cobertura. Por otro lado, siempre consideré que

la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno era la forma culta y efectiva de combate a la inseguridad y a la delincuencia en las escuelas; de la superación de la deserción escolar, y del abatimiento de los niveles de reprobación y repitencia.

Creo que, lamentablemente, esto no logró ser comprendido por quienes tienen esa seria responsabilidad de dirigir nuestra educación; e insisto en situar esta incompreensión en el hecho de que, para ellos, en el fondo, en la realidad, la educación del pueblo no es una prioridad.

El modelo de “Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno”

Quisiera finalizar este trabajo hablando un poco de lo que son el “Plan Social Educativo 2009-2014 ‘Vamos a la Escuela’ ” y su modelo de “Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno”. No es posible en un espacio tan reducido poder describir y exponer a cabalidad ambos proyectos. Solo intento resumidamente colocar los elementos medulares de ambos.

La Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno no es el simple alargamiento de una jornada escolar, acompañada de vasos de leche y de desayunos escolares. Es una reforma que va a los cimientos mismos del sistema educativo, que lo transforma severamente, y que lo coloca en el concierto de los mejores programas educativos a escala mundial.

La Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno no es un sistema ni un plan. Es más bien, una idea, un concepto. Por tanto, su espacio está en las mentes de quienes en ella participan. En esas mentes se anclan sus postulados, y, una vez anclados, no hay posibilidad alguna de que sean removidos o sustituidos.

La Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno busca, antes que informar, formar: formar una sociedad del conocimiento, en la que la información es solo un componente, importante ciertamente pero no esencial; un medio para consolidar la formación, que es su propósito principal.

Por ello, la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno es la forma efectiva de combatir ese flagelo que abate a nuestra sociedad, que Veggetti Finzi muy bien ha llamado “familia presurosa”, porque busca integrar en la escuela los diferentes estamentos de la sociedad, haciendo que en ella se encuentre la adecuada relación entre la propuesta de enseñanza y la vida misma. Es, pues, educar para la vida. Cuando decimos ‘Vamos a la Escuela’ estamos tratando de decir que a la escuela deben ir los niños, los jóvenes, los maestros, los administradores escolares, la familia, la comunidad y la sociedad misma, en un espacio abierto y continuo en el cual no hay paredes que la limitan ni tiempos que la estrechan.

¿Qué son el “Plan Social-Educativo 2009-2014 ‘Vamos a la Escuela’ ” y el modelo de “Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno”?

Intento una muy resumida exposición:

1) Fundamentación de la necesidad del cambio en el modelo educativo nacional

El desarrollo del mundo actual —y seguramente del mundo futuro próximo— exige una reflexión sobre lo que deben ser las relaciones entre el conocimiento y la familia en la sociedad, a fin de que los esfuerzos y la responsabilidad del individuo en una realidad que cambia puedan ser valorados conscientemente. Una reflexión necesaria, esta, que llevaría, sin duda, si se actúa responsablemente, a proponer una política educacional moderna, modificando los criterios y los métodos tradicionales de aprendizaje, y cambiándolos por unos que desarrollen la creatividad humana mediante una adecuada formación y preparación de los jóvenes en la gestión cultural del cambio en la acción.

Si algo está ahora en el centro de la discusión de los problemas esenciales de la humanidad es el papel de la escuela; y no hay lugar para la duda en cuanto a que la escuela tradicional no soporta el reto que le impone la nueva realidad, que se va revelando en el albor de este nuevo siglo.

No es, pues, la necesidad del cambio educativo el que debe discutirse, sino más bien cuál debe ser ese cambio y a qué papel lleva este al hombre dentro de su misma sociedad y del ámbito mundial. Es necesario modificar el diseño de la escuela; y es necesario, además, modificar el diseño del aula misma. Para ello, se impone reconocer cuáles son las causas que impelen al cambio y cómo y en qué intensidad se manifiestan. Y como estas causas y sus respectivas intensidades surgen de la realidad concreta de los pueblos, es necesario entonces ir a esas realidades y conocerlas, para que los cambios sean orientados y direccionados en función de ellas.

El intelectual salvadoreño Alejandro Dagoberto Marroquín anotaba lo anterior ya hace más de medio siglo cuando decía: “El papel de la educación adquiere, en este mundo, relieves trascendentales; la educación orienta, forma y despeja horizontes con vivas perspectivas, ayuda a conquistar seguridad y firmeza. Pero ante la emergencia crítica que confrontamos se impone reorientar la política educativa a fin de que comprenda y asimile las nuevas circunstancias”. De ahí surge como primera necesidad el imperativo de conocer plenamente la realidad actual, pues, evidentemente, para actuar sobre una realidad; es necesario conocerla previamente. Nada nuevo, entonces. No hay realidades estáticas y, menos, eternas; cambian las circunstancias, y consecuentemente deben cambiar las formas en que estas circunstancias deben ser enfocadas. Es un poco como tejer y destejer el manto de Penélope.

Los elementos más evidentes de la sociedad mundial en este momento son los de la globalización y de los cambios continuos y rapidísimos en los niveles económico, social, de la información, de la comunicación y de la tecnología que dentro de ella se están dando. Estamos ante una sociedad del cambio; y ello coloca a los sistemas educativos frente a nuevas posibilidades y problemas dramáticos. Estamos ante una sociedad que enfrenta, sin razón, al conocimiento con el progreso y el bienestar económico, identificándolos como opuestos. Y, al mismo tiempo, reconocemos un crudo incremento en las desigualdades sociales; en la proliferación de las guerras, y en el desorden ecológico a escala planetaria. La tarea que compete, pues, a la educación es evidente y está llamada a medirse con estos nuevos desafíos.

La globalización, tanto económica como cultural, coloca a la escuela tradicional en el centro de la discusión. Como siempre, el deber del sistema formativo debe enfocarse viendo al pasado, viendo al presente y viendo al futuro. Debe verse al pasado porque es necesario proteger y sostener el patrimonio cultural, la diversidad dentro de esa totalidad abarcadora en que se vive en el mundo. Las nuevas generaciones —imperativo categórico— deben reconocerse en las pasadas, a riesgo de no hacerlo y caer en manos de la dependencia. Es ahí donde se funda y refunda el sentido de pertenencia a una comunidad, se favorece el desarrollo de la propia identidad y se alimenta la dimensión ciudadana.

Pero, ¿cómo concebir tal empeño hoy, en una realidad de acentuado pluralismo cultural? Las historias locales se mezclan con las otras historias; las propias tradiciones con las otras tradiciones; y si antes las aldeas podían considerarse mundos, hoy es el mundo el que se ha convertido en una aldea, mutiétnica, multireligiosa, multicultural. ¿Cuáles son las posibles actitudes que se podrían tomar? La una, cerrarse, ante el miedo al otro y el temor a perder la propia identidad; la otra, el insertarse en la globalización de una forma acrítica, dejándose homologar en una masificación cultural que niega toda identidad.

Toca a la educación decidir en ese contraste radical de posibilidades; entre el localismo de la patria pequeña y la masificación homologante. Ser ciudadanos del mundo — como apuntaban ya hace más de dos siglos los estoicos aquellos—, o ser ciudadanos de la villa local; la aldea global o la aldea local; abrirse con el peligro de ignorarse a sí mismo; o cerrarse, identificados pero ignorados. ¿Quién decide? La escuela. La educación. El sistema educativo.

El segundo desafío guarda la dimensión del futuro. A la escuela de cada tiempo le toca preparar al joven de cada tiempo, para que se inserte en la vida social con las competencias y los conocimientos necesarios para que tal inserción sea adecuada.

También esta tarea requiere ser repensada, porque los cambios velocísimos y profundos que a cada nivel se suceden hoy en el mundo, tanto en lo social como en lo económico, político y cultural, vuelven fácilmente obsoleto todo aquello que en la escuela se enseña.

No sería nada nuevo decir que la escuela debe ser un lugar en el cual se enseñe a vivir con sí mismo y con los otros. Pero la escuela debe ser algo más: el punto en el que se identifican plenamente la familia y la sociedad. Una escuela aislada de sus comunidades, e incluso de las mismas familias, no puede dar buenos resultados, y, más que eso, deberá calificarse como una escuela de suyo deformante. Ahora nos encontramos ante una realidad en la cual los jóvenes son depositados por los padres abrumadora y tempranamente. Estamos ante el mundo de las “guarderías”, en donde los pequeños seres son “guardados” por sus padres, mientras estos resuelven su vida; estamos ante el mundo de las “parvularias”, donde los párvulos son también dejados al cuidado de unas madres que no tienen leche materna. Esa es una realidad, golpeante y dura, que relativiza los sentidos del afecto y del amor que van fijándose en el ser desde que abandona el vientre.

A ello se suma el relativismo hacia todo. Ya no hay verdades; ya no existen visiones únicas del mundo; ya no estamos ante el mundo de la razón, sino de lo simbólico y de la realidad mediática. El mundo es como lo ve cada quien, y, con ello, hay siete mil millones de tales visiones. Ante esa realidad, la escuela requiere cambiar para adecuarse a lo que quieren y necesitan los jóvenes; para adecuarse críticamente a la globalización, y para adecuarse a los cambios rápidos que se dan en el mundo en todos los órdenes y en todos los sentidos.

Ciertamente —como decía Einstein— “...solo puede vivirse la vida a una velocidad de una hora por hora”; pero ciertamente, ¡qué rápidas parecen avanzar las horas en estas vidas que vivimos! Globalización, cambio y nueva realidad juvenil. Eso es lo que obliga a una nueva escuela.

Y la nueva escuela, para decirlo en una sola palabra, lo que debe hacer es “encontrar la adecuada relación entre la propuesta de enseñanza y la vida misma”.

2) La nueva escuela. El rediseño del aula

He sentido, entonces, que es necesario redefinir la escuela, redefinir el aula; rediseñar la escuela; rediseñar el aula. Normalmente, los esfuerzos han estado siempre encaminados hacia la reforma de los contenidos de las asignaturas y de las formas y métodos de evaluación. Es la famosa y estéril “reforma curricular”. Sin negar que lo anterior es siempre una actividad que debe desarrollarse con carácter permanente, en la realidad, lo que debe reformarse, cambiarse, rediseñarse, es el concepto mismo de escuela, y con ello, el concepto mismo de aula. Siempre los contenidos deberán ser actuales, con la profundidad necesaria y adecuadamente organizados, y escalados. Pero el problema no reside en ello, sino más bien en la forma en que son abordados, para que el estudiante los asimile en la mejor forma posible.

¿Qué debe entenderse por rediseñar la escuela, por rediseñar el aula? Un rediseño de la escuela, para adecuarla a las necesidades de la época y del futuro que se espera, significa:

- a) **Sustituir el viejo concepto de enseñanza por materias, por el de enseñanza por disciplinas.** Esta diferencia entre materia y disciplina es sutil, pero es importante. Por materia se entiende el conjunto de contenidos presentes en un determinado campo. Por ejemplo, los contenidos de la historia son los datos del hombre mismo suspendido en el tiempo; los de la geografía, la naturaleza y la organización de los diversos paisajes. Por *disciplina*, en cambio, no debe solo comprenderse los diversos contenidos, sino también la metodología, que regula el funcionamiento; los procedimientos que se deben seguir para resolver los diferentes problemas que abren los proyectos de investigación, y poder procurarse así la información necesaria. La materia escolástica es así sustituida por la disciplina de estudio.
- b) **Sustituir el concepto de maestro de grado por el de grupo docente.** Decir “la escuela” es, todavía hoy, decir “el maestro”, justamente en el sentido del maestro único. A pesar de que este paso es de suyo muy delicado, ello debe hacerse en la plena conciencia de que no se trata de reunir un grupo heterogéneo sin organización alguna, sino de constituir un grupo que en

la diversidad y en la especificidad de sus aportes individuales sea capaz de desarrollar un proyecto educativo-didáctico fuertemente unitario.

c) Acercar al alumno a su contexto de vida, en vez de someterlo a un programa centralizado uniforme.

La lección tradicional debe ceder el puesto a la metodología de la investigación; el programa centralizado uniforme debe ser sustituido por un acercamiento no espontáneo, pero sí más atento a las exigencias del alumno, considerado este en el concreto de su contexto de vida.

d) Provocar el desarrollo de una escuela de la investigación en sustitución de la escuela de las nociones y de las lecciones.

Hay que superar la escuela de las lecciones, la escuela de las nociones, y ello es posible fundando la didáctica sobre sólidas bases científicas. El alumno debe transformarse en el justo protagonista de su propia formación. La investigación se contrapone a la lección, el alumno es el protagonista, y el profesor, aquél que lo acompaña y estimula.

e) Y, lo más importante aquí, conformar una escuela de "tiempo pleno".

No se trata ya de sostener una escuela de tiempo parcial a la cual se asocien experiencias insuficientes ligadas a acciones asistenciales, más que pedagógicas, dedicadas a acoger alumnos con variadas necesidades, pero sin constituir un verdadero enriquecimiento de la oferta formativa. La escuela de tiempo pleno constituye un modelo capaz de integrar, en una propuesta curricular homogénea, una misma calidad formativa para todos. A la escuela actual, de una frecuencia del orden de 25 horas semanales y de la presencia del maestro único de clase, se opone una nueva escuela de frecuencia semanal de 40 horas y atendida por grupos docentes en vez de maestros únicos. La dimensión relativa a la organización complejiva del tiempo pleno (en la escuela tradicional, clase-merienda-clase) obliga a una programación de una jornada mucho más prolongada, en la cual se combinan metódica y orgánicamente los espacios de trabajo de grupo, las pausas, los espacios reservados al desarrollo y a la iniciativa personal, el tiempo de la recreación y el juego.

La dimensión didáctica requiere la colaboración de todos; y la presencia de los grupos docentes crea las condiciones para una mejor distribución de las tareas. Se activan varias modalidades de reagrupamiento de los estudiantes en relación con las diversas actividades y proyectos; y los diferentes miembros de los grupos docentes comienzan a especializarse, dedicándose progresivamente a una específica disciplina. En la mayoría de casos, el libro de texto es considerado inadecuado y se prefiere elegir como modalidad didáctica la biblioteca de trabajo, con metodologías que apuntan a la práctica de la investigación, del laboratorio y de la animación experimental.

Se trata de reducir el tiempo obligatorio dedicado al común para todos los estudiantes, permitiendo una cuota facultativa de actividades educativas seleccionadas libremente por los alumnos y por las familias (enriquecimiento formativo opcional, laboratorios personales, experiencias externas, aprendizaje informal, etc.). Como un efecto colateral, se tendría una mayor flexibilidad de los recursos formativos, interpretados ya no más dentro de los términos rígidamente escolásticos, sino en sintonía con el principio de una mayor personalización del aprendizaje.

Con la escuela de tiempo pleno se busca dar cumplimiento al derecho al estudio y, consecuentemente, a la instrucción a las que tienen todos los ciudadanos; se busca una relación más plena con la comunidad, con la cultura, con el territorio; se adquieren y reafirman valores de respeto a la diversidad, a la identidad, a los elementos raciales; se proyecta un horizonte más vasto mediante el poder del conocimiento, de una instrucción que emancipa y libera.

Un rediseño del aula, por su lado, implica:

a) Sustituir la lección del catedrático por la biblioteca de trabajo.

A la pedagogía del manual, de la lección del catedrático, del voto que discrimina y selecciona se contrapone una pedagogía alternativa y una didáctica nueva, que promueve el protagonismo del estudiante, su participación, el aprendizaje activo. Debe superarse el libro de texto por la biblioteca de trabajo, mucho más rica en aportes de lo que pueda serlo un genérico manual escolástico. La biblioteca de trabajo puede comprender revistas, enciclopedias, libros de varios tipos, material audiovisual, programas computaciona-

les, pizarrones virtuales, visitas de campo, experiencias demostrativas, etc.

b) Sustituir la pedagogía del manual por una pedagogía alternativa, en conjunción con lo anterior.

¿Qué se busca con la pedagogía alternativa? Disponer de espacios de reflexión entre los actores del proceso, que permitan un diálogo directo en el que se aborden los diferentes temas con un sentido abierto y dispuesto a desaprender y reaprender el conocimiento, acercándose desde el contexto que lo rodea, en forma tal que el alumno sea el propio protagonista de su proceso formativo, orientado y guiado por el grupo docente, y alimentado y fortalecido con el apoyo de la familia y de la comunidad. Hay, pues, una apertura al territorio no casual, sino orgánicamente programada; hay también una relación constante de comunicación y diálogo constructivo con la familia; hay una actitud de investigación continua desarrollada por maestros y estudiantes con la contribución de la familia y la comunidad en el entorno mismo del propio contexto de vida.

c) Conformar un aula integrada en la cual puedan interactuar organizadamente todos los actores: alumnos, grupos docentes, recursos didácticos y pedagógicos, etc.

Esta aula debe modificar su contextura y su organización, así como las formas en que los agentes en ella interactúan, en función de los diferentes niveles a los que vaya accediendo el estudiante.

3) La escuela como núcleo de cultura

La cultura se da en la historia, es un producto de la historia. Y la historia se concreta en la cotidianidad del pasado reflejada y registrada en los hechos del presente. Una educación solo tiene validez si es pertinente, y solo es pertinente si se refiere y se contiene en el aquí y ahora de sus actores. Como he dicho, la escuela de hoy, viendo al futuro, debe preparar a los jóvenes de hoy. Pretender escuelas aisladas de sus propios contextos —esto es, familias y comunidades— es hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje un proceso no pertinente, y, consecuentemente, no útil, no real.

Por ello, la religación de la escuela con las propias familias y con las comunidades mismas es algo necesario, porque solo así se inserta dentro de su propio entorno cultural, y, por

supuesto, abierta a la mirada del contexto mundial, sabrá ella qué es lo que debe ser enseñado y para qué debe ser enseñado.

Una escuela desvinculada de su contexto provoca peligrosamente un ignorar los valores de la propia cultura, a riesgo de invertirlos en vez de confirmarlos y practicarlos. Ello pudiera llevar a constituir pueblos perversos, siguiendo a Ortega y Gasset cuando dice que aquellos pueblos que invierten sus valores se convierten en eso, en pueblos perversos; juicio que estamos prestos a confirmar antes que a rebatir. Reafirmamos, entonces, que “la enseñanza solo es enseñanza de calidad si es una enseñanza pertinente”.

El dar la responsabilidad de la educación sólo a los maestros, y en determinado grado, a las familias, ya no es un concepto acorde con la realidad. No es posible descargar tamaña responsabilidad en tan reducido conjunto de actores. Hay que partir entonces de que la escuela es ella y su entorno, es ella y su historia, es ella y su cultura.

Asumimos, pues, el presupuesto —que nos parece incuestionable— de que “para educar a un niño hace falta, no una escuela sino la sociedad entera”.

4) Bases conceptuales en las que se sustenta el modelo.

Es necesario que un modelo educativo se sustente y sostenga en una filosofía de la educación propia y arraigada en las necesidades de su misma población. En nuestro caso, esta filosofía antepone el formar al informar. Debemos formar a nuestros niños y a nuestros jóvenes. La información es una necesidad solo justificada si se ha logrado lo anterior. Entendemos esta filosofía en la forma siguiente. Debemos:

- 1) *Formar dentro de un marco de auténtico sentido nacional, incorporando adecuadamente y con la ponderación correspondiente en los programas de estudio un fuerte componente histórico-cultural con el cual se asegure de que todo salvadoreño reciba, en la escuela, una suficiente y adecuada formación que le proporcione los elementos necesarios para sentir y vivir en ple-*

- nitud su pertenencia y su identidad como tal. Concretamente, un *fuerte y sostenido estudio de la historia, de la cultura, de la identidad nacional y, especialmente, del lenguaje.*
- 2) *Formar dentro de un marco de auténtico sentido humano, incorporando adecuadamente y con la ponderación correspondiente en los programas de estudio un fuerte componente de formación humanística, con el cual se asegure que todo salvadoreño reciba en la escuela una suficiente y adecuada formación, que le proporcione los elementos necesarios para cultivar sus necesidades espirituales más íntimas y para desenvolverse dentro de los núcleos culturales del mundo sin menoscabo de su propio origen y de su propio ser. Concretamente, una fuerte y sostenida formación filosófica, axiológica, ética y estética, y así, la introyección de un marco valorativo originado en la vivencia existencial misma.*
 - 3) *Formar dentro de un contexto mundial en el que el componente científico y tecnológico se proyecta claramente como uno de los hilos conductores del futuro y del desarrollo, con el cual se asegure que todo salvadoreño reciba en la escuela una suficiente y adecuada formación científica, que le proporcione los elementos necesarios para incorporarse y participar plenamente en un mundo marcado fuertemente por la necesidad cognoscitiva e innovadora de la ciencia. Concretamente, una fuerte y sostenida formación científica con énfasis claro en el estudio de la naturaleza, del mundo físico en que vivimos, de las ciencias físico-químico-biológicas, y con una adecuada y suficiente capacitación matemática. Habrá que propender, en la escuela, a inculcar el espíritu de observación, de investigación y, en general, el uso del método científico como forma adecuada de estudio y análisis.*
 - 4) *Entonces, y solo entonces, deberá la escuela responder a la necesidad de informar y de mantenerse actualizada en cuanto a los avances del desarrollo tecnológico y económico mundiales, con el objeto de que la escuela ayude a ubicar correctamente a todo salvadoreño dentro del contexto de dicho desarrollo y, a la vez, lo capacite para poder interpretarlo y ajustarse adecuadamente, sostenido por el fuerte andamiaje de su formación cultural, humanista y científica recibida, a las tendencias del desarrollo mundial.*
 - 5) *En otras palabras, un adecuado equilibrio de los dos componentes fundamentales de todo proceso educativo: la formativa y la informativa. Se trata entonces, y en ese orden, de formar e informar: formar en la historia, en la cultura, en el humanismo, en la ciencia; informar en la técnica y en la economía.*
 - 6) *la solución es supeditar la conformación de un modelo educativo que sea un medio, una herramienta para el desarrollo económico; y, más aún, para un modelo económico determinado, a la conformación de un modelo educativo que sea un medio para el desarrollo integral del hombre, dentro del cual, por supuesto, el bienestar económico será siempre uno de los componentes esenciales, esto es, hacer de la educación un fin en sí mismo y no un medio al servicio del modelo económico.*
 - 7) *Lo anterior será posible si el Estado reconoce y define los planos estructurales del hombre en el orden correcto de prioridades. El plano cultural y educativo en primer orden, esto es, el plano de las creencias fácticas, en qué cosas reales e ideales se cree y no; es también el plano de los valores, el de qué cosas reales o ideales se consideran buenas o malas, y cómo; es también el plano de lo normativo, el de qué conductas deben ser consideradas como obligatorias o no, y cómo; y es también el plano de lo simbólico, de los significados y de las expresiones del lenguaje. En los hombres y en los pueblos auténticos, la cultura y la educación constituyen siempre el plano estructural de mayor jerarquía y a partir del cual se generan los otros. El plano de la participación, en el cual aparecen los actores, los status y los papeles, y que es, precisamente, el plano de la familia, como segunda prioridad. Luego, y solo entonces, el plano político. Y finalmente, y sólo entonces, el plano económico. Solo así ordenados los planos estructurales del hombre salvadoreño, nuestro pueblo podrá ser auténtico. Invertir ese orden jerárquico es entrar en formas alienantes y admitir de alguna manera la posibilidad de conformar modelos sociales de sojuzgamiento y dependencia, expresiones estas —como se sabe— las más dolorosas de las formas de negación del hombre y de los pueblos en su justa y precisa autenticidad. El proceso educativo, en este proyecto de cambio, debe tender entonces a eso: A definir correctamente los planos estructurales del hombre salvadoreño en ese orden: el plano de la cultura y de la educación; el plano*

de la participación; el plano político; y finalmente, el plano económico. Dicho lo anterior en el orden de las instituciones: *sociedad, familia, Estado y economía*. El proyecto nacional debe ver, entonces, a la educación y a la cultura como las condiciones primeras de todo proyecto de nación, su punto de partida, su hilo conductor.

- 8) La filosofía de la educación, dentro de un programa de transformación de la educación en el país que busque realmente colocar fuertes y auténticos cimientos culturales en el pueblo, debe confirmar y autosustentar el reconocimiento, como entes privilegiados de la nación, a: la persona humana, y especialmente en ella, los niños, los ancianos y los maestros; las instituciones que conforman nuestro sustento cultural e histórico; y el entorno natural, del cual la patria se nutre y sin el cual la vida no sería posible. Se debe apostar, firme y conscientemente, a que todo salvadoreño debe actuar, en su existencia concreta, pensando en los hombres del pasado y del futuro, así como en sus mentores. De la misma manera, que la historia y la cultura deben ser auténticos motivos de orgullo nacional. Y finalmente, que el más rico de los patrimonios de un pueblo es su entorno natural, y que, por lo tanto, la tierra, el aire, al agua, los bosques, la flora y la fauna deben ser preservados y defendidos aun a costa del mayor de los sacrificios. El proyecto afirma, como base filosófica, que es un compromiso ineludible privilegiar a los niños, a los ancianos y a los maestros, a nuestras instituciones culturales e históricas, y a nuestro entorno natural.

Aquí, un imperativo categórico: la base de un auténtico proceso educativo reside en reconocer y admitir: A la cultura como base del desarrollo; a la familia y a la comunidad como sustento de organización social; y a la política y a la economía como medios para lograr lo anterior.

5) El sistema integrado de la "Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno"

Optar es —pienso yo— una 'situación límite' del hombre, recogiendo esa tremenda categoría filosófica de Karl Jaspers, como lo son también la muerte, la angustia, la duda. Es un no-poder-no. El hombre, así como no-puede-no-

morir, o *no-puede-no-dudar*, también un no-puede-no-optar. Y el país no-puede-no-optar ante esta disyuntiva educativa, opción esta esencial; porque la educación es de las ya pocas esencialidades que le quedan al hombre, dado que el hombre es precisamente persona porque, sí, ciertamente, es espíritu, —como diría San Agustín—, pero también es opción —como diría el existencialismo—.

El "Sistema Integrado de la 'Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno' " busca tres objetivos: calidad, universalidad y pertinencia, que en el fondo son uno solo; y lo hace a través de siete estrategias: 1) dignificar y desarrollar profesionalmente al magisterio nacional; 2) desarrollar un currículo pertinente y aprendizajes significativos; 3) formar permanentemente a la población joven y adulta; 4) asegurar equidad en el acceso y en la permanencia en el sistema educativo; 5) fortalecer la gestión institucional y curricular; 6) desarrollar investigación, ciencia y tecnología como medios para acceder a una sociedad del conocimiento y no a una sociedad de la información, y 7) fortalecer la educación superior. No debe buscarse una educación que no sea pertinente, porque ello niega de hecho la calidad; ni debe continuarse con ese concepto equivocado de *cobertura* como sinónimo de masificación de la mala escuela, sino debe buscarse un concepto de *universalidad* que haga justicia al niño y al joven desamparado, pero que a su vez los coloque en similares condiciones que los amparados. Este es un cambio grueso en el concepto. No debemos tener escuelas especiales en las que se margine y diferencie a las personas, sino escuelas en las que se integren todos con iguales oportunidades, aunque reconociendo a cada quien su propia circunstancia. Ese es mi concepto de *inclusión*: integrar los cuatro actores del proceso educativo: alumnos, maestros, familia y comunidad, pero con papeles claros en cada quien, con responsabilidades establecidas y diferenciadas, y no en una mezcla amorfa y confusa en la que cada quien hace lo que al otro le corresponde sin tener facultades y posibilidades para hacerlo bien. Deben desarrollarse aulas integradas en las que se transmita, pero que también se desarrolle, conocimiento. Ya no el aula de primer grado, o de cuarto grado, o de octavo grado; ya no el maestro de primer grado, o de cuarto grado, o de octavo grado; ahora es el aula especializada, el aula de matemática, de ciencias, de música, de historia, en la que se integran todos; niños de diferentes niveles ante grupos docentes capacitados para enseñar a todos los niveles, con bibliotecas

de aula para cada especialidad, y con recursos pedagógicos idóneos a cada especialidad. El 'tiempo pleno' no significa más tiempo del niño y del maestro dentro del recinto físico de la escuela, sino más tiempo de la escuela en la mente del niño, del maestro, de la familia y de la comunidad, dondequiera que estos se encuentren.

Lamentablemente, el concepto de *escuela inclusiva de tiempo pleno* está siendo penosamente desnaturalizado, utilizándose más para otros fines que para los que fue pensado; y de la misma forma el "Plan Social-Educativo 2009-2014 'Vamos a la Escuela' ". ¿Por qué se está dando tan lamentable situación? Porque —como he dicho al principio— la educación no es, en la realidad, una prioridad

para el Gobierno, sino un elemento político-partidista y de desarrollo y control territorial. Mientras eso no se corrija, la educación en El Salvador será un elemento diferenciador más que integrador; una causa de brecha social; un peligroso instrumento de dominio.

Como en la educación, también en otros campos y ámbitos del hacer nacional no hemos podido comprender esa urgente verdad que nos hiciera ver el gran filósofo neotomista mexicano Salomón Rahaim:

"Estamos para un diálogo trascendental y no para escarceos de mero lujo".

Propuesta de políticas públicas sobre educación

Carlos Reynaldo López-Nuila

Recibido: 06/03/2014 - Aceptado: 29/04/2014

Resumen

La calidad de la educación depende de varios factores, siendo la política educativa un aspecto fundamental, así como también, una planificación educativa integral que contribuya al desarrollo económico y social del país. Esta reflexión aborda el tema de la educación, como un derecho básico de todo ser humano y a la vez un servicio con finalidad social, por cuanto ésta debe responder a las necesidades del desarrollo, señalando las áreas estratégicas por atender. A este respecto se formula una propuesta de políticas públicas para un plan de gobierno, que considere a la educación como base para formar a futuros ciudadanos comprometidos con la paz, la democracia, el medio ambiente y el progreso nacional. Alcanzar este objetivo, requiere una visión de Estado que contemple los diversos elementos del acto educativo y de las buenas prácticas para alcanzar una educación de calidad.

Palabras clave

Calidad de la educación, política educativa, planificación educativa, desarrollo económico y social, educación-El Salvador.

Abstract

Quality on education depends on a variety of factors; an educational policy is an important aspect as well as an integral educational planning that contributes to the social and economic development of the country. This reflection addresses the issue of education as a basic right of every human being; at the same time, it is a service with a social purpose for it must respond to the needs of development pointing at the strategic areas that need to be addressed. In this regard, a public policies proposal has been formulated for a government plan which considers education as a basis to train future citizens committed to peace, democracy, the environment and national progress. Reaching this objective requires a State vision that contemplates the different elements of the educational act, and the good practices, in order to reach an education of quality.

Keywords

Quality of education, educational policy, educational planning, social and economic development, education-El Salvador.

El entorno de la educación

Hablar de desarrollo significa hablar de proyectos ordenados; de cambios que permitan transformaciones de nuestra realidad, tanto de nuestra mente como de nuestro entorno. La autodeterminación como sociedad debe ejercitarse en sentido positivo de avance y no de estancamiento; de evolución y no de retroceso; de libertad y prosperidad y no de limitaciones y privaciones. Son muchos los ejemplos de lo uno y de lo otro; y nuestra sociedad aspira a ser libre y próspera, como principios propios y necesarios de la democracia y del progreso social y económico que deseamos.

Los planes de gobierno implican políticas públicas según la importancia otorgada a cada actividad propia del Estado. Todas pueden ser importantes, pero la política educativa es la determinante en términos de prioridad, por cuanto la educación genera el capital humano que es factor de la movilidad social y de la productividad, para la dinámica del crecimiento nacional. Por ello, las preocupaciones del Estado deben manifestarse, preferentemente, no en programas de prestaciones y servidumbre, sino en oportunidades de estudio y avance personal, a partir de los méritos que proporcionan las propias capacidades y las decisiones de superación que cada uno se plantea a lo largo de la vida, lo que, sin duda, marcará a futuro la distinción en la calidad humana de cada ser.

La educación es un derecho básico de todas las personas y es un servicio con finalidad social. El Estado está obligado a su conservación, fomento y difusión. En nuestra realidad, el proceso de aprendizaje general se ha devaluado y desviado. En el ámbito familiar, la enseñanza y práctica de valores ya no se ejercita con la regularidad de la orientación cotidiana y el ejemplo continuado de los padres. Ya no hay tiempo para la clase magistral de sobremesa ni para la tertulia que se explaya en los hechos y vivencias del día. El aula y la vida escolar han perdido ese ambiente mágico de sorprenderse por lo nuevo en la clase y de jugar y relacionarse alegremente, respetando a los demás fuera de la clase. Los maestros muchas veces irrespetan al director, a las autoridades respectivas y al gobierno, a quien le exigen todo, pero ellos no ofrecen nada. La Iglesia infalible, antes crisol de fe, moralidad y humanidad, predica el bien pero no practica el respeto ni la austeridad que supuestamente le exigen sus votos y su investidura. Los medios de comunicación hablan poco de cultura y mucho

de la maldad humana, casi como paradigma de felicidad y prosperidad. La perversidad de lo desviado se exhibe sin pudor; ya no existe la censura para todo aquello que es inmoral y nocivo para la integridad del ser humano.

La comunidad alienta y estimula de forma preferente el placer y la intolerancia a cualquier costo. La relación es de ignorar al otro; y cuando esta se presenta es tirante y de indiferencia, cuando menos. La armonía social del respeto y la solidaridad vecinal para la búsqueda del bien común es cuestión del pasado; hoy lo relevante es hacer prevalecer 'mi interés personal a partir de la verdad de mi razón'. Cuando bien nos va, la calidad de la educación recibida no encuentra espacios para desarrollarse en una sociedad marcada por la desconfianza, la perversidad y la conducta sibarita del gozo sin límites. Nuestra sociedad está olvidándose de la moral, de la convivencia, de la responsabilidad, del compromiso del trabajo y se dirige hacia una cultura propia de consumo y placer en donde las normas sociales han perdido vigencia; nada se respeta, y lo que importa es el interés personal de conseguir y tener todo sin merecer nada. La anomia social es ahora el decálogo de la vida.

En concreto, se puede afirmar que un plan de desarrollo es el gran ausente de nuestra realidad; que la carencia de políticas públicas es la gran deficiencia de los proyectos de gobierno; que la falta de voluntad política es la gran responsable de nuestro retraso e inmovilismo, y que la exigencia por más calidad educativa se obvia por programas de fácil aplauso pero de efectos intrascendentes, aunque, al final, la calidad es la demanda requerida por cualquier proyecto de cambio para mejorar.

La educación que necesitamos

Todo lo anterior nos lleva al punto de partida de lo que debe ser un plan educativo nacional. La educación que necesitamos debe ser general para la vida social y especializada para cada actividad; debe ser para todos: niños, jóvenes, adultos; profesionales, políticos y ciudadanos; debe ser actualizada en los contenidos y diversa en los métodos de enseñanza-aprendizaje; debe orientarse a la convivencia social y a la competitividad productiva de cada persona; debe enseñar la importancia de la libertad y de sus límites y la práctica de los derechos y deberes del hombre. Debe ser una educación en todos los rumbos, en todo tiempo y para todas las personas; debe abrir espacios a la educación científica y tecnológica,

pero también a los oficios y quehaceres propios de nuestra cultura y, por supuesto, a las artes y a los deportes que aceptan y practican los salvadoreños. Cada persona tiene que ser un maestro en lo que sabe y debe ser un estudiante en lo que necesita aprender para prosperar. Debemos despertar la curiosidad del niño de parvularia que pregunta por qué el agua del río corre hacia abajo y no en sentido inverso; y estimular la tenacidad de la nonagenaria que quiere utilizar el último teléfono celular igual al que posee su nieto adolescente.

La educación debe permitir la apropiación de saberes y debe ser un pasaporte para una vida plena y exitosa. Una buena educación debe reunir determinadas cualidades. La educación tiene que ser integral, con características únicas para atender necesidades propias. La integridad tiene que estar orientada a comprender todo aquello que requiere el crecimiento personal. Esta educación debe ser pertinente, en el sentido de aprender lo que el educando necesita hoy y lo que necesitará mañana en su entorno, tanto para su vida social como para su vida productiva y ciudadana; igualmente, debe ser relevante en términos satisfactorios para sí y para los otros. La educación debe ser continua, es decir, desde la temprana edad hasta el atardecer de cada uno; la educación debe ser gradual para lograr, según la edad, la capacitación requerida en cada etapa de la vida. Debe ser equitativa para todos, sin distinción ni limitaciones de ninguna naturaleza. La educación debe ser permanente en los temas de compromiso personal con la democracia, la convivencia pacífica y el medio ambiente; finalmente, debe ser diversificada para atender todas las aspiraciones de la persona, de conformidad con las capacidades cognitivas, emocionales y físicas. El sistema educativo nacional debe articularse de manera tal que cada ciclo y cada nivel asegure los conocimientos, habilidades y destrezas requeridas para continuar su formación o para dedicarse a labores productivas de forma eficiente y eficaz.

Áreas estratégicas

Una política educativa requiere un enfoque sistémico y profundo de áreas de gran importancia para el progreso del país. Lo primero de un plan de gobierno, propio de la educación, es dictar un plan educativo que recoja las aspiraciones de los salvadoreños para alcanzar la plena satisfacción como persona y lograr el máximo nivel de prosperidad como nación. Este plan debe corregir la brecha social, superar la brecha cognitiva y atender la brecha

digital. De igual forma, debe ofrecer un sólido conocimiento para eliminar la cultura ligera del presente.

Se proponen las siguientes políticas públicas de un plan de gobierno

- i. Aprobar un presupuesto con un porcentaje creciente en educación, que permita una inversión orientada a formar el capital humano que requieren las necesidades estratégicas de desarrollo del país.
- ii. Organizar el Mined con tres áreas específicas de funcionamiento y responsabilidad como educación inicial, básica y media; superior, ciencia y tecnología; y cultura.
- iii. Ofrecer educación inicial, básica y media gratuitamente y becas a todos aquellos estudiantes con buen desempeño académico para que accedan a la educación superior.
- iv. Organizar un currículo continuo y flexible con pertinencia y calidad, orientado a los valores sociales y competencias productivas.
- v. Promover una educación cuya calidad sea evaluada en forma comparativa con instrumentos nacionales e internacionales como la prueba Pisa.
- vi. Proceder a la certificación trianual de la capacidad profesional del docente de educación inicial, básica y media, otorgándole, al docente de instituciones públicas, un estímulo salarial en base a los méritos evidenciados por la aprobación de la prueba.
- vii. Ofrecer en todas las escuelas e institutos públicos estudios formales, no formales y vocacionales con apoyo de las tecnologías de información y comunicación.
- viii. Promover la educación gratuita en el ámbito de las instituciones tecnológicas de educación superior, con énfasis en los requerimientos del desarrollo local y regional. Debe funcionar un Megatec en los municipios de mayor población.
- ix. Desarrollar nuevas carreras de ingenierías y de tecnologías por las instituciones públicas de educación superior, facilitando becas de postgrados en dichos estudios a escala nacional e internacional.
- x. Apoyar financieramente a las instituciones de educación superior (IES) para establecer centros de práctica y laboratorios, que permitan el desarrollo de proyectos

de investigación e innovación y mantener el proceso de calificación, evaluación y acreditación.

- xi. Atender los retos de la globalización y los desafíos de la sociedad del conocimiento, promoviendo la internacionalización de la educación superior.
- xii. Exigir la rendición de cuentas de los fondos públicos otorgados y de los resultados académicos obtenidos.

Esta serie de políticas públicas tienen su correspondiente ampliación con las siguientes consideraciones:

- A) Esta política educativa debe contar con un presupuesto proporcional a la importancia del área estratégica de la educación, proyectando una asignación creciente de al menos el 0,60 % del PIB anual, porcentaje que debe agregarse al presupuesto actual para llegar, al cabo de cinco años, al 6,14 % del PIB.
- B) El gobierno debe adoptar una organización del Ministerio de Educación que sea eficiente en su planificación, apropiada en su organización, suficiente en su desarrollo y eficaz en la supervisión de sus resultados. Debe contar con tres viceministerios responsables; uno de la Educación para atender la educación inicial, básica y media; otro de la Educación Superior, Ciencia y Tecnología para atender la educación superior y promover la ciencia y la tecnología; y el tercero, el de la Cultura, para proteger y promocionar nuestro patrimonio cultural y las raíces de nuestra identidad nacional.
- C) Debe considerarse que los factores vitales para una educación de calidad son el currículo, el entorno pedagógico y el docente:

1.- El currículo es el proceso ordenado del conocimiento con sus respectivos objetivos de: competencias, habilidades y destrezas que recibirá el educando. Cada asignatura forma parte de un todo, cuyo propósito es el de lograr un nivel educativo determinado por la edad; por el proyecto de desarrollo nacional y por las condiciones propias del entorno físico y social del estudiante. Este currículo debe ser flexible, en el sentido de facilitar las articulaciones verticales y horizontales entre carreras e instituciones, tanto nacional como internacional. El currículo debe

agrupar conocimientos que son necesarios para el crecimiento intelectual del estudiante; y este conocimiento debe ser pertinente y relevante, en el sentido de la utilidad para su participación social y el desempeño productivo en la actividad o profesión que se debe cumplir. Este currículo debe contribuir a formar el *ser*, facilitar el *saber*, desarrollar el *saber hacer* y asegurar el *vivir* con los demás.

- 2.- El entorno pedagógico es un factor determinante en el proceso educativo. Una buena escuela requiere aulas, pupitres, recursos audiovisuales y otros equipos didácticos; con su biblioteca y centros de cómputo apropiados; con sus accesos seguros y con una conducción seria, responsable y muy capaz; un equipo docente muy calificado y una comunidad de padres comprometidos con la educación de sus hijos en un ambiente que facilite y promueva la dedicación al estudio y la interrelación social.
- 3.- Debe contar con un cuerpo docente de alta capacidad profesional y pedagógica y efectivamente estimulado para cumplir los objetivos de la política pública establecida. Este cuerpo de educadores debe estructurarse de la siguiente manera:
 - a) Organizar una adecuada selección desde el inicio, mediante el otorgamiento de becas anuales a los mejores estudiantes que obtuvieron mayor nota en la Paes, para cursar estudios de magisterio y que demuestren la vocación por esa rama profesional. La beca estará dotada de recursos para pago de estudios y cobertura de mantenimiento personal por tres años y medio, y podrán realizar dichos estudios en cualquiera de las universidades que mantienen dicha oferta de estudios. Los graduados ingresarán de inmediato al sistema educativo nacional.
 - b) Realizar una evaluación trianual a todo el cuerpo docente, acerca de los diversos aspectos de los méritos profesionales, resultados académicos y comportamiento personal. La evaluación también deberá ser practicada a los docentes de los centros educativos privados, y esta les servirá como certificado de acreditación; y deberán repetirlo, en caso de insuficiencia, con los mismos

critérios aplicados a los del sector público. Los maestros del sistema público que aprobaran dicha evaluación serán estimulados con un aumento salarial quinquenal y tendrán preferencia para su reubicación en los municipios de su elección.

- c) Los maestros que no aprobaran la evaluación respectiva mantendrán la asignación, pero deberán tomar un curso de capacitación virtual o de fin de semana en el próximo año, al cabo del cual deberán presentarse de nuevo a evaluación. Si la aprueban, podrán continuar en su actual asignación y mantendrán su actual nivel y destino. Cuando el maestro no aprobare la segunda evaluación después de la capacitación recibida, será separado de su cargo en forma definitiva. Este método es practicado en Cuba como sistema nacional de evaluación docente.
 - d) Los maestros mejor evaluados anualmente podrán optar a facilidades de estudios de la Licenciatura en Educación o postgrado, en cualquiera de las universidades que ofrezcan la carrera. Los maestros que acrediten estudios superiores de magisterio en su disciplina o área del conocimiento que enseñan obtendrán un incremento salarial.
 - e) Todos los centros educativos de educación media, y luego de básica, deberán poseer un laboratorio de computación; y los docentes podrán disponer de una computadora portátil para preparar y actualizar sus clases y para seguir las capacitaciones virtuales que anualmente se programen.
- D) La enseñanza en educación básica y media deberá centrarse en la pertinencia del conocimiento y en la calidad del aprendizaje, empleando la mejor metodología según la asignatura y la disponibilidad de medios existente. El ciclo escolar anual debería tener un promedio mínimo de 1.000 horas; con un mes de capacitación, un mes de labores administrativas y el resto de vacación.
- E) La investigación es una actividad propia y necesaria de todo el ciclo educativo. Su presencia denota importancia y sus resultados incrementan el saber. Su vigencia

es permanente y su práctica requiere apoyo humano calificado y recursos suficientes y diversos.

- F) Deberán utilizarse de forma racional las tecnologías de la información y comunicación para incorporar al estudiante a nuevos procesos de aprendizaje. Las nuevas tecnologías favorecen la relación, la socialización, el aprendizaje, el desarrollo de destrezas y habilidades y estimula la autoformación. Su utilización como recurso de apoyo es creciente en la educación presencial, semipresencial y virtual.
 - G) De conformidad con los recursos presupuestarios, se deberá proceder a entregar una computadora portátil a los estudiantes a partir del primer año de bachillerato, y luego, progresivamente, hacia los niveles inferiores de conformidad con los recursos disponibles.
 - H) Se deberá convertir cada institución en una escuela abierta, para la capacitación continua y diversa que, cumpliendo con los programas respectivos a los actuales estudiantes, permita a otros estudiantes formales continuar su capacitación por la vía semipresencial y virtual; y se deberá ampliar a los no formales en los fines de semana y períodos de vacaciones, convocando a los padres de familia y a los adultos que así lo prefieran. De la misma manera, se establecerán en las mismas escuelas en horarios de la tarde, en horas nocturnas y de fin de semana, escuelas de artes y oficios propios de cada localidad o región. Se deberá utilizar al máximo los recursos educacionales abiertos a todos los conocimientos que ofrecen en la web las redes de educación informal, estimulando en todos la cultura del aprendizaje presencial, semipresencial y virtual.
 - I) La cohorte de bachilleres de cada año deberá someterse a una evaluación vocacional para identificar, según sus capacidades, las áreas profesionales y niveles más convenientes para su crecimiento personal y formación laboral.
 - J) La educación universitaria deberá formularse a partir de los perfiles que requiere el mundo del trabajo, la interrelación humana y la dimensión de los derechos y deberes ciudadanos.
- 1.- No todos los bachilleres pueden ser doctores ni todos los estudiantes universitarios pueden ser

médicos o ingenieros. La capacidad intelectual, las aptitudes y las actitudes orientan la futura actividad del profesional, ya sea en el campo de los oficios, en el área de los técnicos o en el ámbito de las profesiones universitarias. De hecho, en El Salvador existen carreras universitarias con un gran nivel de aspirantes, pero, simultáneamente, son muchos los oficios especializados y las vocaciones técnicas que disponen de plazas ocupacionales en la actualidad. Se considera necesario estimular en el ámbito municipal, en coordinación con el Mined, las escuelas de artes y oficios, reviviendo esa estructura educativa del pasado, ahora perdida, como respuesta a los jóvenes que a temprana edad abandonan los estudios por diversas razones de carácter social, económico y hasta delincuenciales.

2.- De igual manera, los bachilleres que en sus pruebas de evaluaciones finales obtienen bajas calificaciones deben ser orientados a una educación técnica de carácter gratuito en los Megatec, lo que permitirá una formación corta y apropiada a sus capacidades y a sus actitudes frente al estudio. Las instituciones de educación tecnológica ofrecerán, de preferencia, formación calificada según las necesidades y oportunidades propias de la zona o región territorial. Esto, a su vez, aliviará la presión sobre los estudios universitarios públicos que se ven limitados en su oferta y en su calidad por el ingreso masivo e irrestricto de jóvenes que en el primer semestre probablemente abandonarán la universidad.

3.- En el campo de las disciplinas profesionales universitarias, la oferta educativa debe ampliarse hacia las áreas que dan vida y fortaleza a la sociedad del conocimiento, como las ciencias exactas, las ciencias naturales y las tecnologías. Estas carreras deben ofrecerse en las IES públicas, o bien otorgar becas para sus estudios en IES privadas. La oferta de becas para estudios en el país y en el extranjero en esas áreas deben estimularse a partir de los méritos académicos evidenciados y debe, de igual manera, apoyarse, por parte del Estado, la oferta de estudios de postgrado en las diversas universidades del país, fomentando la innovación y la investigación, de conformidad con las necesidades científicas y tecnológicas requeridas por el plan de desarrollo nacional. Un aspecto de enorme trascendencia para

los estudios de alto nivel profesional es el apoyo financiero y técnico para el establecimiento de centros de práctica y laboratorios que sirvan a las carreras de grado y a los postgrados. La vinculación Universidad-Empresa puede encontrar aquí una oportunidad de materialización.

- K) El Estado deberá crear un fondo de apoyo para centros de investigación y desarrollo tecnológico independientes, tanto para docentes como para profesionales investigadores, apoyando y financiando proyectos factibles de aplicación e innovación.
- L) Es necesario evaluar nuestro sistema educativo a lo largo de su estructura y confrontar el proceso de enseñanza aprendizaje de nuestro país con la de otros países más desarrollados para convalidar lo bueno que se hace y para corregir las áreas deficientes evidenciadas. El ingreso al programa Pisa es de urgente atención.
- M) La sociedad del conocimiento es una sociedad abierta sin obstáculos comunicacionales, la cual requiere, para participar activamente, el dominio del idioma inglés, cuyo aprendizaje debe ser estimulado a partir del 4º grado de la educación básica y debe generalizarse mediante el recurso de la educación virtual.
- N) La internacionalización de la educación superior es un requerimiento de la globalización. Debemos intercambiar experiencias con otros países y sistemas educativos. La acreditación internacional; la homologación de estudios; la movilidad de docentes y estudiantes; las redes de investigación; la oferta de estudios con doble titulación y otros, son modalidades que ya se practican en el ámbito internacional.
- O) La rendición de cuentas es un recurso necesario que estimula la responsabilidad y la buena administración de los recursos públicos. No se puede seguir gastando en estructuras burocráticas de poder autocomplacientes e improductivas, que ignoran las exigencias de la calidad profesional en la formación universitaria.
- P) Por supuesto muchas de las consideraciones anteriores requerirán el ajuste correspondiente mediante las reformas puntuales de la Ley General de Educación, la Ley de La Carrera Docente y la Ley de Educación Superior.

Consideraciones finales

Hemos señalado que nuestro país y nuestros jóvenes estudiantes necesitan una educación integral, que se inicia con una educación familiar; que sigue con una educación básica formal en los campos del conocimiento y de la convivencia social; se complementa con una educación moral; se continúa de conformidad con las aptitudes y actitudes, con una formación vocacional en oficios, educación técnica y finalmente profesional a lo largo de la vida, en la que se fortalece la pertenencia a la sociedad política como ciudadano activo. Asimismo, a lo largo del proceso educativo se debe promover la educación física y artística de los educandos y la del compromiso con la paz, la democracia y el medio ambiente.

La presencia del Estado debe ser más determinante en la educación nacional. Debe señalar el rumbo, debe marcar el paso y debe exigir resultados. La calificación, evaluación y acreditación del docente, de las carreras e instituciones, así como la certificación del proceso educativo, son instrumentos valiosos para asegurar la participación y compromiso de todos frente al reto de construir un mejor país. No se puede seguir con un modelo de más de lo mismo. Toda la inversión pública y privada del área educativa debe responder a criterios de eficiencia y calidad, para que todos los salvadoreños tengan no solo la oportunidad de estudios, sino, y fundamentalmente, la de prosperar y de vivir en paz. La rendición de cuentas, en términos financieros y de eficiencia educativa para las instituciones públicas y en niveles de eficacia educativa para las instituciones privadas, deberá ser una práctica administrativa que denote integridad y responsabilidad de las instituciones.

Propuesta para el desarrollo de la educación superior

José Adolfo Araujo-Romagoza

Recibido: 14/03/2014 - Aceptado: 19/04/2014

Resumen

La Universidad Tecnológica de El Salvador, ante la oportunidad de un nuevo gobierno, presenta la siguiente propuesta para mejorar el subsistema de educación superior. La finalidad de esta propuesta es proporcionarles a las nuevas autoridades una sugerencia de visión y estrategias para el desarrollo de la educación superior, con el propósito de mejorar la relevancia, la calidad y la cobertura. El subsistema de educación superior requiere una actualización y reestructuración para adecuarlo a las necesidades de la educación del nuevo milenio. La propuesta propiamente dicha comprende las características que deben reunir el subsistema de educación superior, la gestión educativa indispensable, la gestión administrativa de soporte y los requisitos para ponerla en marcha.

Palabras clave

Educación, Educación superior, Currículo-planes de estudio, Planeación educativa, Administración educativa.

Abstract

Universidad Tecnológica de El Salvador, facing the opportunity of a new government, introduces the following proposal for the improvement of the higher education subsystem in El Salvador. The main goal of this plan is to provide the new governmental authorities with a proposal for a different vision and a new set of strategies for the development of higher education in order to improve its relevance, quality and coverage within the country. The current higher education subsystem calls for an updating and restructuring process that suits the educational needs of the new millennium. The proposal itself comprises the essential features to be complied with by the higher education subsystem, an indispensable educational management, an administrative management support, and all other necessary requirements to implement it accordingly.

Keywords

Education, Higher Education, Study Plans-Curricula, Planning, Educational Planning, Educational Administration.

1. Propuesta para desarrollar la educación superior

El subsistema de educación superior puede responder a la demanda de formación de profesionales con un nivel de calificación apropiado, si reúne las siguientes características:

Diversificado. El subsistema de educación superior debe formar profesionales en diferentes áreas, según las necesidades del desarrollo integral, que aproveche todas las potencialidades de producción de bienes y servicios que tiene el país, sin poner en riesgo la vida y que contribuya a disminuir significativamente la pobreza; que forme emprendedores capaces de innovar en su campo profesional y que desarrolle capacidades empresariales para que el graduado pueda crear, promover, asesorar y gestionar empresas. Para ello, es necesario desarrollar programas de orientación educativa y profesional.

Sistémico. El subsistema de educación superior debe tener un enfoque sistémico, que vea la realidad como un todo y no como el montaje de sus partes. Esto implica que el currículo no debe desarrollarse como un conjunto de asignaturas que fragmentan el conocimiento y, por lo tanto, el abordaje de la realidad, pues esto no permite analizar los fenómenos en su contexto y complejidad, en relación con otros fenómenos con los cuales mantiene interacción e interdependencia.

La educación sistémica reconoce que la realidad está organizada en una vasta red de interrelaciones, por lo que el tratamiento que se le debe dar al estudio de los fenómenos debe ser desde diferentes disciplinas. Los estudios por proyectos y por problemas pueden facilitar el desarrollo del currículo.

El cambio consiste en pasar de un modelo mecanicista y reduccionista de la educación a un nuevo modelo centrado en la vida, en la complejidad de la realidad, en la incertidumbre y en el aprendizaje, con un enfoque sistémico.

Relevante. Las carreras profesionales deben responder a las necesidades de la sociedad (nacional e internacional) y de la calidad de vida. La motivación para aprender se logra cuando el estudiante tiene necesidad de adquirir el nuevo aprendizaje, porque le será útil.

El contenido del aprendizaje debe estar relacionado con: las demandas del mercado laboral, el avance de las ciencias y de la tecnología, la recuperación y conservación del medio ambiente, los requerimientos de la globalización y, en general, con las demandas de un desarrollo integral, justo y humano.

Competencias generales necesarias. El subsistema de educación superior debe desarrollar competencias generales y de especialidad y un conjunto de valores institucionales y profesionales.

Las competencias generales deben comprender: conocimientos, habilidades y actitudes que le facilitan al graduado un desempeño profesional en diferentes campos.

Se propone el desarrollo de las siguientes competencias generales:

1. Comunicar profesionalmente las ideas en forma oral y escrita.
2. Utilizar adecuadamente las tecnologías de información y comunicación (TIC).
3. Construir un plan de desarrollo personal.
4. Tomar decisiones con fundamentos técnicos.
5. Innovar y ser agente de cambio, promoviendo la cultura y la conservación del medio ambiente.
6. Analizar los procesos globalizadores para enfrentar los cambios.
7. Interpretar textos básicos y comprender vocabulario técnico en el idioma inglés.
8. Practicar una vida digna y respetable en la sociedad a través de la ilustración y la solidaridad.
9. Contribuir a la construcción del conocimiento.
10. Actualizar sus conocimientos en forma permanente.

Algunos valores que las instituciones deben desarrollar en toda su comunidad son los siguientes:

Compromiso, innovación permanente, respeto y pensamiento positivo, liderazgo, solidaridad y trascendencia cultural e integridad.

Ejes transversales de formación. Las instituciones de educación superior deben adoptar ejes transversales del currículo, según su filosofía, carreras e identidad institucional.

Flexible. El currículo de educación superior no debe ser rígido, porque limita las oportunidades de aprender. La opción es un currículo sin prerrequisitos, con asignaturas optativas, con diversidad de horarios de clases, con múltiples ambientes de aprendizaje, apoyados con una red de aprendizaje y con un soporte administrativo adecuado.

La educación superior debe desarrollarse por proyectos y por problemas reales de la sociedad, de las empresas, del medio ambiente, de la familia, de la persona, tanto en lo individual como social.

De calidad. Las instituciones de educación superior deben formar a sus estudiantes de acuerdo con el perfil profesional que se ha establecido en cada plan de estudios. Para ello, el personal docente, los recursos didácticos y tecnológicos, los ambientes de aprendizaje y el enfoque curricular deben servir para lograr las competencias establecidas en el perfil.

Una estrategia para mejorar la calidad del aprendizaje es que el estudiante adquiera la información en diferentes ambientes, de una diversidad de fuentes, con su propio ritmo y estilo de aprendizaje, en el tiempo que tiene disponible y organizando redes sociales físicas y/o virtuales para construir conocimientos y que asista al aula sólo a desarrollar ejercicios, problemas, casos, proyectos, etc., en los que tenga que aplicar lo aprendido previamente.

La formación por competencias es conveniente, para que estudiantes y docentes no se preocupen solo por el contenido y por las notas, sino por alcanzar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. Los estudiantes no se preocuparán tanto por la nota de aprobación, sino por alcanzar el dominio de las competencias; y el papel de todos los actores del proceso educativo estará orientado hacia ese fin.

Para que los docentes puedan cumplir con sus nuevos papeles, es necesario ejecutar un programa de desarrollo profesional docente no solo para generar metodología pedagógica centrada en el aprendizaje y la evaluación por competencias, sino en la utilización de medios digitales como apoyo didáctico al proceso educativo.

Con cobertura total. Es necesario dar oportunidades de acceso a la educación a los estudiantes que desean continuar sus estudios superiores, adecuando la oferta educativa a las características de la población. Algunos

estudiantes pueden dedicarse a tiempo completo al estudio, otros tienen que combinar el estudio con el trabajo, y otros más, que por residir muy lejos de las instituciones o porque su horario de trabajo es incompatible con los horarios de clase que programan las instituciones, no pueden continuar sus estudios; por lo que es necesario desarrollar diversas estrategias de atención, para no dejar fuera del sistema educativo a personas con aspiraciones y deseos de superación.

La flexibilidad del currículo, de los horarios de atención y estrategias de educación a distancia son indispensables, para que cada estudiante haga su propio recorrido por la carrera de estudio en el tiempo que tiene disponible.

Se hace necesaria la utilización de medios digitales para hacer llegar la oferta educativa hasta donde se encuentra el estudiante que no puede asistir regularmente a una institución.

La combinación de modalidades presencial, semipresencial y a distancia es indispensable para facilitar a todos los estudiantes el acceso a la educación superior.

Los resultados de la Prueba de Aprendizajes y Aptitudes para Egresados de Educación Media (Paes) no deben ser determinantes para el ingreso a los estudios de educación superior. Si el sistema ha marginado a muchos estudiantes de una formación básica y media de calidad, por muchas causas, no es justo que las instituciones de educación superior les cierren las puertas. La formación por competencias, una buena motivación para el aprendizaje y un proceso formativo de calidad, que partan del nivel de entrada con el que llegan los estudiantes, orientándolos hacia el dominio de las competencias generales y de especialidad, establecidos en el perfil del profesional que se debe formar, deben ser los compromisos de las instituciones de educación superior.

Integración de la investigación y la proyección social a la docencia. El proceso formativo será enriquecido si la investigación y la proyección social se integran al proceso de aprendizaje de los estudiantes, si se relacionan directamente con el estudio de la carrera; la investigación, para verificar teorías, comprobar hipótesis y para construir el conocimiento; la proyección social, para poner en práctica lo aprendido en favor de grupos sociales socioeconómicamente desfavorecidos.

Lo anterior no debe limitar la responsabilidad de las instituciones de educación superior, de realizar investigaciones que les permita influir en las políticas de desarrollo del país; en el desarrollo científico y tecnológico; en el mejoramiento de los procesos de producción de bienes y servicios que respeten el medio ambiente y favorezcan la vida.

Investigación para el desarrollo. Para este tipo de investigación es conveniente la búsqueda de financiamiento en las instituciones gubernamentales y demás empresas que sean beneficiadas con los hallazgos de la investigación.

Actividades extracurriculares. El desarrollo de la educación superior debe ser acompañado de un programa de actividades extracurriculares, que contribuya a la formación integral de los estudiantes en áreas como las siguientes: cultural, deportiva, medioambiental, social, económica y aún política.

Es conveniente que las instituciones de educación superior deban tener apertura todo el día y todos los días con programas de extensión y de cultura, para que la población, no solo estudiantil, tenga acceso a actividades educativas y culturales.

2. Gestión administrativa

La autonomía, autorregulación y autoorganización de las instituciones de educación superior son necesarias para facilitar la diversificación y flexibilidad de los programas educativos y el desarrollo de estrategias que permitan incrementar la cobertura, la calidad y la relevancia, con formas de entregas presenciales, semipresenciales y a distancia, utilizando las tecnologías de la comunicación e información.

La descentralización de las decisiones institucionales de educación superior es necesaria para atender lo más próximo posible a los estudiantes no solo en trámites administrativos, sino en apoyos académicos que favorezcan el aprendizaje.

Las instituciones de educación superior deben ofrecer condiciones y recursos como satisfactorios estudiantiles que procuren el bienestar y las condiciones apropiadas para el desarrollo social e intelectual de los estudiantes.

Para dar acceso a la educación superior, es necesario desarrollar un sistema de crédito educativo, administrado por las instituciones educativas y garantizado por el Gobierno. Sobre este aspecto existe experiencia en El Salvador y en otros países que han dado excelentes resultados.

3. Requisitos indispensables para ejecutar la propuesta

Para que la propuesta de desarrollo de la educación superior se haga realidad y llegue a toda la población que demanda educación superior con relevancia, calidad, flexibilidad y centrada en la vida y en el aprendizaje es indispensable que:

1. Se realice un concilio de intereses mínimos entre los principales actores del subsistema de educación superior.
2. Se capacite al personal académico, para que cambie su papel de trasmisor de conocimientos a gestor del aprendizaje.
3. Se capacite al personal administrativo para que simplifique y agilice los procesos educativos.
4. Se evalúe periódicamente y se le dé seguimiento a la ejecución del nuevo modelo de educación superior para garantizar su realización.

4. Reflexión final

No ofrecer una educación superior diversificada, sistémica, relevante, de calidad y con una cobertura suficiente es limitar las posibilidades de desarrollo de El Salvador y condenarlo al estancamiento y a la pobreza; es negar el acceso a una mejor calidad de vida.

Educación integral hace jóvenes aptos para enfrentar el mundo actual

Fundación Salvador del Mundo, Fusalmo

Recibido: 05/03/2014 - Aceptado: 21/04/2014

Resumen

El interés de abordar la educación como una herramienta para prevenir la violencia surge a partir de la experiencia del trabajo educativo que realiza la Fundación Salvador del Mundo (Fusalmo) con jóvenes que se encuentran en condiciones de riesgo y limitaciones socioeconómicas. Mucho se habla acerca del papel que la educación juega en el desarrollo de las personas, pero poco se dice del impacto que llega a tener, ya que la educación es más que transmitir conocimientos nuevos a una persona.

Fusalmo, desde hace más de diez años, apuesta al Programa Integral Juvenil Don Bosco (PIJDB), que constituye una oferta educativa complementaria al sistema educativo formal del Ministerio de Educación, ante las limitaciones experimentadas en localidades importantes por su densidad poblacional y la problemática de violencia amenazante, de manera que se orienta a población juvenil estudiantil que se encuentra amenazada por la violencia en sus comunidades y que vive en condiciones de vulnerabilidad económica y social. El Programa se desarrolla en los tres polideportivos Don Bosco, en las principales ciudades del país (San Miguel, Santa Ana y Soyapango).

Palabras clave

Educación, Educación–Aspectos sociales; Educación y delincuencia – Prevención del delito.

Abstract

The interest of addressing education as a tool to prevent violence arises from the experience obtained through the educational work carried out by the Fundación Salvador del Mundo (Salvador del Mundo Foundation, FUSALMO—given its Spanish acronym) with young people who are at risk and live under serious socio-economic constraints. A lot has been said about the role played by education in the development of a country, however, little has been stated about its impact. After all, education is much more than merely transmitting new knowledge to a person.

More than ten years ago, FUSALMO decided to trust the Programa Integral Juvenil Don Bosco (Don Bosco's Youth Integral Program--PIJDB, given its Spanish acronym) which turned to be a complementary educational offer to the formal educational system offered by the Ministry of Education, in the face of the numerous limitations experienced in major towns with a high population and an increasing violence rate. It is targeted to the teenage student population threatened by the amount of violence in their communities and who live under vulnerable economic and social conditions. The program is currently developed at Don Bosco's three sports centers located in the country's major cities (San Miguel, Santa Ana and Soyapango).

Keywords

Education, Education–Social aspects; Education and delinquency – Crime prevention.

Responsabilidad de garantizar el derecho a la educación a la niñez y la juventud

Siendo el Ministerio de Educación la entidad del Estado responsable de garantizar el derecho a la educación a la niñez y juventud en el país, el PIJDB complementa las acciones correspondientes a la escuela, como la educación física, la educación tecnológica y la educación en cultura de paz atención a la familia. De manera que el programa contribuye así, desde el enfoque de los derechos humanos y el carisma salesiano, a través del sistema preventivo, a brindar educación en sectores donde las escuelas tienen limitaciones en su infraestructura, sus espacios y de recursos que no les permite desarrollar todas las áreas de formación importantes para el desarrollo de la niñez y la adolescencia.

Fusalmo tiene claro que la educación no debe ser una tarea dedicada exclusiva a la transmisión de conocimientos, sino encaminada a la formación para la vida, a través del enriquecimiento actitudinal y espiritual, de dotar de herramientas a los jóvenes, que les permita tomar decisiones oportunas para su desarrollo personal y social en medio de sus contextos particulares y en riesgo. Es por ello que el enfoque general de la Fundación es brindar un espacio de atención integral en donde la niñez y la adolescencia, pertenecientes a la educación formal, desarrollen competencias técnicas, sociales y personales que les permita mejorar su calidad de vida con carisma salesiano.

Para identificar el exitoso camino de este programa, así como otros proyectos y programas ofrecidos por Fusalmo durante estos años, es necesario entender el carisma salesiano desde la realidad de los jóvenes salvadoreños. San Juan Bosco, llamado *Don Bosco* —un sacerdote comprometido con la juventud—, en el siglo XIX crea el sistema preventivo como método educativo para “prevenir” en base a la razón, religión y el amor a los jóvenes de los riesgos a sus alrededores y para invitarlos a crear un plan de vida como “Buenos cristianos y honrados ciudadanos”. Un enfoque diferente del acercamiento que el educador debería tener hacia sus estudiantes es clave para el desenvolvimiento de estos; dejar de lado el castigo y, por supuesto, los golpes además de las palabras hirientes para señalar actitudes positivas de liderazgo, esfuerzo y disciplina, garantía al fin de cuentas de éxito en sus vidas.

En el entorno actual de los jóvenes con que trabaja Fusalmo, donde existen dificultades para acceder al estudio o empleo de calidad, carecen de posibilidades concretas para que construyan proyectos de vida claros y se ven amenazados constantemente por la violencia. Los espacios de formación juvenil deben responder siendo además de fuente de conocimiento, lugares de convivencia, que promuevan la participación del joven y se perciba en un ambiente de familia en la que se sienta apreciado. Ello es lo que se reflexiona en este artículo, en qué medida de lo posible los procesos educativos pueden ser mecanismos donde el aprendizaje no es cognitivo únicamente, sino que prepara al joven para convivir con los demás y desenvolverse en su entorno.

Se espera, por tanto, comprender la importancia que tiene el acercamiento al joven de quien educa, y que la generación de aprendizajes significativos en su vida se logra en la medida que los procesos educativos y sus recursos se ponen en función de los jóvenes y sus necesidades, principalmente para aquellas personas o instituciones que son responsables de la implantación de este tipo de experiencias.

Fusalmo, para identificar aquellas necesidades enfrentadas por los jóvenes atendidos, realizó una investigación durante el 2013 gracias al Departamento de Investigación y Desarrollo, la cual consistía en utilizar una metodología cualitativa, a fin de rescatar y reconstruir la experiencia de los jóvenes participantes en el PIJDB acerca de los impactos favorables que han alcanzado a través del proceso formativo vivido. En primer lugar identificamos personas clave en la implantación de dicho programa, quienes formaron parte activa en el proceso de consulta para recoger la información requerida, tales como jóvenes estudiantes entre 14 a 18 años edad, estudiantes de tercer ciclo de distintos centros escolares públicos y residentes en el municipio de Soyapango, madres de familia, educadores y educadoras de Fusalmo así como sus jefaturas.

Un grupo focal se utilizó para recibir los aportes de la población juvenil atendida en el programa educativo de Fusalmo, y además de las madres de familia que también participan en el mismo programa educativo. Así también se realizaron entrevistas individuales para consultarle a personal clave en la realización del programa educativo, que por la experiencia y el papel desempeñado sus aportes son valiosos para enriquecer los análisis sobre la influencia

positiva que tiene el programa en la prevención de la violencia en los jóvenes.

Como parte de los resultados, frecuentemente se habla de la educación como uno de los principales recursos de las sociedades para mejorar su nivel de productividad y mejora de la calidad de vida. Sin embargo, en la experiencia formativa que Fusalmo permite evidenciar, que la educación, más allá de ser un cúmulo de conocimientos, implica una dimensión sumamente humana que contribuye en mejorar las relación de las personas con su entorno. Claro está, que hacer resaltar esa dimensión humana depende en gran medida del enfoque educativo que se utilice za para intercambiar conocimientos y experiencias entre las personas involucradas en la experiencia de aprendizaje.

Una característica primordial en la implantación de este programa educativo es la espiritualidad salesiana de la práctica educativa. El enfoque salesiano da un soporte espiritual a la práctica educativa en el programa. Esto significa que, desde la mística salesiana, el papel de la persona responsable de la formación no es únicamente enseñar contenidos, sino dar un acompañamiento al joven, permitirle que sea protagonista de su propio crecimiento, hacerle sentirse acogido y destacar en él todo lo positivo que pueda tener.

Precisamente esto es uno de los principales fundamentos del enfoque educativo que propone Fusalmo, que la educación debe ser integral, que atienda la dimensión humana de los jóvenes, que fortalezca su espiritualidad como personas y que los aliente a ser protagonistas de su desarrollo en medio de su contexto de vida, aun cuando este pueda ser adverso. Estos aspectos, en conjunto, hacen que la educación se convierta en un recurso para prevenir la violencia.

Fusalmo brinda una formación complementaria a la oferta del sistema formal, dentro del proceso educativo se enfoca fundamentalmente en las áreas educativas de: tecnología, cultura de paz, orientación vocacional y educación física. ¿Por qué estas áreas en particular? Estas responden a las necesidades y demandas de formación de la población juvenil en los contextos ya descritos, y además son áreas educativas que los centros escolares públicos no logran desarrollar debido a las limitaciones de infraestructura y recursos que adolecen.

Tomando estas áreas educativas en el programa, se investigó con los jóvenes —estudiantes de tercer ciclo— cuáles son los aprendizajes que logran consolidar en la formación recibida. Estos hallazgos resultan interesantes, ya que muestran los alcances que puede tener una educación orientada en el fomento del protagonismo de los jóvenes e interesada de genuinamente en su persona.

Es por ello que se identificó, en base a las necesidades de los jóvenes, que en el área de tecnología se generan aprendizajes básicos en el uso de las herramientas tecnológicas; y evidencian la utilidad de estas herramientas para aprovecharlas en su vida diaria. Chicos que jamás habían tocado una computadora, o incluso nunca la habían visto, hoy tienen esa oportunidad de tener acceso al equipo, incluso a trabajar en internet las tareas de la escuela. Otra de las acciones es aprender a formarse una proyección de vida, siendo al final uno de los logros rescatados de la experiencia de estos jóvenes, que se han alcanzado mediante la orientación vocacional recibida.

En el área de educación física y deporte, se complementan los elementos que no se logran abarcar desde la escuela: los jóvenes aprenden sobre sus habilidades físicas y deportivas al mismo tiempo que adquieren consciencia sobre la importancia del trabajo en equipo. Fusalmo, en las instalaciones de los polideportivos Don Bosco, busca brindar a estos chicos amplias instalaciones en donde pueden correr, recrearse, saltar, incluso jugar a las escondidillas durante los recreos mientras que en sus centros escolares deben evitar chocar con otros.

Otra de las áreas educativas más significativas según los testimonios de los jóvenes es cultura de paz, el cual brinda los fundamentos para sensibilizar a los jóvenes en la prevención de la violencia y en el fomento de una convivencia pacífica. Para ello, los aprendizajes destacados están orientados a que los jóvenes identifiquen las expresiones de violencia y a ser más protagonistas de su desenvolvimiento y en su relación con su entorno.

Es importante recalcar que la estrategia educativa de Fusalmo, para implantar el PIJDB, le apuesta a desarrollar una práctica integral en la atención a los jóvenes y prevenir la violencia, así se reafirma que además del aprendizaje de nuevos conocimientos se alcance la incidencia en

habilidades y actitudes en los jóvenes. Estos hallazgos ayudan a comprender que un proceso educativo que procure atender diversas dimensiones en los jóvenes tendrá mayor oportunidad de generar cambios cognitivos, de capacidades y actitudinales.

Impactos en la vida cotidiana de los jóvenes

Después de observar los aprendizajes que se generan en la población atendida, a partir de sus propias experiencias, se identificaron los impactos fundamentales que son alcanzados por los jóvenes atendidos en el PIJDB. Estos impactos son relevantes, ya que sus alcances van más allá del programa, incidiendo al interior de la familia y en el centro escolar como sus principales entornos de vida.

De manera que, mediante la aproximación a la experiencia de los jóvenes consultados, han definido los impactos generados mediante el proceso formativo vivenciado: identificamos que existe una mejora en la valía personal del joven. Un impacto que tiene gran predominancia en las opiniones de los jóvenes es haber aprendido a valorarse más a sí mismos, a sentir amor propio y sentirse personas capaces de lograr cosas para su vida. Consideran que eso les ha servido para enfrentarse de mejor manera a su propia realidad, evitar hacer acciones de riesgo y establecer relaciones inadecuadas con las personas que los rodean.

En el entorno que se desenvuelven estos jóvenes, es sumamente importante fomentar la autoestima, ya que esta es un recurso que les permite hacerle frente a las condiciones desfavorables que muchas veces experimentan. Otro detalle descubierto es consciencia de su realidad. Los jóvenes expresan ser más conscientes de la realidad que los rodea y de la importancia que tiene la historia en el desarrollo de la sociedad. Es una visión innovadora para muchos jóvenes, ya que les ayuda a comprender en mejor forma la sociedad en la que viven e interaccionar más adecuadamente con ella. Resulta interesante que los jóvenes relacionan que, tal como la sociedad tiene una historia, las personas tienen una historia personal vinculada con su familia, de manera que alcanzan una mejor comprensión del porqué de las situaciones que vive su familia.

Mejora de habilidades para la convivencia

Los jóvenes consultados destacan haber aprendido a comunicarse de una forma diferente a lo acostumbrado,

expresando sus ideas y sentimientos más clara y adecuadamente; al interior de la familia, hacer el esfuerzo por escuchar a los demás. Otro elemento clave es la sensibilización hacia las manifestaciones de violencia y la concientización de que puede asumirse una actitud en contra de ella y actuarse de forma pacífica. Otro aspecto es mayor liderazgo y protagonismo en la interacción con su entorno. Mayor seguridad en sí mismos para desenvolverse y desempeñarse en el centro escolar y en la comunidad. Fortalecen su papel como líderes en los grupos en los que se integran, mejorar la capacidad de trabajar en equipo en actividades académicas y ser menos influenciados por los patrones violentos en sus comunidades.

La experiencia en la formación juvenil de Fusalmo la Fundación Salvador del Mundo fundamentada en el carisma salesiano, ha llevado a constatar que la educación, tanto para la niñez como para los jóvenes, es un recurso elemental para fomentar su desarrollo y como una fuente que brinda herramientas para prevenir la violencia. Sin embargo, la transmisión de información entre los educadores y los jóvenes por sí misma no es garantía de que los jóvenes aspiren a un mayor desarrollo y se sensibilicen para evitar ser víctimas o victimarios de otras personas en su vida cotidiana. La práctica educativa se enriquece en la medida que con los jóvenes se toman en cuenta tres elementos clave desde la experiencia de Fusalmo:

a. La formación como una respuesta oportuna a las necesidades de los jóvenes

Es esencial que los procesos educativos que se implantan con la población juvenil sean adecuados a las necesidades formativas que tienen los jóvenes. De manera que no sean los jóvenes quienes se adecúan al programa, sino que este se construye en función a sus demandas, sólo así este se convertirá en una respuesta efectiva a la realidad en la que viven los jóvenes. Precisamente una dimensión de esa realidad es la manifestación de violencia que predomina en sus ambientes de vida, la cual debe de ser confrontada tanto con los contenidos que se le brindan como con las orientaciones de los educadores.

b. La práctica educativa tiene a la base el acompañamiento de brinda el educador

El acompañamiento consiste en la proximidad al joven, en el sistema preventivo; significa orientar una dirección,

consejo espiritual y humano para el joven; la promoción del asociacionismo juvenil; darle seguimiento a las acciones que realizan los jóvenes y la construcción de ambientes educativos sanos y familiares para el joven.

La figura del educador debe ser un elemento fundamental en el acompañamiento dado al joven, ya que este se constituye en un modelo para aquel. Es decir, que el educador —la persona responsable de la formación— más que un docente que transmite conocimientos debe ser una persona que, a través de su comportamiento, sus actitudes y su auténtico interés por el joven sea capaz de contagiarle el interés por crecer como persona y de convivir más pacíficamente con los demás.

c. El papel protagónico que promueve al joven en su experiencia de aprendizaje

El esquema del docente (el que sabe) frente a los estudiantes (los que aprenden) es una forma educativa que limita las capacidades de los jóvenes, vuelve la experiencia de aprender como algo tedioso; ¡y eso lo lleva a asumir un papel pasivo en su propio aprendizaje! La experiencia educativa debe ser constructiva para el joven no solo a nivel cognitivo, sino afectivo y relacional, es decir, que se le debe ayudar a que mediante la formación recibida descubra y potencie sus capacidades intelectuales, de afectividad y de relacionarse con las demás personas, eso permitirá que se apropien de su aprendizaje.

¿Cómo se alcanza ese protagonismo? En la medida que la formación es interesante porque atiende a sus necesidades, cuando los contenidos se transmiten mediante acciones que los hace partícipes y pueden cuestionar, aportar y enriquecer el mismo contenido y en la medida que se estimula la convivencia con sus demás compañeros y se promueve un trabajo más en equipo y menos competitivo.

Impactos que se pueden promover en la educación en los jóvenes

La investigación realizada por Fusalmo identifica impactos en los jóvenes que, como se ha evidenciado, no son impactos “académicos”, sino que consisten en alcances que los benefician en su vida familiar, social, afectiva y espiritual. Esto permite recatar que así como en el PIJDB existen procesos educativos que procuran incidir en el

joven en todas sus dimensiones, no únicamente en el enriquecimiento de sus conocimientos.

Desde el enfoque y experiencia de trabajo de Fusalmo se tiene la noción de que la educación debe permitir que el joven identifique sus propias capacidades y se sienta capaz de potenciarlas, que puede asumir un papel más protagónico en su propio desarrollo de vida y ser más consciente de lo que le rodea. En la medida que se promuevan estos logros en los jóvenes, se estará respondiendo a las necesidades que tienen y se les estará preparando para afrontar el contexto de violencia del que viven rodeados e amenazados.

Es evidente que erradicar la violencia es una meta demasiado compleja para procesos educativos complementarios en los jóvenes. Sin embargo, es posible y necesario que esta educación les permita a los jóvenes convertirse en actores de cambio en sus entornos de vida en los que se desenvuelven, para erradicar las manifestaciones de violencia que ellos generan o sufren y para promover una convivencia más pacífica en las relaciones que establecen.

La educación es una herramienta sumamente valiosa para prevenir la violencia, sobre todo cuando aborda las diversas esferas de la vida de los jóvenes. Precisamente ahí radica la importancia de los elementos clave que se han descrito previamente. Así se cumple el propósito educativo de que los conocimientos construidos además de ser un cúmulo de ideas, se constituyan en herramientas útiles para que el joven se desenvuelva de forma pacífica en su entorno, reconozca su realidad y las aplique en beneficio de su desarrollo personal.

Con todo lo escrito, ¿es posible hablar de una educación *integral*? En la práctica es probable que el concepto se vuelva un ideal, ya que difícilmente se abarcan todas las dimensiones de la persona en un solo proceso educativo. Sin embargo, una noción importante que se debe considerar es que la educación, si pretende ser integral, debe enfocarse en incidir en los conocimientos, las habilidades, las actitudes e incluso en la espiritualidad de los jóvenes. Claro está que para ello se debe echar mano de una diversidad de medios, algunos de ellos que son esenciales: el deporte, las artes, la convivencia entre educador y el joven, los contenidos, respondiendo a las expectativas de los jóvenes. Solo así puede esperarse que la educación genere impactos en la vida de los jóvenes más allá del aprendizaje de conceptos y contenidos.

ENTREVISTA

“La estructura de trabajo que tenemos en la Utec es un factor clave. Somos muy disciplinados y proactivos. Tenemos fortalezas que otras universidades no tienen.”

La Universidad Tecnológica de El Salvador participará en un evento internacional de primer nivel. Se trata de la coordinación de los programas de cooperación de educación superior Alfa III y Erasmus Mundus acción 2, organizado por la Comisión Europea, que tendrá lugar del 25 al 27 de junio en Lima, Perú. Blanca Ruth Orantes, Directora de Investigación y de Relaciones Internacionales de la Utec será la representante de El Salvador y Centroamérica. Su participación será en calidad de coordinadora y miembro fundador de la Red Inca.

¿En qué consiste su participación en el evento que se desarrollará en junio próximo en Perú?

La Comisión Europea, cada tres o cuatro años, realiza un evento internacional para evaluar los resultados de algunos de los proyectos que ha financiado en diferentes regiones del mundo. Hoy el evento al que hemos sido invitados se va a realizar en Latinoamérica, específicamente en Perú, y van a asistir coordinadores de los proyectos de Europa y de Latinoamérica.

¿Es la primera vez que la Utec participa en este tipo de eventos internacionales?

Sí. Lo que se busca es básicamente reunir a la comunidad académica de Latinoamérica y Europa para discutir temas relevantes bajo un enfoque global, es decir, no solo viendo a Latinoamérica aislada de Europa, sino esa integración para el fortalecimiento de la educación superior vinculada con lo que es el desarrollo tecnológico y académico y de capacidades a nivel país del talento humano; dentro de ellos, las universidades o las entidades de educación superior tienen un papel activo, precisamente porque también son beneficiarias y administradoras de los proyectos. La Utec está teniendo un papel protagónico dentro de la Red Inca, que es un proyecto que nace en el 2008 bajo la cooperación de Alfa III y que reúne a universidades públicas y privadas de Centroamérica. La Utec es miembro fundador de una red que se ha constituido fuertemente y que es vinculada a universidades de primer orden en Centroamérica. Somos recomendados y seleccionados por un socio europeo para participar. Entonces, yo voy a representar a la Utec y al proyecto Red Inca.

¿Su participación es como coordinadora?

Sí, como coordinadora y como miembro fundador de la Red. Este evento es una gran oportunidad no solo para la universidad, sino a escala país porque, además de analizar o discutir cómo han sido los resultados de Alfa III y de Erasmus Mundus acción 2, se va a dar información sobre el nuevo programa de cooperación para el sector de la educación superior en los próximos cuatro años.

¿En qué consiste este nuevo programa de cooperación?

Sé que tiene un enfoque global; y como eje siempre es apoyar a la educación superior en las instituciones de Latinoamérica. En este evento se van a conocer las nuevas estrategias, las nuevas líneas de cooperación y los requisitos.

¿Cuáles son los programas a los que tiene acceso la Utec?

Son líneas de cooperación; y allí hay varios proyectos. Ellos le llaman programas. Por ejemplo, el programa de cooperación Alfa III; y el otro es Erasmus Mundus acción 2, en el que hay socios de Latinoamérica y de Europa. Estos (los proyectos) son becas con movibilidades en los ámbitos administrativo y académico desde pregrado hasta postdoctorado.

¿En qué momento la Utec decide buscar socios estratégicos y desarrollar este tipo de alianzas?

Realmente los esfuerzos de la universidad datan de muchos años atrás. Cuando nosotros revisamos algunos convenios

y algunas colaboraciones que la universidad ha realizado no solo a escala nacional, sino también internacional, vemos que los esfuerzos tienen su origen hace veinte años. Sin embargo, a partir del 2007 comienza una nueva era en la que las relaciones internacionales comienzan a tener un auge en las universidades. Y cuando digo relaciones internacionales no me refiero solo a los programas de cooperación, sino también al reconocimiento de las embajadas en el país y de organismos internacionales, en donde ya somos invitados a participar no solo en proyectos, sino a conocer las actividades que ellos realizan. Un ejemplo de estas alianzas es la ayuda que obtuvo el doctor Ramón Rivas de parte de la agencia de cooperación JICA para desarrollar la sala de migraciones en el Museo Universitario de Antropología (MUA) o las relaciones que se han establecido con la Universidad de Granada, que dieron lugar a que se impartiera un doctorado; así como con la Universidad Castilla de La Mancha, con la que se han realizado proyectos de investigación en conjunto.

¿Qué factores han influido para que la Utec se ubique en una posición importante y sea tomada en cuenta en eventos de primer nivel?

La estructura de trabajo que tenemos en la universidad es un factor clave, porque, cuando ya nos conocen, ven que nosotros somos muy disciplinados, somos muy proactivos, es decir, que tenemos unas fortalezas que otras universidades no tienen. En la Red Inca, por ejemplo, la primera junta directiva nos otorgó el lugar para ocupar la secretaría; y era una universidad por país, un representante por país. Eso significa que entre la UES y nosotros nos seleccionaron; y fue por votación. Eso fue allá en noviembre de 2011, es decir, es un reconocimiento que hace ver que sí tenemos las capacidades. Pertenecer a redes también nos permite contar con socios para los proyectos que estamos desarrollando y para los proyectos que van surgiendo.

¿Quiénes son los socios estratégicos de la Utec?

Hemos tenido moviidades para Costa Rica, Honduras, Nicaragua que han sido financiados. Por otra parte, en Europa hemos tenido beneficio. Ya tenemos estudiantes en países europeos, en instituciones de mucho prestigio como la Universidad Politécnica de Polonia y la Universidad de Mondragón, entre otras.

¿En qué consiste la internacionalización?

La internacionalización se mueve por programas. Y estos programas lo que buscan es fortalecer, en primer lugar, las funciones de educación superior, pero también mejorar la calidad de los estudiantes. El hecho de hacer moviidades y estar en otro país le puede permitir mejorar las competencias. Entonces, la internacionalización tiene como finalidad proporcionar beneficios en el quehacer de las universidades. Ahora bien, lo que se vaya consiguiendo o lo que se vaya obteniendo es la forma en cómo se hacen las relaciones internacionales; y el arte está en saber identificar aquellos proyectos que le convienen a la institución de educación superior.

¿Considera usted que la Utec ha sido líder en este proceso de internacionalización?

Sin lugar a equivocarme, creo que tenemos liderazgo. Y esto lo demuestra la universidad porque la internacionalización tiene que ver con la docencia, con la investigación, en la proyección social y la parte administrativa, porque todo es un conjunto.

¿Cuántos representantes de El Salvador asistirán a Lima, Perú?

Solo voy yo. Y me atrevería a decir que de Centroamérica soy la única representante, porque Inca es centroamericana; el otro representante que asistirá es de la Universidad Tecnológica de Panamá, quien va por el proyecto Pila.

Actualmente ¿cuántos proyectos internacionales tiene la Utec?

Tenemos alrededor de 29. Hay unos que están por finiquitarse; y cuando le digo proyectos me refiero a diversas colaboraciones en la parte de investigación, moviidades, de cooperación, financiación directa o indirecta; es decir, se obtiene una serie de beneficios; pero lo mejor es que también posicionan a la universidad a escala regional e internacional. También hay un efecto colateral, el cual es que, al ser reconocido, se llenan criterios de calidad nacional e internacional. Entonces eso va a permitir, en el tiempo, que nosotros a lo mejor obtengamos un sistema de calidad interno que nos acredite a escala internacional, porque nuestros docentes y estudiantes van a poder acreditarse

en diferentes agencias al cumplir con los requisitos que se exigen en ese nivel.

¿Estos procesos permiten visibilizar a una institución de educación superior?

Sí. Y por eso dicen, aquí, que es un enfoque global. Esto de la internacionalización es más amplio: pasa por la disciplina, el compromiso y cumplir la palabra. Estos eventos de coordinación Alfa III y Erasmus Mundus acción 2 son una oportunidad donde se tendrá una ronda de negocios, exposiciones de los proyectos y la oportunidad de hacer nuevos contactos; y por el hecho que a usted lo conozcan, ya lo contactan para otros proyectos.

Al momento de participar en un proyecto, ¿cuál es la selección que se hace?

En los procesos internacionales uno debe estar alerta, pero también saber distinguir si los proyectos nos van o no. Por ejemplo, tuvimos una oportunidad de aplicar a un proyecto en la India. Me senté con el decano de la Facultad

de Informática y Ciencias Aplicadas, el ingeniero Francisco Armando Zepeda, y le dije que no participáramos porque nosotros no teníamos las líneas que ellos establecían. En los procesos de internacionalización siempre hay que estar listos a identificar lo que necesitamos o lo que nos puede servir en las líneas estratégicas que tenemos en la universidad. Porque ese es otro factor importante: que no nos vamos a mover como va la ola, sino que debemos de conocer las líneas estratégicas a futuro y cómo pueden fortalecernos esos procesos.

¿Cuáles son los programas puntuales en los que ha participado la Utec?

Hemos participado en el programa Alfa III de la comisión europea. Tenemos proyectos con Erasmus Mundus acción 2, en el programa Global Training; con la RLCU, que es la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria; Urdimbre, que es una red de educación e investigación; Pairca II, del Concejo Superior de Universidades de Centroamérica (CSUCA) y Red Inca, entre otros.

El contexto familiar asociado al autoconcepto y al desempeño académico de los jóvenes de educación media de San Salvador

José Ricardo Gutiérrez-Quintanilla

Recibido: 02/04/2014 - Aceptado: 24/10/2014

Resumen

El presente estudio tenía como objetivo general determinar si el contexto familiar y el autoconcepto están relacionados con el desempeño académico en adolescentes, para ello se aplicaron los instrumentos: Escala de factores históricos de violencia juvenil y el cuestionario de autoconcepto. La muestra fue de 1.112 jóvenes del área metropolitana de San Salvador; se utilizó un diseño retrospectivo y transeccional, con la técnica de la encuesta. La media de edad total fue de 16.6 años; la muestra de mujeres fue de 563 (50,60 %) y la de hombres de 548 (49,30 %). En los resultados se encontró que existe una correlación importante entre el contexto familiar, el autoconcepto y el desempeño académico de los jóvenes de educación media.

Palabras clave

Contexto familiar, autoconcepto, rendimiento académico

Abstract

This study had as general objective to determine if the family context and the self-concept are related to academic performance in teenagers, for this purpose the following instruments were applied: historical factors of youth violence and the self-concept questionnaire scale. The sample was of 1.112 young from the metropolitan area of San Salvador, a retrospective design and transactional, with the survey technique was used. The mean total age was 16.6 years; the sample of women was of 563 (50,60 %) and that of 548 men (49,30 %). The results found that there is a significant correlation between the family context, self-concept and the academic performance of youth in secondary education.

Keywords

Family context, self-concept and academic achievement

La familia es definida como “el conjunto de personas que viven juntas, relacionadas unas con otras, que comparten sentimientos, responsabilidades, información, costumbres, valores, mitos y creencias (Zavala, 2001). Además, la familia es un contexto de relaciones afectivas, que enseñan al niño y al joven patrones de conducta socialmente aceptados o desviados, por ejemplo, un padre que enseña a su hijo el consumo de cigarrillo y alcohol; un ambiente familiar de mucha tensión y conflictos familiares, donde la norma es el uso de la violencia. La familia es esencial en el desarrollo de la personalidad del niño y en consecuencia del adulto, es ahí donde se gestan rasgos de personalidad como la estima, el autoconcepto, la confianza, la seguridad y los valores como la responsabilidad, solidaridad, compasión, empatía, el altruismo y una perspectiva positiva o negativa de sí mismo y de la vida. Una familia disfuncional es aquella que no promueve o no procura un adecuado desarrollo de la personalidad del niño y el joven; estas familias están caracterizadas por el conflicto entre sus miembros; existe mucha violencia y falta de cooperación y solidaridad entre ellos. Como consecuencia, una familia disfuncional carece de la capacidad para transmitir los valores y el desarrollo de una estabilidad emocional y psicológica adecuada al niño y los jóvenes. Algunos de los efectos tangibles y medibles en los jóvenes procedentes de familias disfuncionales son una pobre autoestima, bajo autoconcepto, conductas agresivas, problemas de relaciones interpersonales, pobre desempeño académico, comportamientos antisociales como el consumo de drogas y alcohol, involucramiento en actividades delictivas, entre otras conductas.

Al analizar el contexto familiar en El Salvador, se encontró que más del 44 % de los jóvenes de educación media viven con uno de sus padres (Orantes, 2012). Así mismo, Zúñiga (2010) encontró que los jóvenes que habían crecido en hogares desintegrados presentaban mayores problemas en el autoconcepto: académico, personal y emocional; tenían más ansiedad, inseguridad, estrés y problemas de relaciones interpersonales que los jóvenes que vivían con ambos padres. También, en otro estudio nacional, se encontró que entre 20 y 25 % de los hogares salvadoreños presentaban disfunciones familiares, como falta de comunicación, apoyo y solidaridad entre sus miembros. Por otra parte, la Comisión Interamericana de Control y Abuso de drogas (Cicad) de la Organización de Estados Americanos (OEA), con el apoyo de la Comisión Salvadoreña Antidrogas (CSA), en el año 2011 presentó el informe sobre el consumo de alcohol en estudiantes universitarios salvadoreños, en el

que indicaba que un 40 % de los jóvenes consume bebidas alcohólicas frecuentemente.

En el tema de la familia está el reconocimiento de que esta es la unidad o “célula” básica de la sociedad. Gubbins *et al.* (1999) argumentan que los aportes de la antropología han permitido demostrar que la familia, como institución social, aparece en todas las sociedades conocidas. Con el paso del tiempo, va perdiendo el carácter permanente por necesidades propias del desarrollo vital, que conlleva la asociatividad con otros individuos y sistemas sociales externos al grupo familiar, pero siempre se pertenece a una familia a lo largo de la vida. La salud familiar es vista como una dimensión biopsicosocial (Graça y Edward, 2006). Desde la perspectiva de Silva *et al.* (2000), se comprende la salud familiar como la estabilidad de la dinámica interna del cumplimiento de las funciones como familia. En tal sentido, Barcelata y Álvarez (2005) señalan que los patrones de interacción familiar generan distorsiones y violencia hacia algunos de sus miembros, por ejemplo: hacia los niños o las esposas. Así, el núcleo familiar busca el desarrollo de sus integrantes y tiene la capacidad de enfrentar los cambios del medio social y de su propio grupo, propiciando el desarrollo y crecimiento individual según las exigencias de cada etapa de la vida. Quiroga y Sánchez (1997) plantean que un ambiente considerado importante para explicar su satisfacción global es la familia, o espacio intersubjetivo de mayor grado de relación en la vida de un ser vivo. En efecto, en lo que enfatizan Silva, Jimenez, Ortiz & Lauro (2000), es en el fundamento de la relación. En este orden de ideas, Carrasquilla (1994) explicita que la persona es, en esencia, un ser de relación. Se realiza en la medida en que se relaciona con el otro, y se frustra en la medida en que no lo logre.

La importancia de la alteridad familiar radica en que gran parte de los recursos dispuestos por el individuo para definir sus relaciones humanas y sociales derivan, en primera instancia, de las vinculaciones establecidas con los miembros y los distintos subsistemas de su hábitat de origen. Gubbins *et al.* (1999) señalan que dentro de estos recursos se encuentran las personas, parientes o aquellos percibidos como tales por el individuo, y aquellos de carácter simbólico expresados por derechos, obligaciones, historias y vivencias compartidas; patrones morales y cognitivos. Estos recursos contribuirían en gran medida a la satisfacción de necesidades biológicas, psicológicas y sociales; requisitos relevantes para el desarrollo integral

del ser humano. A su vez, influirían en la formación de creencias, hábitos e indicadores de riesgo para definir actitudes y conductas frente a la alimentación, las relaciones interpersonales, el entorno social y ambiental, la enfermedad y la muerte. Es por ello que Vielma (2003) presenta la familia desde su papel socializador y termina influyendo en la promoción de las patologías y de los desequilibrios. Es desde esta última perspectiva que estudiar la dinámica familiar de la población salvadoreña recobra mayor relevancia debido a que en El Salvador cerca de la mitad de los hogares están desintegrados por múltiples razones; entre ellas, la migración, madres solteras, embarazos prematuros (14 a 18 años); también, se afirma que en cerca del 40 % de los hogares salvadoreños la cabeza de hogar es una mujer. En este contexto, surgen muchos interrogantes; por ejemplo: ¿cómo este fenómeno afecta a los niños de estas familias?, ¿qué problemas emocionales y psicológicos han desarrollado?, ¿existe adecuada supervisión y control de estos niños?, ¿qué tipo de relaciones sociales y afectivas existen entre los miembros de la familia?, ¿qué tipo de características de personalidad tienen estos niños?, ¿qué destrezas y habilidades sociales presentan estos niños?, ¿se han adaptado adecuadamente a la sociedad salvadoreña?, ¿qué capacidades de resiliencia presentan estos niños?

El concepto de ecosistema (Bronfenbrenner, 1979) postula que la conducta individual se puede explicar mejor al comprender el contexto ambiental en el que se presenta. En este sentido, el ambiente humano es en extremo complejo, pues se incluye dimensiones físicas, estructuras sociales, económicas y políticas. No es fácil ni sería consistente postular un modelo de familia normal y patológica, por lo que nuestra atención deberá estar centrada en la funcionalidad o disfuncionalidad familiar, fijándonos en cuáles son las estructuras, procesos y paradigmas que permiten a la familia cumplir sus funciones esenciales, que se pueden resumir en: lograr un desarrollo integral de las personas en el contexto familiar, en sus diferentes etapas del ciclo evolutivo, y favorecer el proceso de socialización. El modelo estructural se define como “el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia” (Minuchin, 1977). Estas pautas establecen cómo, cuándo y con quién cada miembro de la familia se relaciona, regulando la conducta de sus miembros.

Referente al contexto familiar, estudios previos señalan (Estévez-López, Musitu y Herrero, 2005), por ejemplo, que un

ambiente familiar negativo, caracterizado por problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes, constituye uno de los factores familiares de riesgo más estrechamente vinculado con el desarrollo de problemas de salud mental en los hijos. Como contrapartida, la comunicación familiar abierta y fluida, es decir, el intercambio de puntos de vista de manera clara, respetuosa, afectiva y empática entre padres e hijos (Maganto y Bartau, 2004) ejerce un fuerte efecto protector ante los problemas de conducta antisocial e influye positivamente en el bienestar psicológico del adolescente (Cava, 2003; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). El modelo propuesto sugiere que los problemas de comunicación familiar se convierten en malestar psicológico en los hijos. Estudios longitudinales recientes han demostrado que existe una bidireccionalidad, tanto en la asociación entre el clima familiar negativo y los problemas de ajuste psicológico en los hijos adolescentes, como en la sintomatología ansiosa, depresiva, comportamientos antisociales y conductas delictivas (Begotti, Borca, Calandri, Cattelino e Ingoglia, 2004; Murphy y Reiser, 1999). El clima familiar negativo está relacionado con el desarrollo del autoconcepto, la estima y un buen desarrollo psicosocial del joven.

Saura (1996) y Gil (1997) describen el autoconcepto como un conjunto de percepciones organizado jerárquicamente, coherente y estable, aunque también susceptible de cambios, que se construye por interacción a partir de las relaciones interpersonales. El constructo autoconcepto incluye: ideas, imágenes y creencias que uno tiene de sí mismo, imágenes que los demás tienen del individuo; imágenes de cómo el sujeto cree que debería ser; imágenes que al sujeto le gustaría tener de sí mismo. El autoconcepto en la infancia y adolescencia puede estar especialmente condicionado por la imagen corporal (autoconcepto corporal). La imagen corporal es importante siempre, dado que la primera impresión que tenemos de los otros es a través de su apariencia física, lo es mucho más durante la adolescencia (Shelenker, 1982, 1985). Muchos adolescentes se inquietan y preocupan por su cuerpo. Los cambios rápidos que experimentan no dejan de producirles cierta perplejidad, extrañeza y cierta inquietud.

El autoconcepto es un constructo psicosocial estudiado desde casi todos los ámbitos de la psicología (Baumeister, Campbell, Krueger y Vohs, 2003; Gergen, 1984; Palacios y Zabala, 2007; Stevens, 1996) demostrándose en diversos estudios su correlación con el bienestar personal (Casas

et al., 2007; Diener, 1994; Furr y Funder, 1998; Leung y Leung, 1992; Martínez, Buelga y Cava, 2007; Mruk, 2006) y con el ajuste psicosocial en la adolescencia (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011). Las cinco dimensiones de la escala AF5 (académico, social, emocional, familiar y físico) se fundamenta en el modelo teórico de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), quienes consideran como característica general la *organización jerárquica* como una dimensión general y que el autoconcepto presenta diversos aspectos relacionados no ortogonales, pero distinguibles, que pueden encontrarse diferencialmente relacionados con distintas áreas del comportamiento humano (Musitu, García y Gutiérrez, 1994).

La autoestima es la suma de la confianza y el respeto que debemos sentir por nosotros mismos, y refleja el juicio de valor que cada uno hace de su persona para enfrentarse a los desafíos que presenta nuestra existencia. La autoestima es la visión más profunda que cada cual tiene de sí mismo, es la aceptación positiva de la propia identidad y se sustenta en el concepto de nuestra valía personal y de nuestra capacidad. La autoestima es la suma de la autoconfianza, del sentimiento de la propia competencia y del respeto y consideración que nos tenemos a nosotros mismos. Para Rogers (1994; en Gil Martínez, 1997) la autoestima constituye el núcleo básico de la personalidad. Por su parte, Markus y Kunda (1986) consideran que la autoestima influye en la autorregulación de la conducta, mediando en la toma de decisiones, influyendo en la elección de objetivos y en el establecimiento de planes de actuación. Por otra parte, se tiene que la dinámica familiar negativa está relacionada con la estima, el autoconcepto y el rendimiento escolar.

Los niños y jóvenes con alto rendimiento escolar tenían autoestima alta en el 68 % de los casos; la funcionalidad familiar en el 54 %, con predominio del sexo femenino en el 73 %, del turno matutino en el 95 %. Los escolares con bajo rendimiento escolar presentaron una autoestima baja en el 78 % de los casos, funcionalidad familiar limítrofe en el 43 %, sexo masculino en el 54 %, del turno vespertino en el 76 %. Al relacionar el rendimiento escolar con la dinámica familiar se encontró que la disfuncionalidad familiar era un factor de riesgo de bajo rendimiento escolar (Gutiérrez-Saldaña, Camacho-Calderón & Martínez-Martínez, 2007).

En el presente estudio se analiza la dinámica familiar como un factor relacionado con el autoconcepto y al rendimiento académico de los jóvenes; en el estudio se evalúa la

posible existencia de disfunciones familiares, como: mala comunicación, el maltrato familiar, conflicto emocional y psicológico, que pueden estar desencadenando problemas de autoconcepto y de rendimiento académico.

Método

Participantes

En el presente estudio es de tipo *ex post facto* (Montero y León 2007). En la selección de la muestra se aplicó un muestreo no probabilístico de tipo intencionado. Para ello, se seleccionaron once centros educativos de mayor densidad estudiantil de San Salvador. Obteniéndose una muestra de 1.112 personas del área metropolitana. Para este estudio se utilizó un diseño retrospectivo y transeccional. La media de edad total fue de 16.6 años ($DT = 1.61$); la muestra de mujeres fue de 563 (50,60 %), con una media de edad de 16.5 ($DT=1.58$); y la de hombres, de 548 (49,30 %), con una media de edad de 16.6 ($DT = 1.65$); referente a con quien vive, se tiene que 582 (52,5 %) viven con ambos padres y 526 (47,5 %) viven con un padre o pariente cercano; en cuanto a si desempeña alguna actividad laboral, 218 (19,8 %) expresan que sí; 246 (22,4 %) expresaron que algunas veces; y 636 (57,8 %) manifestaron que no desempeñan trabajo alguno.

Instrumentos

Escala de historia de violencia juvenil (victimización) (Eshivi). Es una prueba que evalúa las experiencias pasadas y presentes de violencia en el hogar durante la niñez y adolescencia. Los supuestos teóricos están basados en el modelo de factores de riesgo de violencia juvenil planteados por Borum, Bartel y Forth (2003); la escala fue construida y validada por Gutiérrez, Sánchez y Martínez (2013); la prueba está estructurada en seis factores: *víctima de violencia psicológica*, *supervisión y control de los padres*, *víctima de violencia física*, *violencia física expresada*, *ambiente familiar hostil y conflicto emocional*. Cada factor está conformado por los ítems: *el factor 1, Víctima de violencia psicológica* (ítems: 9, 10, 11, 12, 13,14, 15, 16, 18, 19 y 20), con una consistencia interna mediante el alfa de Cronbach de 0.90; *el factor 2, Supervisión y control de los padres* (ítems: 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30), con una consistencia interna mediante el alfa de Cronbach de 0.78; *el factor 3, Víctima de violencia física* (ítems: 5, 6, 7, 8 y 17), en el que la consistencia interna mediante el alfa de Cronbach fue de 0.73; *el factor*

4, *Violencia física expresada* (ítems: 1, 2, 3 y 4), en este la consistencia interna mediante el alfa de Cronbach fue de 0.67; el factor 5, *Ambiente familiar hostil* (ítems: 21, 22 y 23), con un alfa de Cronbach de 0.76; y el factor 6, *Conflicto emocional* (ítems: 31 y 32) 0, con un alfa de Cronbach de 0.69. Tanto el análisis factorial como el de consistencia interna proporcionaron resultados aceptables en una muestra de adolescentes salvadoreños para medir factores históricos de violencia en el hogar, como un factor de riesgo de violencia juvenil; por tanto, la escala posee adecuadas propiedades psicométricas de validez de contenido, validez de constructo y confiabilidad para ser utilizada en jóvenes salvadoreños.

Escala de Autoconcepto AF5 (García y Musitu, 1999). Esta escala es adecuada para medir el autoconcepto, es de fácil administración, por economía de tiempo y multidimensionalidad; su adaptación a muestras de habla hispana; la posibilidad de contar con baremos amplios, y, finalmente, todo ello apoyado por unas adecuadas características psicométricas. Se ha calculado la consistencia interna de cada uno de los factores mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Se han realizado análisis de validez factorial y de fiabilidad de la escala, mediante los programas EQS 5.7 (Bentler, 1995) y SPSS 9.0, respectivamente. Para el estudio de la validez factorial del cuestionario se utilizó análisis factorial confirmatorio, partiendo de un modelo a priori de la estructura del cuestionario fundamentado, tanto en razones teóricas como en factores exploratorios realizados en otras muestras. La fiabilidad de los factores de la escala se ha medido mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Se han obtenido dos estimaciones de las fiabilidades de los ítems: mediante las saturaciones factoriales del análisis factorial confirmatorio (Bollen, 1989); y mediante la correlación de cada ítem con el total del factor con el que se encuentra teórica y empíricamente relacionado. En el primer factor, *académico-laboral*, todos los ítems resultan muy bien explicados a partir del constructo hipotetizado, como muestran una saturación mínima de 0.615, y, el resto, por encima del 0.7. El segundo factor, *autoconcepto social*, presenta también, en general, saturaciones factoriales elevadas, salvo en el caso del ítem 22, con una saturación con el factor muy pobre, indicativa de que no se encuentra relacionado de forma relevante con el factor, y, por lo tanto, no es un buen indicador de este. El tercer factor, *autoconcepto emocional*, presenta saturaciones elevadas en todos los ítems, con una saturación más baja de 0.46 correspondiente al ítem 3 (tengo miedo de algunas cosas). El cuarto factor,

autoconcepto familiar, presenta valores muy elevados, por encima de 0.68, en todos los casos, salvo en el ítem 4 (soy muy criticado/a en casa), con saturación ligeramente superior a 0.4. Finalmente, el quinto factor, *autoconcepto físico*, presenta una saturación factorial mínima de 0.4, correspondiente al ítem 10 (me buscan para realizar actividades deportivas), mientras que el resto de ítems explicados por el factor presentan saturaciones por encima de 0.5. Se ha calculado la consistencia interna de cada uno de los factores mediante el coeficiente alfa de Cronbach. El factor de mayor consistencia interna es el académico-laboral, con un coeficiente alfa de 0.88. Por el contrario, el autoconcepto social presenta la menor consistencia interna, con un valor del coeficiente alfa de 0.69. Entre estos valores de consistencia se sitúan con valores muy similares el resto de factores: 0.73, el autoconcepto emocional; 0.77, el autoconcepto familiar; y 0.75, el autoconcepto físico. En el presente estudio se hicieron los análisis psicométricos de la prueba, obteniendo los resultados siguientes: en *autoconcepto académico y laboral* ($a = 0.79$), ítems: 1, 6, 11, 16, 21, 26; en *autoconcepto social* ($a = 0.69$), ítems: 2, 7, 17, 27; en *autoconcepto emocional* ($a = 0.70$), ítems: 3, 8, 13, 18, 23, 28; en *autoconcepto familiar* ($a = 0.77$), ítems: 9, 19, 24, 29; y en *autoconcepto físico* ($a = 0.67$), ítems: 5, 10, 15, 20, 25, 30. En este estudio fueron eliminados los ítems 4, 12, 14, 22 por presentar una saturación factorial inferior a 0,40 y una correlación ítems total corregida inferior a 0,30.

Procedimiento

Tras la capacitación y orientación, tanto del uso de las pruebas de medición como de la metodología del trabajo de campo del equipo investigador, de forma paralela, se planificó y elaboró un cronograma de evaluaciones de los centros educativos, previo al envío de una carta de solicitud a los directores para administrar la prueba. La PNC puso a disposición del equipo los recursos, tanto humanos como logísticos del proyecto. De acuerdo con el calendario de trabajo de campo, los días de salida, el equipo se reunía entre las 07:00 y las 07:30 a.m. en las instalaciones de la Universidad Tecnológica de El Salvador, luego se trasladaba el equipo en dos grupos a los centros educativos programados por cada salida. Estando en el lugar, el coordinador del equipo de trabajo se contactaba con el director o coordinadores del centro educativo para seleccionar los grados y secciones que se debían evaluar. Luego se daban las indicaciones finales a cada equipo evaluador y se entregaba un número de pruebas de acuerdo con el número de estudiantes que

evaluarían, ya previsto por el muestreo no probabilístico de tipo intencionado. Seguidamente, eran distribuidos los evaluadores en las diferentes aulas del centro educativo. Al momento de abordar a los estudiantes, los evaluadores cumplían la siguiente rutina: presentación personal con identificación visible; se explicaba a los estudiantes sobre el trabajo que se estaba haciendo y se solicitaba su colaboración para responder un cuestionario anónimo. Se procedió a leerles las indicaciones y sobre los datos generales; se les explicó las opciones de respuestas. El evaluador insistía en la importancia del estudio, sobre la anonimidad de la prueba y sobre la sinceridad en la respuesta. Por parte de las instituciones educativas seleccionadas, se recibió una apertura y colaboración para la aplicación del instrumento. Después de la primera jornada de aplicaciones, el equipo se reunió con el director del proyecto con la intención de revisar cada una de las pruebas aplicadas y descartar aquellas que presentaban alguna anormalidad, por ejemplo, más de cinco ítems en blanco, si durante la aplicación se observaba estudiantes distraídos o desmotivados, sospechas en el patrón de respuesta (aquiescencia). Al final se descartaron 55 pruebas. El paso siguiente fue iniciar el procesamiento y tabulación de las pruebas en la base de datos creada en el paquete estadístico SPSS versión 19.0 para Windows. Luego se hacen los análisis exploratorios de rutina y los análisis finales de salida.

Resultados

El análisis de correlaciones entre las variables del *contexto familiar* y el *autoconcepto* de los jóvenes demuestra que existe una correlación estadística significativa entre la mayoría de las variables analizadas, y que estas van desde leves a moderadas, y en su mayoría son negativas. En este sentido, se encontró que existe una correlación significativa entre ser víctima de violencia psicológica y familiar con autoconcepto familiar ($r = -.456$; $p = .01$), indicando una correlación negativa, lo que significa que aquellos jóvenes que son víctimas de violencia psicológica en el hogar presentan un pobre autoconcepto familiar. Existe una correlación significativa entre la supervisión y control de los padres con el autoconcepto familiar ($r = .542$; $p = .01$), reflejando una correlación positiva, significando que los jóvenes que presentan una adecuada supervisión de sus padres tienen un mejor autoconcepto familiar. Por otra parte, se encontró una correlación estadísticamente significativa negativa entre el ambiente familiar hostil y el autoconcepto familiar ($r = -.533$; $p = .01$), revelando que los jóvenes que presentan un ambiente familiar hostil son quienes también presentan un pobre autoconcepto familiar (ver tabla 1). También en el estudio se observa una correlación significativa entre supervisión y control de los padres con el autoconcepto académico de los jóvenes ($r = .399$; $p = .01$); existe una correlación negativa leve entre las diferentes dimensiones del ambiente familiar con el autoconcepto académico y la mayoría de las dimensiones del autoconcepto.

Tabla 1
 Correlación (r) entre las dimensiones de la escala de factores históricos de violencia familiar en la niñez y las dimensiones de la escala de Autoconcepto AF5

FACTORES / DIMENSIONES	ACA	ASOC	AEMO	AFAM	AFISI
Víctima de violencia psicológica y familiar	-.115**	-0.04	.208**	-.456**	-.139**
Supervisión y control de los padres	.399**	.275**	0.015	.542**	.254**
Víctima de violencia física	-.131**	-.094**	.201**	-.356**	-.094**
Violencia física ejercida	-.196**	-0.02	.136**	-.224**	0.01
Ambiente familiar hostil	-.187**	-.129**	.261**	-.533**	-.240**
Conflicto emocional	-0.039	0.025	.191**	-.076**	0.025

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$.

Nota: ACA: Autoconcepto académico y laboral; ASOC: Autoconcepto social; AEMO: Autoconcepto emocional; AFAM: Autoconcepto familiar; AFISI: Autoconcepto físico.

Al analizar las dimensiones de *autoconcepto* (académico, social, emocional, familiar, físico), asociado al contexto académico y escolar de los jóvenes, se encontró que existe una correlación estadísticamente significativa entre el *compromiso con el rendimiento escolar y el autoconcepto académico* ($r = .572$; $p = .01$); entre *compromiso con la escuela y el autoconcepto académico* ($r = .436$; $p = .01$); entre

rendimiento académico y autoconcepto académico ($r = .622$; $p = .01$). También se encontró correlaciones significativas entre las dimensiones académica y escolar (compromiso con el rendimiento escolar, compromiso con la escuela y rendimiento académico) con las dimensiones del contexto familiar; así como con la mayoría de las dimensiones de autoconcepto (ver tabla 2).

Tabla 2
Correlación (r) entre las dimensiones del contexto familiar, el autoconcepto y el ambiente académico y escolar

DIMENSIONES	VVPF	SCP	AFH	ACAD	ASOC	AEMO	AFAM	AFI	CRE	COME
Supervisión y control de padres	-.307**									
Ambiente familiar hostil	.591**	-.350**								
Autoconcepto académico	-.115**	.399**	-.187**							
Autoconcepto social	-.040	.275**	-.129**	.404**						
Autoconcepto emocional	.208**	.015	.261**	.023	-.059					
Autoconcepto familiar	-.456**	.542**	-.533	.349	.296	-.057				
Autoconcepto físico	-.139**	.254**	-.240**	.449**	.478**	-.106**	.379**			
Compromiso con el rendimiento E.	-.124**	.350**	-.178**	.572**	.221**	-.002	.234**	.239**		
Compromiso con la escuela	.008	.276**	-.055	.436**	.252**	.087**	.192**	.288**	.410**	
Rendimiento académico	-.144**	.386**	-.212**	.622**	.230**	.012	.268**	.219**	.671**	.448**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$.

Nota; VVPF: Víctima de violencia psicológica y familiar; SCP: Supervisión y control de los padres; AFH: Ambiente familiar hostil; ACAD: Autoconcepto académico; ASOC: Autoconcepto social; AEMO: Autoconcepto emocional; AFAM: Autoconcepto familiar; AFI: Autoconcepto físico; CRE: Compromiso con el rendimiento escolar; COME: Compromiso con la escuela.

En la fase del análisis inferencial de resultados se hizo una comparación de las medias aritméticas en función del sexo de los(as) jóvenes en estudio. Para ello se han seleccionado algunos factores relevantes del contexto familiar relacionados con algunos rasgos de personalidad, como el autoconcepto y la responsabilidad escolar y académica de los(as) jóvenes. En este sentido, se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, al ser *víctimas de violencia psicológica y familiar* en función del sexo ($t_{1088} = 3.886$; $p < .001$), siendo las mujeres quienes presentan una mayor victimización psicológica en la familia en comparación con los hombres. Con referencia al *ambiente familiar hostil*, la prueba t demostró que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres ($t_{1104} = 6.109$; $p < .001$), presentando un mayor ambiente familiar hostil las mujeres en comparación con los hombres. Con relación al *ambiente familiar hostil* en función de con quién creció, se encontró que existen diferencias significativas entre los que crecieron con ambos padres

y los que crecieron con un padre/pariente ($t_{1101} = -3.039$; $p = 0.002$), presentando un mayor ambiente familiar hostil quienes crecieron con un solo padre o pariente cercano en comparación con los que crecieron con ambos padres. También se encontraron diferencias significativas en autoconcepto familiar en función del sexo ($t_{1081} = -2.688$; $p = .007$), presentando un mejor autoconcepto familiar los hombres en comparación con las mujeres. Al comparar el autoconcepto emocional en función del sexo, se encontró que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres ($t_{1055} = 9.158$; $p < .001$), presentando un mejor autoconcepto emocional las mujeres en comparación con los hombres.

Referente al *compromiso con el rendimiento escolar* en función del sexo de la muestra en estudio, se encontró que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres ($t_{1071} = 30.08$; $p = 0.003$), presentando un mayor compromiso con el rendimiento escolar en las mujeres en

comparación con los hombres. Al analizar el *compromiso con el rendimiento escolar* en función de con quién vive, si con ambos padres o con un padre, se encontró que existen diferencias significativas entre ambos grupos ($t_{1068} = 1.992$; $p = 0.047$), presentando un mayor compromiso con el rendimiento escolar los(as) jóvenes que viven con ambos padres en contraste con los jóvenes que viven con un padre o pariente cercano. Consecuentemente los resultados estadísticos demuestran que existe un mayor rendimiento académico en las mujeres al compararlas con los hombres. De igual forma, presentan un mayor rendimiento académico aquellos jóvenes que viven con ambos padres comparados con los que viven con un padre o pariente cercano.

Discusión/Conclusiones

La discusión se centra en poner de relieve los hallazgos más importantes del presente estudio. En este sentido, cabe destacar que existe una asociación importante entre los jóvenes que fueron víctimas de violencia psicológica y familiar en el hogar y su autoconcepto familiar. Es probable que aquellos jóvenes que fueron víctimas de violencia en el hogar sean quienes presentan un pobre autoconcepto de su familia. En este mismo sentido, hay una correlación significativa entre los jóvenes que proceden de ambientes familiares con hostilidad con aquellos que presentan un pobre autoconcepto familiar. También hay una conexión significativa entre los jóvenes que tienen una adecuada supervisión y control de los padres con aquellos jóvenes que tienen un buen autoconcepto académico, indicando que los jóvenes que proceden de familias estables, con adecuados controles de los jóvenes, tendrán un mejor autoconcepto académico, sugiriendo que estos últimos tendrán un mayor rendimiento académico. En conjunto, las diferentes dimensiones del contexto familiar están relacionadas con las distintas dimensiones del autoconcepto. Es probable que la disfunción de la dinámica familiar sea un factor que afecta el autoconcepto de los jóvenes y su rendimiento académico. Lo anterior está en sintonía con lo planteado por Gutiérrez-Saldaña, Camacho-Calderón y Martínez-Martínez (2007), quienes encontraron que al relacionar el rendimiento escolar con la dinámica familiar se encontró que la disfuncionalidad familiar era un factor de riesgo de bajo rendimiento escolar.

El estudio demuestra una relación significativa entre el autoconcepto, especialmente el académico, con el compromiso con la escuela y su rendimiento académico;

sugiriendo que aquellos jóvenes con un adecuado autoconcepto tendrán un pronóstico favorable hacia los estudios, con la escuela, y tendrán un mejor desempeño académico. El análisis de contrastes demostró que son las mujeres quienes sufren más violencia psicológica; presentan un ambiente familiar más hostil en comparación con los hombres. En consecuencia, también presentan un pobre autoconcepto familiar, sin embargo, presentan un mejor autoconcepto emocional que los hombres. Paradójicamente, son las mujeres quienes presentan un mayor compromiso con sus estudios y un mayor desempeño académico en comparación con los hombres. Es probable que esta paradoja se deba a las exigencias que les imponen las condiciones socioculturales del país y de la región en general, debido a que en El Salvador las mujeres, históricamente, han sido marginadas y excluidas de sus derechos fundamentales; quizá este estudio revela el esfuerzo extraordinario que las mujeres están haciendo para minimizar o debilitar los factores culturales que las limitan de sus derechos, desarrollo y crecimiento igualitario para hombres y mujeres.

Referencias

- Barcelata B. & Álvarez I. (2005). "Patrones de interacción familiar de madres y padres generadores de violencia y maltrato infantil". *Acta colombiana de psicología*, 8, 35-46.
- Baumeister, R.F.; Campbell, J.D.; Krueger, J.J., & Vohs, K.D. (2003). "Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier life-styles?". *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 4, 1-44.
- Begotti, T.; Borca, G.; Calandri, E.; Cattelino, E. & Ingoglia, S. (2004). "Family relationships and risk: an analysis of circularity". *IX Conference of the European Association for Research on Adolescence*. O Porto
- Borum, R.; Bartel, P., & Forth, A. (2003). *Structured Assessment of Violence Risk in Youth. Professional Manual*. Oxford: Pearson
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Cast.): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987).
- Carrasquilla, F. (1994). "Antropología de la afectividad". Disponible en: <http://usuarios.lycos.es/ciamaria/documentos/dochasta2004/antropafectividad.html>

- Cava, M.J. (2003). "Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes". *Actas del VIII Congreso Nacional de Psicología Social*, 1, 23-2
- Casas, F.; Figuer, C.; González, M.; Malo, S.; Alsinet, C., & Subarroca, S. (2007). "The well-being of 12- to 16-year-old adolescents and their parents: Results from 1999 to 2003 Spanish samples". *Social Indicators Research*, 83(1), 87-115.
- Diener, E. (1994). "El bienestar subjetivo". *Intervención Psicosocial*, Vol. 3(8), 67-113.
- Estévez, E.; Musitu, G. & Herrero, J. (2005). "El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente". *Salud Mental*, Vol. 28, 81-89.
- Fuentes, M.C.; García, J.F.; Gracia, E., & Lila, M. (2011). "Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia". *Psicothema*, Vol. 23 (1), 7-12.
- Furr, R.M., & Funder. D. (1998). "A multimodal analysis of personal negativity". *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 74, 1580-1591.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gergen, K.J. (1984). "Theory of the self: Impasse and evolution". En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology. Theorizing in social psychology: Special topics* (vol. 17, pp. 49-115). Londres, UK: Harcourt Brace Jovanovich/Academic Press.
- Gil Martínez, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de orientación. Educar la autoestima-Aprender a convivir*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Gil-Martínez, R. (1999). *Valores humanos y desarrollo personal*. España, editorial Escuela española.
- Gutiérrez-Quintanilla, J.R.; Sánchez, M. & Martínez, R.S. (2013). "Construcción, diseño y validez de instrumentos de medición de factores psicosociales de violencia juvenil". Tecnoimpresos, San Salvador.
- Gutiérrez-Saldaña, P; Camacho-Calderón, N. & Martínez-Martínez, M. (2007). "Autoestima, funcionamiento familiar y rendimiento escolar en adolescentes". *Atención Primaria*, Vol.39, 597-603.
- Graca, M. & Edward, T. (2006). "Evolution of the biopsychosocial model in the practice of Family Therapy". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Vol. 2, 455-467.
- Gubbins, V.; Venegas, C. & Romero, S. (1999). "Promoción de la salud y el rol de la familia". Disponible en: http://www.cide.cl/familia/promocion_salud_cide_gubbins_romero_venegas.doc.
- Maganto, J.M. & Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar. Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Pirámide, Madrid.
- Martínez, M.; Buelga, S., & Cava, M.J. (2007). "La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar". *Anuario de Psicología*, Vol. 38(2), 5-15.
- Hazel, M. & Ziva, K. (1986). "Stability and malleability of the self-concept". *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 51(4), 858-866. doi: [10.1037/0022-3514.51.4.858](https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.4.858).
- Minuchin, S. (1977). *Familias y terapia familiar*. Barcelona, Editorial Crónica.
- Montero, I. & Leon, O.G. (2007). "A guide for naming research studies in Psychology". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Vol.7, 847-862.
- Murphy, B.C. & Reiser, M. (1999). "Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning". *Child Development*, Vol. 70, 513-534.
- Mruk, C.J. (2006). *Self-esteem research, theory and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. Nueva York: Springer.
- Musitu, G.; García, J.F., & Gutiérrez, M. (1994). *AFA: Autoconcepto Forma A* (2ª edición). Madrid: TEA.
- Leung, J.P., & Leung, K. (1992). "Life satisfaction, self-concept and relationship with parents in adolescent". *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 21 (6), 653-665.
- Palacios, E.G., & Zabala, A.F. (2007). "Los dominios social y personal del autoconcepto". *Revista de Psicodidáctica*, Vol.12, 179-194.
- Orantes, L.F. (2012). "Estado de adaptación integral del estudiante de educación media de El Salvador". Tecnoimpresos, San Salvador
- Quiroga, M.A. y Sánchez, M.P. (1997). "Análisis de la insatisfacción familiar". *Psicothema* 1, 69-82.
- Vielma, J. (2003). "Estilos de crianza, estilos educativos y socialización: ¿Fuentes de bienestar psicológico?". *Acción pedagógica*, 12, 48-55.
- Saura-Calixto, P. (1996). "La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas: estrategias, técnicas y actividades para el autoconocimiento". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol.
- Shavelson R.J.; Hubner, J.J., y Stanton, G. (1976). "Self-concept: Validation of construct interpretation". *Review of Educational research*, Vol. 46(3), 407-441.

- Schleker, B.R. (1982). "Traslating actions into attitudes: an identity approach to the explanation of social conduct". En L. Berkowitz (ed), *Advances in experimental Social Psychology*. New York: Academic.
- Schlenker, B.R. (1985). *The self and social life*. New York: McGraw-Hill.
- Silva, C.; Jiménez, L.; Ortiz, Ma. & Lauro, I. (2000). "Proyectos de intervención en salud familiar: una propuesta método". *Revista cubana de administración de salud*, Vol. 26, 12-16.
- Stevens, R. (1996). *Understanding the self*. Londres, UK: Sage.
- Zavala, G. (2001). "El clima familiar, su relación con los intereses vocacionales y los tipos caracterológicos de los alumnos de 5º año de secundaria de los colegio nacionales del Distrito de Rimac". *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, Vol. 9. 3.
- Zúñiga, A. y Bermúdez, M.P. (2010). "Efectos de la separación de los padres sobre la adaptación de la conducta, el autoconcepto y la ansiedad en adolescentes salvadoreños". *Revista Salvadoreña de Psicología*, Vol. 1, 52-65.

Retos en la formación para la docencia-investigación

Blanca Ruth Orantes

Recibido: 03/04/2014 - Aceptado: 29/04/2014

Resumen

El binomio docencia-investigación está sustentado por marcos normativos y postulados teóricos, que articulan o separan dichas funciones. El objetivo principal de este análisis busca reflexionar sobre la necesidad de articular la docencia con la investigación no solo en su función formativa, sino también en su función sustantiva. Hay estudios que han demostrado que la investigación mejora la calidad docente y la formación de los futuros profesionales, por lo que se debe potenciar la formación para la investigación y mejora continua en las competencias para ambas funciones. Por otra parte, la investigación científica puede conducir a El Salvador a mejorar la producción e innovación del conocimiento, en el que las instituciones de educación superior requieren no solo docentes investigadores con las competencias necesarias, sino también del apoyo del Estado y de la cooperación internacional. Para ello hay que revisar el marco normativo si este está potenciando esta actividad y la organización de la investigación en las universidades, respecto a las funciones de los docentes, para que ya no se vea separada de la investigación.

Palabras clave

Docencia, investigación, competencias, calidad de la educación.

Abstract

The teaching-research binomial is supported by policy frameworks and theoretical postulates, which articulates coordinate or separate these functions. The main objective of this analysis seeks to reflect on the need to link teaching with research, not only in its formative function, but also in their substantive role. Studies have shown that research improves teacher quality and training of future professionals, so training for research should be enhanced and continuous improvement in skills for both functions. Furthermore scientific research can lead El Salvador to improve the production of knowledge and innovation, where higher education institutions, require not only teacher-researchers with the necessary skills, but also the support of the State and international cooperation. This requires reviewing the regulatory framework, if it is promoting this activity and the organization of research in universities, regarding the roles of teachers, for them to no longer see separate teaching and research.

Keywords

Teaching, research, expertise, quality of education.

Introducción

En los últimos años se ha observado un interés creciente por la investigación científica, observando esfuerzos, identificando sistemas nacionales de más avanzada, en donde se ha establecido un perfil del docente que articula las diferentes actividades propias de la docencia y la investigación, con el objetivo de que incida en el desarrollo de la investigación científica y la calidad académica, así como en el estatus de las universidades y de los grupos de investigación e investigadores (Alonso, 1984).

También se encuentran otros sistemas nacionales en los que la práctica de la investigación científica como una profesión no es muy antigua y sus investigadores poseen solo nivel de grado y pocos con maestrías. En estos se experimenta un raquítico desarrollo de la ciencia —subdesarrollo científico—, que se nota en todas las áreas de conocimiento y que, a su vez, agudiza aún más la dependencia de otros países. Algunos de los programas de postgrado no generan investigación y no capacitan a los investigadores. Al respecto, Alonso (1984), en su estudio “Formación de investigadores en México”, encuentra que el número de especialistas en investigación educativa (refiriéndose a esta área de conocimiento) es reducido. De ahí se subraya la escasez de preparación científica para la gran mayoría del personal de una universidad. Tampoco existe preparación específica del personal que trabaja en tareas de apoyo de la investigación educativa. Lo antes expuesto denota escasa formación para la investigación que requiere no solo contar con un doctorado, sino también dedicarse a la actividad investigadora. Para el caso de El Salvador, solo se cuenta con 15 doctores (12 hombres y 3 mujeres) a nivel de postgrado, que forman parte del personal investigador de las instituciones de educación superior (IES) que dedican como mínimo el 80 % de su tiempo a esta actividad. Lo anterior podría ser uno de los factores causales de la baja productividad científica, pues El Salvador tiene el menor número de publicaciones, ocupando el último lugar en Centroamérica (Conacyt, 2012).

Otra posición respecto al tema es la planteada por De Hoyos (1981). Basa su análisis en que la formación se desarrolla en la práctica, sin menospreciar la preparación inicial formal, que es necesaria aun cuando la mayoría del profesorado universitario no se incorpora a las actividades de investigación por no estar preparado para las actividades de investigación y docencia. Esta caracterización explica

que existan deficiencias en la formación de investigadores; su calificación académica investigadora, en algunas universidades, refleja que aún no hay una política de formación de investigadores y personal de apoyo. Ante tal situación, se debe promover la formación académica del personal de investigación, el rigor metodológico, la mejor definición de resultados y la calidad académica de los proyectos (Alonso, 1984), pues “la investigación puede convertirse en un excelente recurso formativo en la formación inicial y permanente del profesorado” (Forner, 2000, p. 33), y, por supuesto, incide en la calidad académica, utilizando la investigación como herramienta de aprendizaje o aprendizaje por proyectos, mejora la calidad académica y prepara a los estudiantes para el mundo laboral (Gómez, 2014).

Las posturas anteriores (Alonso, 1984; De Hoyos, 1981; Forner, 2000) son en principio la premisa de análisis de competencias docentes y de investigación, que se presentan en este artículo; si debe ser una práctica de todo docente o son funciones diferentes. Uno de los retos que se presentan en el marco normativo de El Salvador inicia en el enunciado del Art. 53 de la Constitución de la República de El Salvador (1973): “El Estado propiciará la investigación y el quehacer científico”. La Ley General de Educación (2004), dentro de los objetivos generales de la educación nacional, plantea, en el Art. 3 literales b) y c), que los planes de estudio deben equilibrar planes y programas sobre la base de la ciencia y además cultivar la imaginación creadora y el desarrollo de la capacidad crítica, que no es otra cosa más que el deber de articular la docencia con la investigación, que en el nivel superior, en la misma ley, el Art. 27 expresa que se deberá “promover la investigación en todas sus formas” (p.15).

Así, la mencionada Ley de Educación Superior asume el mandato como uno de sus objetivos en el Art. 2, literal b). Además, como función sustantiva, establece en el Art. 3.: “La educación superior integra tres funciones: La docencia, la investigación científica y la proyección social”. El literal segundo establece que “la docencia busca enseñar a aprender, orientar la adquisición de conocimientos, cultivar valores y desarrollar en los estudiantes habilidades para investigación e interpretación, para su formación integral como profesionales” (p.36). Este mandato normativo, que establece la disposición anterior, debe interpretarse como un deber de articular la docencia con la investigación, es decir, la investigación como función formativa es un eje transversal en el proceso enseñanza-aprendizaje, que

se convierte en una herramienta para la formación de competencias profesionales., Y en el caso de la proyección social —que no es objeto de este artículo, pero que resulta importante mencionar—, es la función para sensibilizar sobre su entorno al futuro profesional. En algunas instituciones de educación superior se la denomina *investigación de cátedra* o *investigación en el aula*.

La investigación, como función sustantiva, está contemplada en forma expresa en el mismo Art. 3 de dicha ley, en el literal tercero: “La investigación es la búsqueda sistemática y análisis de nuevos conocimientos para enriquecer la realidad científica, social y ambiental, así como para enfrentar los efectos adversos del cambio climático” (p.36). Esta función establece, de acuerdo con el artículo 37, ordinal d), que las instituciones de educación superior deberán:

Realizar o mantener, por lo menos, un proyecto de investigación relevante por año, en las áreas que se ofrecen; para lo cual deberán contar con presupuesto asignado y podrán ser apoyados con recursos públicos y privados. Los proyectos de investigación con duración mayor de un año deberán reportar al Ministerio de Educación el avance anual de los mismos (p.47).

En este mismo orden, el ordinal g) expresa que “los proyectos de investigación (...) serán asumidos, preferentemente, por los docentes a tiempo completo” (p.48). Sin embargo, en la realidad, la investigación es realizada por investigadores a tiempo completo y docentes investigadores, dedicados a tiempo parcial a la investigación. Este punto denota cómo la docencia es vista como una función diferente de la investigación, en los sistemas de educación superior de otros países; y en El Salvador no es la excepción. Esta situación obedece a postulados teóricos que a continuación se presentan y que tienen que ver con las competencias y papeles de los profesores universitarios.

Competencias docentes y/o de investigación

Aunque la investigación en los últimos años ha ocupado las agendas en debates académicos, reconociendo su importancia, en la realidad se observa aún en los sistemas universitarios separada la labor docente de la investigación, como función principal la primera, por lo que los docentes no se sienten comprometidos ni motivados a realizar actividades de investigación, que van desde dirigir investigación en el aula, tesis de grado y postgrado,

proyectos de I+D, formar parte de grupos de investigación, entre otras. Al respecto se plantean estudios que sustentan las competencias docentes y de investigación. Por ejemplo, en España, la propuesta realizada por Zabalza (2003) atribuye al profesorado universitario competencias profesionales como: planificar el proceso enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinarios, ofrecer información comprensible y organizada, manejar las nuevas tecnologías de la información, diseñar la metodología y organizar las actividades que se deben realizar, mantener comunicación y relacionarse con los alumnos y tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo.

El desempeño del docente universitario exige que lo acompañen determinadas actitudes hacia las poblaciones con las que trabaja. Entre ellas, puntual, disciplinado, acucioso, solidario, servicio de calidad, equidad, ético, identidad con la familia, profesión, etc. Se suma que ha de ser un profesional con sólidos conocimientos de la ciencia y tecnología, así como de cultural general, que no son otra cosa, que las competencias a formarse en su papel como docente universitario. Además, garantizar el desempeño profesional del docente, así como las habilidades y destrezas reales y potenciales que tiene que desarrollar con rigor científico; un alto compromiso de cambio para asegurar los servicios con equidad y calidad. Los profesores universitarios expertos deben mostrar: dominio del conocimiento, eficacia en la resolución de problemas y la intuición de problemas que permitan fortalecer el proceso educativo utilizando la investigación como herramienta de aprendizaje (González, 2002).

Entonces, si las competencias docentes son factor clave para alcanzar la calidad educativa, se requiere de un programa formativo que facilite el proceso de socialización de los profesores principiantes o noveles, y que permita revisar y fortalecer las prácticas docentes de profesores de mucha experiencia, como recurso de mejora y aseguramiento de la calidad educativa, identificando las necesidades en formación y actualización pedagógica y en habilidades sociales (Sánchez y Mayor, 2006). Para estas autoras se hace necesario en este programa de formación, contar con profesores mentores que se convierten en modelos ya experimentados, que cuentan con competencias personales y competencias profesionales. Es decir, preparar talento para el cambio generacional, con amplias competencias personales y profesionales:

Profesores comprometidos, flexibles y tolerantes, entusiastas, transparentes, empáticos, reflexivos, seguros y dinámicos. Habilidosos en la reflexión y en el análisis de la enseñanza, demuestran tener éxito en sus clases, disponen de habilidad para enseñar y trabajar con colegas, saber cómo interactuar con diversas personalidades, conocen los trucos de la profesión, comprenden la cultura profesional, son valorados por colegas y alumnos y dominan los conocimientos propios de la disciplina (p. 930).

En la escala de competencias sintetizadas por Sánchez y Mayor (2006) resulta natural que el profesor novel al inicio de la función docente universitaria exista inseguridad en las actividades que realiza, por ello se caracterizan por un nivel de complejidad y crítico en los primeros años de ejercicio docente, así lo plantean en su estudio Herrera, Fernández, Caballero y Trujillo (2011), además señalan que:

En el contexto universitario actual y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) parece emerger un reclamo conjunto que insta a la necesaria planificación de propuestas para acoger, formar y facilitar las tareas propias del ejercicio docente en profesores noveles (p. 215).

El reclamo antes mencionado coincide con lo planteado por Escudero (1999): al profesor universitario se le exige y reconoce: dominio de conocimientos de sus respectivas áreas de conocimiento y competencias demostradas en proyectos y publicaciones. Se le concibe como creador y constructor del saber. Por su parte, Sánchez (2008) establece que a los profesores universitarios se les debe formar con un nivel básico, otro especializado y, además, de investigación. Relacionado con lo anterior, hay autores que plantean la importancia de estas competencias y los contextos de enseñanza-aprendizaje en que los profesores universitarios actúan; tienen implicaciones relevantes, puesto que existe un componente para propiciar mayor rendimiento académico (De la Fuente, Martínez, Peralta, y García, 2010).

Así, De La Fuente y Justicia (2007), en un estudio enfocado en el modelo Didepro, aportan una visión comparada de la regulación como variable psicológica desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual lo genera el contexto, pero principalmente el profesor como factor clave para que el estudiante se adapte, pues son las competencias e

ideas previas del profesor las determinantes. Este modelo plantea la regulación multinivel e interactiva del proceso enseñanza-aprendizaje sobre las variables: *presagio* (inician con el enfoque preferido), *proceso* (diseño, desarrollo y evaluación), *producto* (influencia de las variables *presagio* y *proceso*), es decir, antes-durante-después. La influencia en los modos de estudio: enfoque profundo, enfoque superficial y enfoque de logro. Este modelo plantea una solución ante la falta de regulación de la enseñanza y del aprendizaje, pues existe una influencia de la Teoría de los Enfoques de Aprendizaje (SAL), que hace explícita la influencia de la autorregulación del aprendizaje e incluye la regulación de la enseñanza.

El modelo Didepro resulta altamente interesante, pues plantea, entre otros, la variable *producto*, que permite evaluar para diseñar estrategias de aprendizaje que incidan directamente en la calidad del aprendizaje (Herrera, Jiménez y Castro, 2011). Así, también en un estudio realizado por De la Fuente, Pichardo, Justicia, y García-Berbén (2008), se concluyó que “un aprendizaje más profundo va acompañado de mayor planificación, debido a que los datos verificaron la existencia de una relación negativa entre el enfoque superficial y la autorregulación del aprendizaje” (p. 33).

Básicamente, Perrenoud (2001) propone algunos criterios que deben responder a una formación profesional de alto nivel: el primero plantea la transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones. Un referencial de competencias que permita identificar los saberes y capacidades requeridas en cada nivel. Elaborar un plan de formación organizado en torno a competencias. Aprendizaje a través de problemas en un procedimiento clínico y articulación efectiva entre la teoría y práctica, entre otros.

Considerando estos criterios, “la formación de profesores debe orientarse hacia un aprendizaje a través de problemas, enfrentar a los estudiantes a la experiencia de clase y trabajar a partir de observaciones, de su asombro, de sus éxitos y fracasos” (Perrenoud, 2001, p. 12). Por ello, este autor considera que el docente no solo debe tener competencias académicas, sino también aspectos psicológicos, porque hay momentos que el profesor debe imponer la calma a los grupos en clase, enfrentar grupos heterogéneos, estudiantes equilibrados y en otras ocasiones con doble vida, en conflictos laborales, familiares y hasta de conflictos de personalidad.

Otra creencia que se considera un mito es que los buenos investigadores son buenos docentes (Terenzini y Pascarella, 1994). Lo correcto sería que para ser un buen docente se necesitase investigar; pero creer que la calidad de la enseñanza de un profesor fluye directamente de su trabajo como investigador no puede ser tan acertado porque ambas funciones son actividades diferentes y exigen conocimientos y habilidades distintos (Gibbs, 1995), lo cual no significa que no estén relacionados. Sí plantea que el profesor universitario debe tener pleno dominio de su disciplina y poseer requisitos para enseñarla.

Para De Miguel (2003), no hay estándares de calidad que definan la función docente de un profesor universitario. El criterio común es la competencia que demuestra en el desarrollo de su trabajo en el aula; considerando que el profesor desempeña distintas tareas y papeles, como la docencia, la investigación y la gestión académica. Todo lo expuesto implica que cada vez es mayor la exigencia de un desempeño eficaz e innovador. Tal como plantea Tedesco (1996), la formación inicial recibida y las exigencias actuales dejan al descubierto muchas debilidades, principalmente porque hay una diferencia entre la formación pedagógica y la formación científica, y no solo diferencia sino también una separación en el desempeño docente.

Un estudio realizado por Gilis *et al.* (2008) establece que se requiere un perfil de competencias con el enfoque centrado en el estudiante, para responder a los nuevos enfoques del constructivismo en la educación superior, en el que se observa un cambio pedagógico ya no centrado en el profesor, sino en el estudiante. El estudio valida un perfil de competencias basado en conocimientos, habilidades y actitudes, los cuales deben estar presentes desde la formación inicial del profesor. Lo cierto es que la formación pedagógica implica el dominio de la materia y de estrategias pedagógicas, no únicamente el dominio de transmitir la información, lo que se observa con frecuencia (Tedesco, 1996). En cambio, la formación científica permite transmitir no solo los procesos cognitivos que exige cada disciplina, sino que el docente que, además de dominar la pedagogía, conoce el método científico y lo aplica, puede convertirse en un guía y modelo del proceso de aprendizaje, el cual adquiere su máxima importancia y donde es posible articular la formación pedagógica con la científica. El ejercicio de la docencia, por tanto, requiere de procesos de reconversión permanente. Para ello, se deben poseer competencias cognitivas y personales que tan solo un proceso relativamente largo de formación inicial puede

otorgar. Esta actualización permanente es a la que respondió la Declaración de Lovaina (Cemes, 2009).

En un estudio realizado por Herrera, Fernández, Caballero y Trujillo (2011) distinguieron tres tipos de competencias docentes en acción educativa: “Competencias docentes destinadas a la preparación de la docencia, competencias docentes durante la docencia y competencias docentes posteriores a la docencia” (pp. 224-225). Las competencias docentes destinadas a la preparación de la docencia se refieren a toda la fase de planificación que requiere esta función; las competencias durante la docencia a las habilidades y destrezas que se requieren en la ejecución de lo planeado y la función sustantiva de la docencia en que se facilita o transfiere el conocimiento; y las competencias docentes posteriores, que es también importante no solo por la reflexión de la función, sino por el reto y necesidad que requiere la práctica docente de actualizar e innovar el conocimiento, lo que implica investigación educativa y propuestas de mejora continua. Por ello, dada la importancia del desarrollo de las competencias del docente tiene en el desempeño de su trabajo, que es una tarea completa que implica conocimiento intenso, habilidades, acciones y sobre todo compromisos para la innovación (Madero y Valenzuela, 2012).

Para algunos autores, como Ojeda y López (2005), un país se desarrollo requiere que se presenten varios factores, entre ellos que los individuos cuenten con una formación de alta calidad. Esta formación requiere de las competencias en investigación, cuyo desarrollo se posibilita dentro de los programas de formación de doctorado, puesto que estos estudios “pueden entenderse como una formación de investigadores en cualquier rama de la ciencia” (Morón, 2005, p. 22). El doctorado de postgrado es el último y más alto grado académico que conceden las universidades, el cual viene a ser como el referente del conocimiento pleno y acabado en una materia (Sevilla, 2005). En esta dirección, tal y como apunta Buela-Casal (2005), los programas doctorales y el número de tesis doctorales producidas por una universidad es un indicador significativo del grado de calidad académico-científico alcanzado. No significa lo anterior que sea el único criterio válido para considerar a una universidad de calidad. Lo que sucede es que el número de universidades de cada país que figuran en el *ranking* mundial está directamente relacionado con los porcentajes de producción científica.

Según Buela-Casal, Bretón y Agudero (2005), no se reflexiona sobre las consecuencias importantes que tiene un programa de doctorado en el desarrollo de los distintos sectores de un país o región, su impacto en la universidad, en el desarrollo industrial, capacitación profesional y mejoras en el sistema educativo, en general. Para estos autores, en los países del primer mundo la investigación y el desarrollo industrial son inseparables; si no se investiga no hay avance industrial, que es lo que puede generar la riqueza de un Estado. Por ello, cada vez más en países desarrollados, las empresas, públicas y privadas dedican fondos para la investigación. Desde esta perspectiva, nace la necesidad de formar y especializar investigadores. Con ello se busca incidir directamente en los cambios sociales, económicos y políticos de un país. “El doctorado es el mayor grado académico que se puede conseguir en las universidades, lo que debe equivaler a un conocimiento acabado y pleno en una materia” (Buela-Casal y Castro, 2008, p. 49).

En El Salvador existen muchas universidades que no cuentan con programas propios de doctorado, otras que tienen doctorados transnacionales, y escasas con doctorados propios. Sobre esta base se presenta, a continuación, un análisis de diversos enfoques de la formación de investigadores.

La formación de los investigadores debe ser capaz de transformar y educar. La formación inicial como docente investigador debe desarrollarse con las siguientes características: ser activo y crítico, tener un comportamiento reflexivo y racional, emitir juicios y toma decisiones, tener capacidad para modelar actitudes y aptitudes en los estudiantes.

De lo anterior se plantea que los docentes deben poseer competencias y habilidades intelectuales y sociales (Forner, 2000). Esas habilidades permiten un papel del docente que se desplace de la simple transmisión del conocimiento a su creación e innovación. Al respecto, Sautu (1997, p. 180) resalta a “la investigación como una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica —apoyada en un cuerpo teórico— a partir de la aplicación de reglas de procedimiento rigurosas y explícitas”, lo cual se puede atribuir a las competencias de un investigador.

Sautu (2003) señala que, en todo proceso de investigación social, teoría, objetivos y metodología deben articularse entre sí. Plantea que la interacción docente-estudiante

constituye el eje para la construcción del conocimiento. El intercambio de experiencias forma parte constitutiva de nuestra propia práctica de investigación y docencia. Para Pirela y Pritero (2006) la educación debe ir más allá de la transmisión de conocimientos, debe ser capaz de generarlos, a través de la conformación de ideas, la práctica de la innovación y su aplicación para la propensión de cambios por medio de la intervención de la realidad social. Para ello, debe contribuir a formar individuos que sean capaces de aprender por sí mismos, que sepan investigar, cuestionar críticamente, innovar, abiertos a los cambios y con autonomía intelectual, sensibles a los problemas sociales, comprometidos con la comunidad, país y región, y conscientes de sus responsabilidades sociales. De esta forma, la investigación es una tarea fundamental de todo profesional, ya que a través de ella se estudian los factores que intervienen en las realidades sociales, con el fin de intervenir en ellas. Los docentes universitarios, como investigadores, deben desarrollar las competencias con énfasis en el dominio de los términos, procesos y teorías de campo de la investigación, fundamentadas en el razonamiento científico, que le permita abordar de manera crítica la realidad, construir mapas cognitivos y valorativos que la expliquen, utilizar la capacidad de análisis y síntesis, juicio crítico, motivación al logro, entre otros, para la generación de nuevos conocimientos.

Por otra parte, el estudio de Justice *et al.* (2006) establece que la investigación es una potente herramienta pedagógica en la educación superior, pues permite que los estudiantes se conviertan en participantes en cursos basados en la investigación. Por ello, el profesor debe dominar las competencias en investigación, contando así con la oportunidad de aplicar las habilidades basadas en aquellas. Aunque este estudio analiza que en las ciencias sociales aumenta el aprendizaje por indagación; y, en contrario, en disciplinas de gerontología, antropología y geografía disminuye, lo que obedece al tipo de investigación de acuerdo con el área de conocimiento. El mismo estudio plantea, como un punto de tensión, si la investigación se debe aprender en un curso independiente o un enfoque pedagógico, o en todo caso en ambas, pues en las actividades investigativas se requiere de las competencias genéricas y específicas.

Hasta aquí se han expuesto posturas y competencias señaladas por diferentes autores, pero que relacionados con el contexto de un programa de formación de

investigadores de muchas universidades en Latinoamérica, y particularmente en El Salvador, no son la excepción. Las universidades, en este contexto, hay pocas que cuentan con doctores, lo que podría constituir una de las causas por las que los resultados en investigación son escasos y con un bajo índice de calidad e impacto, además de que el proceso de investigación está lleno de plagio y falseamiento de datos, entre otros. Esta situación inquieta tanto a las autoridades y directivos como al propio profesorado. La mejora es lenta, aun cuando se observa la necesidad, cada vez mayor, de contar con verdaderos programas de formación de investigadores que permitan mejorar la calidad universitaria y otros fenómenos propios de la eficiencia e integración de las funciones docentes e investigadoras.

Los estudios de doctorado pueden entenderse, en este sentido, como una formación de investigadores dirigida a licenciados universitarios en cualquier rama de la ciencia y que, una vez finalizada, podrá permitir al individuo especializarse en un área determinada de conocimiento y convertirse en un experto en ese campo (Morón, 2005). Se reconoce que el doctorado es el último y más alto grado académico que conceden las universidades, algo que viene a ser como el referendo del conocimiento pleno y acabado en una materia (Sevilla, 2005), por lo que se debe pensar en crear programas de doctorado, ya sea de forma conjunta con otras universidades nacionales, de forma transnacional o por iniciativa propia de cada universidad para formar a los investigadores del más alto nivel, los cuales posibilitarán el desarrollo de la ciencia local. Si las diferentes capacitaciones, cursos, diplomados y maestrías abonan a la formación de investigadores, el doctorado es el nivel deseable e idóneo para formar verdaderos investigadores.

Otro aspecto es señalado por García-Pérez y Ayres (2012), quienes identificaron como problemas las altas tasas de deserción y capacitación a los estudiantes sobre el proceso de investigación que debían realizar en el doctorado con investigadores y supervisores experimentados. En estos talleres se discutieron y desarrollaron en conjunto un modelo del proceso de investigación, con la finalidad de ayudar a que los estudiantes desarrollaran una aproximación más completa y reflexiva respecto a sus trabajos. El estudio identificó que los estudiantes, a pesar de tener un buen entendimiento de su área de estudio, generalmente tienen poca exposición al proceso de descubrir algo nuevo. También demostraron tener poca apreciación de que gran parte del proceso de investigación involucra persistencia,

hacerle frente a contratiempos, buscar metódicamente otras alternativas, etc., resultando beneficiados de poder discutir y comparar sus experiencias en un ambiente relativamente no estructurado, lo que lleva a los autores a proponer que facilitar este tipo de discusiones (estudiantes-investigadores) ayuda a expandir sus experiencias de investigación y, como los estudiantes manifestaron, ayuda a aclarar ideas. Este estudio demuestra el porqué la experiencia de los doctorados se considera el proceso ideal para la formación en investigación.

Considerando que “el desarrollo de la humanidad depende de la evolución cultural científica y técnica, y esto se consigue en los centros de conocimiento e investigación que son las universidades, encargadas de expandir el conocimiento a las nuevas generaciones de estudiantes” (Bermúdez *et al.*, 2011, pp. 6-7), se puede afirmar que las universidades de El Salvador deben aprovechar el recurso humano existente. En este marco, la reunión de Bolonia estableció la independencia y autonomía a las universidades, “necesarias para la investigación, que debe estar orientada siempre a las necesidades de los individuos y a los cambios de la sociedad” (Declaración de Bolonia, 1999). Y, más recientemente, la Declaración de Budapest-Viena (2010), que marca el final de la primera década del Proceso de Bolonia y que supuso la presentación oficial del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tal como lo plantean Herrera, Fernández, Caballero y Trujillo (2011), “ha modificado considerablemente el mapa y la geografía de la educación superior en Europa, al tiempo que ha planteado, entre otras, cuestiones relativas a todos aquellos temas relacionados con la calidad de la docencia, la formación del profesorado y su desarrollo profesional” (p. 216). Las instituciones de educación superior en Europa han tenido el compromiso de modificar las ordenaciones académicas, las metodologías docentes, la conexión con el mercado de trabajo, la investigación, la transferencia del conocimiento y la responsabilidad social, dando para con ello a la estrategia Universidad 2015 del gobierno de España (Fernández y Vigil, 2010):

Lo último respecto a este tema es que la Comisión Europea emitió un comunicado de prensa sobre resultados de la reunión en Bruselas, el 25 de abril de 2012, en donde la Comisaría Europea de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud, Androulla Vassilou, ha dicho a los estados miembros que deben modernizar urgentemente sus sistemas de educación superior

y eliminar los obstáculos para lograr un EEES que funcione a pleno rendimiento en respuesta a la crisis y al aumento del desempleo juvenil, se debe actuar para ayudar a impulsar el empleo y el crecimiento en Europa.

El objetivo sigue siendo que la EEES funcione a pleno rendimiento y proporcione una enseñanza de primera clase y capacidades de empleo para todos, estimule la innovación y garantice un reconocimiento adecuado de las cualificaciones académicas. Siendo la educación superior elemento central de los esfuerzos para superar la crisis, se deberá garantizar una financiación suficiente para que la educación superior haga una contribución duradera al bienestar económico y al progreso social. La comunicación a los ministros del proceso de Bolonia considera que la educación superior es clave para el empleo y el crecimiento. El grupo de seguimiento de Bolonia cuenta con una agenda de modernización en relación con la educación superior; señala cinco ámbitos clave de reforma:

Aumentar el número de titulados a fin de que, a más tardar en 2020, se cumple el objetivo, establecido en Europa 2020, de que haya un 40 % de jóvenes con cualificaciones de educación superior; aumentar la calidad y hacer que la educación superior sea más acorde a las necesidades de los puestos de trabajo y a las demandas sociales; mejorar la calidad de la movilidad para el estudio; integrar la educación superior en el triángulo del conocimiento de la educación, la investigación y el desarrollo; y mejorar la gobernanza y la financiación. El proceso de Bolonia y la agenda de modernización de la Comisión se refuerzan mutuamente (Comunicado de prensa Bruselas, 2012).

La experiencia en el EEES resulta valiosa, evidenciando que el triángulo del conocimiento contempla la investigación y, lógicamente, la formación de doctores para mejorar esta función sustantiva. No obstante, los cambios en el EEES siempre han tenido incidencia en Latinoamérica. En El Salvador, no se han considerado los cambios, aún existen muchos licenciados, ingenieros y arquitectos que egresan sin haber cursado ninguna materia sobre metodología de la investigación y, en menor medida, haber realizado al menos un proyecto de investigación. Este hecho resulta paradójico cuando un rasgo definitivo de las universidades es la necesaria relación entre la educación superior y la

investigación. Lo ideal sería que todo titulado se formara en las herramientas básicas de la investigación a lo largo de su carrera (Bermúdez *et al.*, 2009). Sin embargo, en muchos sistemas educativos no se contempla, al menos en Latinoamérica.

También se encuentra la oportunidad de pertenecer a redes para buscar la oportunidad de intercambio y movilidad, que podría convertirse en una oportunidad para el aprendizaje y la formación. Como afirma Sevilla (2005):

La movilidad fomenta la calidad académica y permite que la diversidad se convierta en una ventaja, además de mejorar la capacidad para el empleo. Los gobiernos deben salvar los obstáculos actuales a la movilidad, otorgando incentivos a los estudiantes, asesoramiento académico y personal, el aprendizaje de idiomas y el reconocimiento de títulos. Se debe mejorar las salidas profesionales para jóvenes investigadores y profesores, favoreciendo también sus salidas al exterior. Así como favorecer el intercambio al exterior (p. 20).

En El Salvador son pocas las universidades que han iniciado los procesos de internacionalización. No obstante, se debe trabajar en una cultura en este sentido, lo que implica fortalecer capacidades docentes para estar acorde a un perfil internacional de intercambio, o en todo caso aprovechar estos procesos de ventajas de las instituciones de educación superior mejor posicionadas en los *rankings* por los perfiles de sus docentes.

Reflexiones

En las instituciones de educación superior se hace investigación. No obstante, esta actividad es poco visible en medios de difusión internacionales que permitan aparecer a El Salvador como un país que promueve la ciencia, pues en algunos *rankings* no aparece y en otros ocupa los últimos lugares. En cuanto a la apuesta en formación para la investigación, el bajo número de doctores denota que no se ha aprovechado las oportunidades de becas para doctorados que ofrecen la cooperación internacional, y lograr que estos procesos se articulen con la actividad investigadora en las IES, por lo que se debe reflexionar en apostarle al desarrollo de la ciencia y tecnología, pues, aunque se aprobó La Ley de Desarrollo en ciencia y Tecnología (2013), aún no se observa efecto potenciador.

En cuanto a la Ley de Educación Superior (2004), el Art. 38, establece que es el personal académico y que esta disposición legal los menciona como “encargados de la investigación”, sin señalar cuál debería ser el perfil para realizar dicha actividad, por lo que se observa que no está regulado, y se deja a criterio de las instituciones de educación superior. En este sentido, el personal académico responde a la clasificación hecha por Álvarez-Rojo *et al.* (2009), quien plantea que existen perfiles académicos que responden a las categorías de especialistas en docencia, docente investigador, profesor asociado y docente multifunción.

En cuanto al modelo de enfoque de las instituciones, responden a un modelo profesionalizante o de formación profesional bajo el enfoque por competencias que, según Álvarez-Rojo *et al.* (2009), es un centro de formación profesional al servicio del mercado de trabajo, por lo que no se tiene énfasis en la investigación, aunque ya se explicó que la Ley de Educación Superior (2004) establece a la investigación como una función sustantiva y que aparece como una de las funciones de toda universidad. No obstante, la calidad académica no se visualiza como un componente que puede potencializarse a través de la actividad investigativa como refuerzo a una enseñanza de gran calidad. Aunque existen esfuerzos por organizar la investigación, se identifica como debilidad la forma de asignar los créditos por investigación, por lo que no se observa como un incentivo.

Por otra parte, aún no se asumen las nuevas tendencias dictadas en el proceso de Bolonia, en donde se destacó “el papel fundamental de la comunidad académica. (Declaración de Budapest-Viena, 2010), escenario en que se encuentran, entre otros, profesorado e investigadores; y continúa el reto en Bruselas (2012), en donde la investigación es un factor clave.

El Viceministerio de Ciencia y Tecnología ha promovido una agenda nacional que integra problemas y necesidades. Lo anterior es fruto de un esfuerzo conjunto, cuya finalidad es que las instituciones de educación superior y centros

de investigación pongan el énfasis en el desarrollo de investigación científica, considerando las condiciones de infraestructura y de recursos humanos, así como propiciar la investigación para el desarrollo de las diferentes áreas estratégicas vinculadas con el plan de gobierno 2009-2013, que por cierto es tiempo de revisar dicha agenda para el próximo quinquenio. Además, se aprobó la Ley de Desarrollo en Ciencia y Tecnología, que busca fortalecer la investigación científica. Así también promover el apoyo con un fondo para investigación, que cada año apoye las propuestas de investigación científica, lo que requiere entonces reactivar el Fondo de Investigación para la Educación Superior y dignificar la labor de investigación como parte de las actividades docentes.

Los retos son, aumentar los programas de formación para la investigación científica, apoyar a todas las instituciones de educación superior con programas de financiamiento anual que permitan desarrollar proyectos pertinentes en la investigación básica, la investigación aplicada y la investigación para el desarrollo, procurando la innovación y vinculación con el sector industrial, como factor de desarrollo nacional. Además, aumentar la publicación científica por medios arbitrados, que visibilicen la producción e innovación del conocimiento, cuyos destinatarios son la comunidad académica y científica, entre otros, además de abonar al perfil de la institución y del profesor (docente-investigador), que son carta de presentación a la hora de solicitar cooperación para proyectos de investigación y/o cooperación.

Algunas instituciones de educación superior ya han iniciado acciones de fortalecimiento institucional. Las demás deberán aumentar sus esfuerzos para contribuir a la ciencia; un reto para los académicos y una deuda hacia el país. Los resultados de la producción científica se evidencian en la siguiente tabla, en la que aparecen algunas de las universidades de El Salvador que, relacionadas con 23 universidades, 7 institutos especializados y 6 institutos tecnológicos (Conacyt, 2012), su posición es muy baja.

Tabla 1
Producción científica de El Salvador años 2010 al 2013

Institución que aparecen en el ranking SIR	2010	2011	2012
Universidad de El Salvador (UES)	23	36	34
Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA)	4	10	14
Universidad Tecnológica de El Salvador (UTEC)	2	5	6
Universidad Dr. José Matías Delgado (UJMD)	4	3	4
Universidad Evangélica de El Salvador (UEES)	0	4	10
Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer (USAM)	0	3	2
Universidad Don Bosco (UDB)	0	1	3
Escuela Superior de Economía y Negocios (ESEN)	0	1	3

Fuente: SIR, Ranking Iberoamericano 2010, 2011 y 2012. SCI mago Research Group. Recuperado de www.scimahoir.com

Los datos presentados, independiente de otros rankings, miden la producción científica, la cual es posible cuando ha sido validada por árbitros de la comunidad científica, que mide, entre otros, rigurosidad en el método, uso de normas técnicas, originalidad, coherencia, etc. Además, el ranking SIR determina los índices de calidad e impacto. Entonces, el reto ya no es solo formar docentes investigadores, sino, también, que ellos comuniquen los resultados de sus investigaciones en medios que permitan medir la calidad de la investigación y el aporte a la ciencia.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J.A. (1984). *Formación de investigadores de la educación en México*. *Revista de la Educación Superior*, 13(52). Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res052/txt12htm.
- Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz I., Clares, J., del-Frago, R., García-Lupián, B., García-Nieto, N., García-García, M., Gil, J., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Diéguez, A., Rodríguez-Gómez, G., Rodríguez-Santero, J., Romero, S., y Salmerón, P. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. *RELIEVE*, 15(1), 270-283. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm. Recuperado el 12/02/2012
- Bermúdez, M.P., Castro, A. Sierra, J.C., y Buela-Casal, G. (2009). Análisis transnacional de los estudios de doctorado en el EEES. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 193-210.
- Bermúdez, M.P., Guillén-Riquilme, A., Gómez-García, A., Quevedo-Blasco, R., Sierra, J.C., y Buela-Casal, G. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función del sexo. *Educación XXI*, 14(1), 17-33.
- Buela-Casal, G. (2005). Situación actual de la productividad científica de las universidades españolas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 175-190.
- Buela-Casal G., Bretón L.J., y Agudero D. (2005). *Manual práctico para hacer un doctorado*. Madrid: Editorial EOS.
- Buela-Casal, G., y Castro, A. (2008). Análisis de la evolución de los programas de doctorado con mención de calidad en las universidades españolas y pautas para su mejora. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 49-60. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Comunicado de Prensa. Bruselas (2012).
- Conacyt, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2012). *Indicadores de Ciencia y Tecnología 2011*. San Salvador, El Salvador: Departamento de Desarrollo Científico y Tecnológico.
- Constitución de la República de El Salvador (1983). Diario Oficial Número 234, Tomo 281 del 16/12/1983. Reformas hasta Junio 2009. D.L. No. 36 27/5/2009. D.O. 102, Tomo 383 4/6/2009.
- Declaración de Bolonia (1999). *Bolonia*, 19 de junio de 1999. Recuperado de www.educacion.es
- Declaración de Budapest-Viena (2010). Recuperado de <http://www.eees.es/es/documentacion>
- Cemes (2009) Declaración de Lovaina. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/SRPA/DLovaina-2009.pdf>
- De Hoyos, F. (Coord.) (1981). Los estudios sobre la investigación educativa en México (1979-1980). En *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Vol. 1. (pp. 543-594). México.

- De la Fuente, J., Martínez, J.M., Peralta, F.J., y García, A.B. (2010). Percepción del proceso enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la educación superior. *Psicothema*, 22(4), 806-812.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- De la Fuente, J., y Justicia, F. (2007). El modelo DIDEPROO de regulación de la enseñanza y del aprendizaje: avances recientes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5, 535-564. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espanol/Art_13_209.pdf.
- De la Fuente, J., Pichardo, M.C., Justicia, F., y García-Berbén, A.B. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- Escudero, J.M. (1999). *La formación permanente del profesorado universitario, cultura, política y procesos*. Revista Universitaria de formación del profesorado, 34, 133-157.
- Fernández, A.M., y Vigil, M.A. (2010). Bolonia 46. Bolonia 2010. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. En Vicedecanato de Extensión Universitaria, Estudiantes, Cooperación al Desarrollo y Relaciones Institucionales de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Ed.), *V Jornadas de Experiencias en Educación: La proyección social del docente del siglo XXI* (pp. 519-526). Melilla: GEEPP Ediciones.
- Forner, Á. (2000). Investigación educativa y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 33-50.
- García-Pérez, A., y Ayres, R. (2012). Modelling research: a collaborative approach to helping PhD students develop higher-level research skills. *European Journal of Engineering Education*, 37(3), 297-306.
- Gibbs, G. (1995). The relationship between quality in research and quality in teaching. *Quality Higher Education*, 1(2), 147-157.
- Gilis, A., Clement, M., Laga, L., y Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in Higher Education in Belgium. *Research in Higher Education*, 49(6), 531-554.
- Gómez C., V.M. (2014). *Calidad, docencia y evaluación en educación superior*. Universidad Nacional de Colombia en Congreso anual Docente de la Universidad Tecnológica de El Salvador, enero 2014.
- González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXII(1), 45-53.
- Herrera, L., Fernández, A.M., Caballero, K., y Trujillo, J.M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización. PROFESORADO. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL2.pdf>.
- Herrera, L., Jiménez, G., y Castro, A. (2011). Aprendizaje del alumnado universitario de primer y último curso de las titulaciones de Psicología y Magisterio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 659-692. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/24/english/Art_24_555.pdf.
- Justice, C., Rice, J., Warry, W., Inglis, S., Millar, S., y Sammon, S. (2006). Inquiry in Higher Education: Reflections and Directions on Course Design and Teaching Methods. *Innovative Higher Education*, 31(4), 201-214.
- Ley de Desarrollo en Ciencia y Tecnología de la República de El Salvador (2013). Decreto No. 381, Asamblea Legislativa. D.O. No.96, Tomo No. 399. 28 de mayo del año 2013.
- Ley de Educación Superior de la República de El Salvador (2004). Reformas 2011. Diario Oficial, Tomo No. 391. San Salvador, El Salvador (9 de junio 2011).
- Ley General de Educación Superior (1996) Reformas junio 2005. D.O. No. 108, Tomo No. 367, del 13 de junio de 2005.
- Madero C.A., y Valenzuela, B. (2012). Evaluación de competencias docentes para la mejora de la calidad de la educación superior en México. *UnilaSalle Editora*, 1(20). Recuperado de <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dalogo/article/view/277>
- Moron, I. (2005). *Competencias de los docentes universitarios en sus funciones académicas*. Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación, Universidad Rafael Bellosó Chacín.
- Ojeda, C., y López, P.L. (2005). Sobre formación de investigadores. En Séptimo Congreso Internacional Retos y Expectativas. México: Universidad de Guanajuato. Recuperado de http://congreso%201/mesa%20G/mesa_g_5.pdf
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 503-523 Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

- Pirela De Faria, L., y Pritero de Alizo, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. *Opción*, 22(50), 110-121.
- Sánchez, A. (2008). Elementos clave en el diseño de módulos y titulaciones EEES. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 41-48. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Sánchez, m., Y mayor, c. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de educación*, 339, 923-946.
- Sautu, R. (1997) *Acerca de qué es y no es investigación científica en Ciencias Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sevilla, D. (2005). ¿Qué es un doctorado? Pautas para realizarlo. En G. Buela-Casal (Ed.), *Manual práctico para hacer un doctorado*. Madrid: EOS Universitaria.
- SIR, Ranking Iberoamericano (2010). *SCI mago Research Group*. Recuperado de www.scimaholab.com
- SIR, Ranking Iberoamericano (2011). *SCI mago Research Group*. Recuperado de www.scimaholab.com
- SIR, Ranking Iberoamericano (2012). *SCI mago Research Group*. Recuperado de www.scimagoir.com
- Tedesco, J.C. (1996). *Fortalecimiento del rol de los docentes: balance de las discusiones de la 45ª Sesión de la Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra, Suiza: Oficina Internacional de la Unesco. Recuperado de www.apagina.pt
- Terenzini, P., y Pascarella, E. (1994). Living with myths. *Change*, 1, 28-32.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (2ª Edición). Madrid: Narcea.

Calidad y desarrollo profesional del profesorado universitario, desde la perspectiva de las comunidades de aprendizaje

Gladys Merma-Molina
Diego Gavilán-Martín

Recibido: 19/03/2014 - Aceptado: 04/04/2014

Resumen

En esta investigación, reflexionamos en torno a las competencias docentes que debe tener el profesor universitario desde la perspectiva de las comunidades de aprendizaje, en cada una de las etapas de la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje: 1) planificación y diseño de la docencia, donde se plantean competencias y objetivos, se organizan los contenidos, se eligen los materiales y recursos, y se formula la evaluación; 2) la puesta en acción de lo planificado, previamente (metodología y el uso de estrategias pedagógicas como la motivación y la tutorización); el uso adecuado de medios y materiales; la evaluación, que promueva la reflexión y desarrolle la capacidad crítica; y 3) desarrollo profesional (formación continua), que le proporcione al docente un dominio de la disciplina científica que imparte, y que le posibilite integrar las tecnologías de la información y de la comunicación en la docencia.

Palabras clave

Competencias docentes, Espacio Europeo de Educación Superior, gestión de la enseñanza, docencia.

Abstract

In this research, we reflect about the teaching skills that a university profesor should have from the perspective of learning communities at each stage of the management process of teaching and learning: 1) planning and design of teaching where competencies and objectives are set, contents are organized, materials and resources are chosen, and the assessment is made, 2) the implementation of the planned action (methodology and use of teaching strategies such as motivation and tutoring), the appropriate use of media and materials, evaluation, to promote and develop the critical thinking ability, and 3) professional development (continuing education), to provide teachers a domain of scientific discipline to integrate information technology and communication in teaching.

Keywords

Teaching skills, European Higher Education Area, teaching management, teaching.

Gladys Merma Molina es doctora por la Universidad de Alicante. Es profesora ayudante doctora en el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la misma Universidad. Además de los estudios de doctorado, ha realizado un Máster en Comunicación y Cultura, un Máster en Educación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación, un Máster en Administración, y un curso de especialista en Dirección de Organizaciones Públicas. Participa en diversos proyectos de investigación. Entre ellos, destacan el Proyecto de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, El Proyecto de Pedagogía GITE, Grupo de Innovación Tecnológico-Educativa de la Universidad de Alicante, Proyecto Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior y el Proyecto Capacitación para el Desarrollo con Equidad de Género para Regidoras y Líderes Peruanas. Ha escrito libros y diversos artículos, dentro del ámbito de

la Educación y de la Filología. Ha coordinado la publicación de diferentes volúmenes. Ha participado en la revisión y publicación de diversos volúmenes, editados por el Instituto de Ciencias de la Educación y por la Facultad de Educación, de la Universidad de Alicante. Ha presentado comunicaciones en congresos nacionales e internacionales. gladys.merma@ua.es

Diego Gavilán Martín es profesor colaborador de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Ha realizado el Máster en Profesorado de Educación Secundaria. Actualmente imparte asignaturas del Área de Teoría e Historia de la Educación y otras vinculadas con el uso de la TIC en la educación (Aulas Digitales, Innovación en la Informática). Ha diseñado y creado el sitio Web del Grupo Interdisciplinar de Docencia Universitaria (GIDU-2008) y ha desarrollado el sitio Web del Proyecto Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior (2012), de la Universidad de Alicante. Es un profesional del campo de la comunicación digital y corporativa y el diseño gráfico, web y multimedia. Es fundador del Estudio de Diseño y Publicidad TAIMARA. diego.gavilan@ua.es

Introducción

La adecuada planificación docente, en el Espacio Europeo de Educación Superior, es una de las cuestiones clave para desarrollar, de manera óptima, la docencia. La capacidad para diseñar y planificar la tarea docente ha sido destacada por muchos autores, como Zabalza (2003). La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje ha de ser el primer paso que oriente nuestra práctica docente profesional. La tarea del profesor abarca distintos ámbitos de actuación, desde priorizar los contenidos más significativos, la comprensión, conseguir la atención de todos los alumnos, el estilo de impartir su docencia, la constante adecuación en función del grupo y la importancia de la participación de los alumnos en todo el proceso educativo.

El docente debe saber unificar conocimientos, utilizar técnicas grupales para comunicar los mensajes y motivar a los alumnos (Sarramona, 1991) porque la formación de los alumnos implica transmisión de un saber (los conocimientos), de un saber hacer (las competencias) y de un saber estar (los comportamientos).

Toda actividad exige la presencia de un número variado de competencias, para ser realizada con calidad. La competencia ha sido definida como un conjunto dinámico de atributos, vinculados con el conocimiento y su puesta en práctica, que describen los objetivos de aprendizaje de un programa educativo y cómo los estudiantes actuarán al final de dicho proceso (González y Wagenaar, 2002). Hablar de las competencias que un docente debe desarrollar ya no es un tema novedoso; sin embargo, aún nos falta saber plantear y seleccionar aquellas que nos ayuden a orientar nuestra función hacia la formación integral del alumnado. Asimismo, la utilización de las TIC como herramienta de trabajo innovador, creativo y motivador, junto a la potencialidad de comunicación, son otras de las capacidades que todo docente debe cultivar de forma permanente. La investigación y búsqueda de la información, previa a la evaluación posterior, tanto del conocimiento adquirido por el alumnado como del proceso realizado, son y deben ser generalmente atribuidas también

al profesorado universitario competente, dentro del marco establecido en el Espacio Europeo para la Educación Superior.

En este trabajo, reflexionamos sobre la calidad y sobre la importancia del desarrollo profesional del profesor universitario, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, desde el enfoque de las comunidades de aprendizaje. Para ello, destacamos tres momentos importantes de la gestión de la enseñanza-aprendizaje: 1) planificación y sistematización —diseño de la guía docente—, en el que se plantean las competencias, se formalizan los objetivos, se organizan los contenidos, se eligen los materiales y recursos, y se formula la evaluación. 2) la puesta en acción de lo planificado, previamente, y 3) la formación continua, que le proporcione al docente un dominio de la disciplina científica que imparte, y que le posibilite integrar las TIC en el desarrollo de las distintas actividades.

Las comunidades de aprendizaje en el desarrollo de competencias docentes de diseño, ejecución de la planificación y desarrollo profesional

Las comunidades de aprendizaje, desarrolladas por Lave y Wenger (1991), favorecen una actuación pedagógica del docente más innovadora y creativa (O'Sullivan & Deglau 2006), ya que permiten una mejor integración curricular (Loepp, 1999) y potencia la interconexión entre la teoría y la práctica (Buysse, Sparkman & Wesley, 2003). Los profesores aprenden a partir de la reflexión compartida con sus compañeros, y los alumnos pueden enfrentar de mejor manera los desafíos que les plantea el aprendizaje en su día a día. Bajo este marco, desarrollamos las tres etapas de gestión de la docencia universitaria: la planificación y diseño de la docencia, la puesta en acción de lo planificado y el desarrollo profesional del docente.

Implicaciones de la planificación y diseño de la guía docente

El proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior nos sitúa ante el reto de planificar, de

manera coherente, la docencia. Esta planificación de la docencia se realiza mediante guías didácticas, que sirvan de orientación no solo a los profesores, sino también a los estudiantes. La programación de la docencia tiene, desde luego, un importante papel en el desarrollo de una docencia de calidad. Coordinar los programas de las diversas materias con los compañeros, enriquecer informativamente los programas de forma que dejen claro el sentido del trabajo que se debe desarrollar, homogeneizarlos para facilitar su lectura, contrastarlos con otros programas, ponerlos en la web a disposición de los estudiantes, etc., constituyen operaciones de planificación docente, que los profesores debemos realizar, necesariamente, como parte de nuestra actuación docente. Toda esta planificación y sistematización de la acción educativa se debe reflejar en la guía docente.

La guía docente es una herramienta básica del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) para alcanzar el objetivo de “promover la cooperación europea en garantía de calidad mediante el desarrollo de metodologías y criterios comparables” (Declaración de Bolonia). Este documento, elaborado por un equipo de profesores, debe informar al alumno que cursa una asignatura o cualquier materia que forme parte de los estudios superiores oficiales, de la planificación detallada de la asignatura, basada en los principios que guían el proceso de Convergencia en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior.

En la guía docente se establecen los contenidos y los objetivos de la asignatura, así como las competencias, que se deben desarrollar. Asimismo, se propone una metodología, unas actividades y unos criterios de evaluación. Además se incluye una bibliografía básica, así como una estimación del tiempo de trabajo del alumno necesario para llevar a cabo las diversas actividades. Una de las diferencias fundamentales entre la planificación tradicional de las asignaturas y la guía docente actual es que la primera estaba enfocada en el contenido (su estructura, distribución, criterios de evaluación, etc.). En cambio, la segunda se basa, por un lado, en el contenido, pero se enfatiza en el trabajo que realiza el estudiante alrededor de ese contenido.

Claves para elaborar la guía docente

Como ya dijimos anteriormente, la guía docente es un instrumento al servicio del estudiante. Por ello, debe contener los elementos informativos suficientes como para

determinar qué es lo que se pretende que aprenda, cómo se va a hacer, bajo qué condiciones y cómo va a ser evaluado el alumno. En este apartado, y en base a la estructura que debe tener la guía, en la universidad, y en concreto, al modelo de guía planteado por Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante (España) (2006), señalamos algunas cuestiones clave, que esperamos puedan servir para su mejor comprensión y diseño.

- a) Identificación o datos informativos**, donde hay que incluir datos básicos de la asignatura: nombre, código, créditos ECTS, etc., los relativos al profesor/profesores que imparten la asignatura, y hay que señalar quién es el coordinador de la asignatura. Es importante tener en cuenta el número de créditos ECTS, que nos permitirá determinar el tiempo disponible para el aprendizaje.
- b) Contextualización**. Implica situar la asignatura en el perfil profesional y en el plan formativo del grado/postgrado, así como establecer cómo se coordina con el resto de asignaturas. Asimismo, hay que hacer referencia a aspectos relacionados con la contribución de la asignatura al perfil profesional del título y al desarrollo de las competencias específicas y genéricas con las que se relaciona, justificando su inclusión y su relevancia dentro del plan de estudios; el papel de la asignatura dentro del plan de estudios, mencionando básicamente la materia a la que pertenece y sus características, así como las asignaturas con las que guarda relación (previas y posteriores), describiendo brevemente dicha relación y de qué manera la asignatura da continuidad a asignaturas previas o prepara para asignaturas posteriores (ICE, 2006).
- c) Competencias**. Son datos proporcionados por la universidad, extraídos de las fichas del plan de estudios. Es importante considerar las referencias para determinar las competencias de la asignatura: Real Decreto de directrices propias de la titulación, Proyecto-borrador de Real Decreto de directrices propias de la titulación, Guía docente de la titulación, Libro Blanco de la Titulaciones (ANECA). Otros documentos supletorios en ausencia de todos los anteriores: Declaración de Berlín Proyecto Tuning, Descriptores de Dublín, etc. Aunque no es la única clasificación, se pueden estructurar según su grado de generalidad/especificidad, y hablamos entonces de competencias generales (también llamadas genéricas o transversales) y competencias específicas (figura 1).

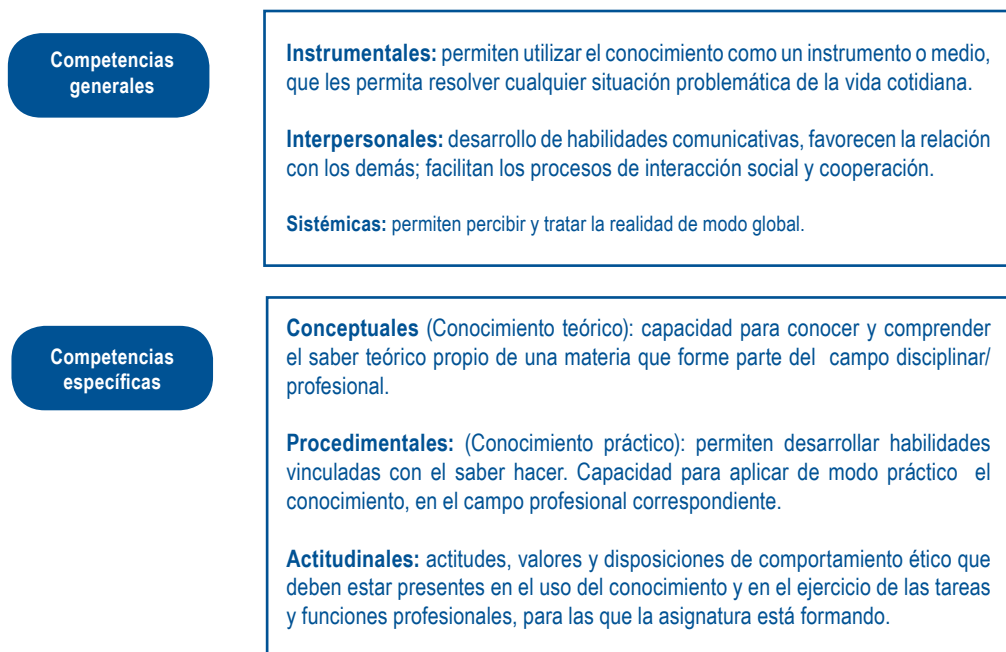


Figura 1
Competencias generales y específicas

d) **Objetivos.** Se incluirán necesariamente los que constan en la ficha de la asignatura, aunque se pueden añadir más si se estima conveniente, según los bloques

temáticos, etc. Podemos clasificar los objetivos como se indica a continuación:

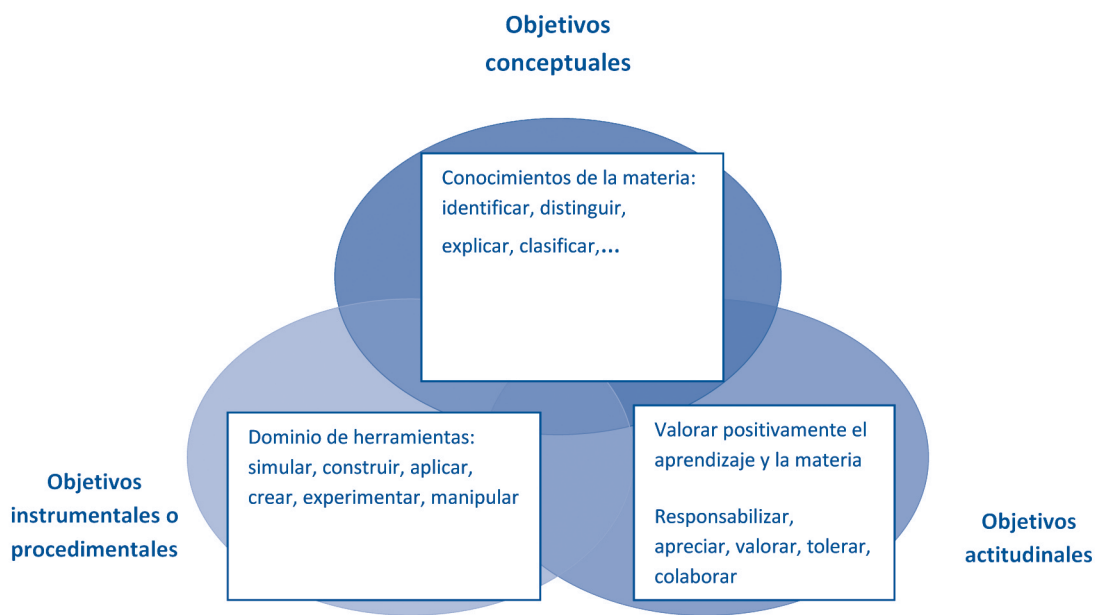


Figura2
Tipología de objetivos

Los objetivos deben explicitar las mejoras y/o ganancias que los alumnos obtendrán como consecuencia de cursar nuestra asignatura y deben ser claros y concretos.

e) Contenidos. Se recomienda plantear los contenidos por bloques. Debe realizarse una breve descripción de los bloques temáticos, no basta únicamente con señalarlos.

f) Metodología docente y plan de aprendizaje del alumno

Metodología docente. El desarrollo y logro de las competencias radica en la metodología y en las estrategias. Por ello, la metodología debe

ser variada, coherente con los objetivos de aprendizaje y con los métodos de evaluación y con el diseño de los contenidos.

Plan de aprendizaje del alumno. En este apartado hay que considerar el número de horas presenciales y no presenciales de las diferentes actividades de aprendizaje propuestas, teniendo claro que el número de horas presenciales corresponderá al que aparece en la ficha de la asignatura en el Plan de estudios. Por otro lado, es importante tener en cuenta que las horas totales de presencialidad deben estar comprendidas entre un 30 y un 40 % del total de horas presenciales y no presenciales.

Tabla 1
Metodología y plan de aprendizaje del alumno

METODOLOGÍA DOCENTE Y PLAN DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

ACTIVIDAD DOCENTE (*)	METODOLOGÍA	HP (*)	HNP
TEORÍA			
SEMINARIOS TEÓRICO-PRÁCTICO			
PRÁCTICAS DE PROBLEMAS			
PRÁCTICAS CON ORDENADOR			
PRÁCTICAS DE CARTOGRAFÍA/MAPAS			
PRÁCTICAS DE LABORATORIO			
PRÁCTICAS-TRABAJOS DE CAMPO			
VISITA A OBRAS, FÁBRICAS...			
PRÁCTICAS CLÍNICAS			
TUTORÍAS GRUPALES			
PRÁCTICAS EN CENTROS SANITARIOS			
PRÁCTICAS EXTERNAS			
PRÁCTICAS-TRABAJO DE FIN DE GRADO/MÁSTER			
NÚMERO TOTAL DE HORAS = Nº DE CRÉDITOS ECTS X 25 HORAS			

HP: número de horas presenciales/curso; HNP: número de horas no presenciales/curso
(*) Datos contemplados en la ficha del Plan de Estudios (Verifica), y, por tanto, fijos.
Fuente: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Alicante (España)

g) Cronograma. Debe ser representativo y orientativo, no solo de una parte, sino de toda la asignatura. Debemos ser capaces de saber regular las tareas, intentando, en lo posible, cumplir

el tiempo previsto para cada actividad. El tiempo debe ser gestionado de manera eficaz. Es importante saber calcular el tiempo necesario para realizar cada tarea (tabla 2).

Tabla 2
Temporalización

ASIGNATURA		CRONOGRAMA DE TEMPORALIZACIÓN SEMANAL DE DEDICACIÓN DEL ESTUDIANTE			
SEMANA	UNIDAD DIDÁCTICA	ACTIVIDADES PRESENCIALES		ACTIVIDADES NO PRESENCIALES	
		DESCRIPCIÓN Ejemplos: clase de teoría, prácticas de problemas, tutorías grupales, etc.	TOTAL SEMANAL (h)	DESCRIPCIÓN Ejemplos: trabajo individual, trabajo cooperativo, otras	TOTAL SEMANAL (h)
1			3		4.5
2					
3					
4					
...					
15					
16-18*					
TOTAL HORAS					
TOTAL HORAS TRABAJO DEL ESTUDIANTE = CRÉDITOS ECTS x 25 HORAS					

* Semanas de evaluación, tras período lectivo.

Fuente: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Alicante (España)

h) Bibliografía y recursos. Hay que incluir una bibliografía general de la asignatura, y también bibliografía específica (por temas). La bibliografía básica debe ser accesible a los alumnos. Es importante añadir, en este apartado, páginas web recomendadas, apuntes, colección de problemas, bibliografía de prácticas y material multimedia complementario. Indicar los materiales que se van a emplear en las sesiones de aprendizaje (fotocopias, cuadernos de trabajo,...). Asimismo, se ha de incluir el uso de las TIC, como un recurso para la enseñanza. Como bien sabemos, la tecnologías, adecuadamente

empleadas, pueden optimizar el aprendizaje (Merma, 2008).

i) Evaluación. Es imprescindible considerar los criterios (y descripción) y su ponderación en la calificación global de la asignatura. Hay que tener en cuenta la normativa universitaria relativa a la evaluación continua. La prueba final su aportación a la calificación no excederá el 50 % de la nota final. Es importante mantener al alumno constantemente informado sobre los resultados de su evaluación.

Tabla 3
Criterios de evaluación

Actividad de evaluación*		Descripción/criterios	Ponderación
Evaluación continua	Pruebas teórico-prácticas escritas		
	Observaciones del profesor		
	Exposiciones orales		
	Asistencia teoría/prácticas		
	Portafolios o cuaderno de prácticas		
	Realización de trabajos dirigidos o casos prácticos		
	Pruebas teórico-prácticas		
	Otras		
Prueba final			(Max. 50 %)

* Se puede descomponer en diferentes actividades individuales o colectivas evaluables (contribuciones en debates, blog, entrega informes, problemas numéricos resueltos, etc.).
Fuente: Universidad de Alicante

La puesta en acción de lo planificado

El papel del profesor

Partimos de la preparación psicológica y pedagógica del docente, como animador y guía, de su disposición al diálogo, del empleo de la motivación, la tutorización, y el énfasis, tanto en el trabajo individual como grupal (González, 1997). Una buena motivación implica, entre otras cosas, preparar adecuadamente la primera clase, el comienzo, la acogida, la presentación, dar referencias claras, concisas y concretas. Explicar lo que se pretende, los objetivos, lo que se va a hacer, el programa, la presentación del grupo, y el conocimiento de quiénes lo forman. El profesor siempre debe velar por el desarrollo de un buen ambiente y clima. Debe desarrollar unas buenas habilidades sociales, debe saber establecer relaciones de confianza y de empatía. Aptitudes como la sencillez, la claridad, la imaginación y hacer síntesis frecuentes facilitarán el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para llegar a cabo su labor, el docente tiene a su disposición un cierto número de métodos y de apoyos pedagógicos. Es importante introducir numerosos elementos de motivación, comenzando por mantener un clima favorable en función de las necesidades y de la evolución de grupo. Hay que elegir

métodos, ejercicios, que van a permitir al grupo implicarse progresivamente, de manera atractiva. Para ello, partimos de dos premisas: la participación y la corresponsabilidad de cada alumno y del grupo. El docente debe variar sus métodos y no olvidar que el cambio de ritmo es un factor importante para que el grupo trabaje y se sienta bien en el aula.

El desarrollo profesional, una competencia profesional necesaria del docente universitario

En la actual sociedad del aprendizaje continuo, para sobrevivir, es necesario mantenerse en un proceso de reeducación permanente. Evidentemente, esto obliga al sistema educativo, en general, y al profesorado, en particular, a formarse continuamente (Imbermon, 1993) hasta satisfacer nuevas demandas sociales, definir sus metas en el horizonte de la globalización y rediseñar las competencias profesionales —perfil del docente—.

El profesor universitario tiene un papel sumamente comprometido, en la sociedad moderna (Marina, 2010). Va a formar a los miembros de la sociedad a través de un sistema coactivo amparado por las leyes y teniendo que transmitir unos contenidos en cuya selección no ha tomado parte. Su

función y competencia tiene la misma complejidad que la del juez. Ambos —juristas y profesores— son elementos que configuran la sociedad. Aunque administrativamente son funcionarios del Estado, el profesor debería ser, sentirse y comportarse como un funcionario de la sociedad. Es posible que las demandas de la sociedad, en materia educativa, o las decisiones políticas, no sean razonables, por lo que el profesor, o algún órgano representativo de la comunidad educativa, debe ejercer un papel crítico, de filtro, de reflexión, de presión en ambos sentidos. Desde esta perspectiva, el profesorado, a través de una formación continua y permanente, ha de concebir su profesión como un proyecto ético, no neutral, donde su finalidad primordial sea formar ciudadanos capacitados laboralmente, pero críticos y creativos. También ha de educar (además de formar) a través de su propia área y/o asignatura, convirtiendo ésta —sea cual sea su base científica—, en una pieza clave dentro de la corresponsabilidad moral. El profesorado ha de formarse para la resolución de conflictos. Pero ello implica un cambio de metodología y adaptación curricular de cada una de las áreas hacia la búsqueda del conocimiento que aminore y resuelva, a su vez, posibles interferencias en el rendimiento académico. Al profesorado no debe bastarle con que el alumnado construya nuevos conocimientos, sino potenciar una situación educativa donde realmente se ejerza una interacción colaborativa entre todos los componentes del sistema. La actividad docente ha de estar abierta y ser completamente plural. El profesorado debe ser un agente pedagógico permanente, y, por tanto, deberá conocer, actualizar e innovar desde el dominio y conocimiento de su disciplina científica para contribuir a una mejor eficiencia del sistema educativo.

Adquisición de competencias básicas en TIC del profesorado universitario

El profesorado del siglo XXI ha de incorporar en su asignatura diferentes lenguajes icónicos y multimedia para potenciar así los aprendizajes de los estudiantes. Deberá ser capaz, por tanto, de diseñar y preparar materiales didácticos de su asignatura, teniendo en cuenta de manera exhaustiva los *mass media*. Es por ello que, para integrar y utilizar con eficiencia y eficacia las TIC, el profesorado necesita una buena formación técnica sobre el manejo de estas herramientas tecnológicas y también una formación didáctica que le proporcione un “buen saber hacer pedagógico” con las TIC.

Por las múltiples aplicaciones innovadoras que tiene en todos los ámbitos de nuestra sociedad, el conocimiento y aprovechamiento personal y profesional de los servicios que proporciona internet constituye la parcela más relevante de las competencias en TIC que deben tener los docentes,

sin olvidar el resto de las competencias básicas en TIC que necesita todo ciudadano y otras competencias TIC específicas de su campo profesional, muy especialmente la aplicación de estos instrumentos tecnológicos con fines didácticos para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. En definitiva, y de acuerdo con diversos estudios realizados al respecto (Cabero y Villar, 1998; Tejada, 1999), podemos enunciar así las *competencias didáctico-digitales para los docentes* que se recogen de manera más amplia en el siguiente esquema, agrupadas en cuatro dimensiones:

Conocimiento básico de las técnicas e instrumentos tecnológicos, referidas a:

- Sistemas informáticos: gestión básica, virus, archivos,...
- Procesadores de textos: edición, correctores,...
- Navegación en internet: buscar, chatear,...
- Correo electrónico: mensajes, adjuntar documentación,...
- Imagen digital: creación, captura y tratamiento,...
- Webs y presentaciones multimedia.
- Hoja de cálculo y base de datos.

Actualización profesional:

- Conocer diferentes fuentes de información y programas TIC específicos de su asignatura.

Metodología docente:

- Integración de recursos TIC en el currículo.
- Aplicación de nuevas estrategias didácticas que aprovechen las TIC.
- Elaboración de documentos y materiales didácticos multimedia.

Actitudes

- Abiertos y críticos ante los acontecimientos de la sociedad actual.

A modo de conclusión

La planificación y el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje es, en la actualidad, una de las competencias docentes más importantes de cara a los cambios que nos exige la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior. La concepción de la docencia destinada a favorecer el aprendizaje del alumno, de manera óptima, exige una adecuada planificación de la docencia. Con esto se incrementaría la probabilidad de que los estudiantes adquieran las competencias y objetivos previstos. Para ello,

es necesario que el docente y los alumnos utilicen estrategias adecuadas que les permitan mejorar su aprendizaje y lograr los objetivos propuestos.

El tipo de profesionalización docente, que hoy se perfila, es la síntesis de varios elementos, entre los cuales se destacan: el carácter colectivo de la docencia, en comunidades de aprendizaje; el análisis sistemático y colaborativo de la propia práctica (reflexión sobre la acción desarrollada en el aula, y en la institución educativa propia, es decir, como individuo y también como parte de un colectivo); la actitud de perfeccionamiento permanente; el dominio de nuevas competencias docentes; la capacidad para tomar decisiones adecuadas. En suma, la formación inicial y permanente del profesorado son elementos indispensables para todos los proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación.

Referencias

- Buyse, V.; Sparkman, K. L., and Wesley, P. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69(3), 263-277.
- Cabero, J.; Villar, L. M. et al. (1998). "La utilización de las NN.TT. De la información y la comunicación en el desarrollo profesional docente: estudio cuantitativo". En M. Cebrián et al., *Creación de materiales para la innovación educativa con las nuevas tecnologías* (432-446). Málaga: ICE Universidad de Málaga.
- González, P. (Coord.) (1997). *Psicología de los grupos. Teoría y aplicación*. Madrid: Síntesis.
- González, J., & R. Wagenaar (2002). *Tuning educational structures in Europe. Informe final fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Imbernon, F. (Coord.) (1993). *La formación permanente del profesorado en los Países de la CEE*. Barcelona: Horsori. Instituto de Ciencias de la Educación (Universidad de Alicante). Orientaciones para la elaboración de guías docentes (2006). Alicante: Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad.
- Lave, J., and Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Loepp, F. L. (1999). Models of curriculum integration. *Journal of Technology Studies*, 25(2), 21-25.
- Marina, J.A. (2010). "Profesores para un mundo ultramoderno". En *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 18-21.
- Merma, G. (2008). "Competencias del profesorado para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior". En R. Roig, et al., *Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual* (317-326). Alcoy: Marfil.
- O'Sullivan, M., and Deglau, D. (2006). Chapter 7: Principles of professional development [Monograph]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 441-449.
- Sarramona, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Tejada, J. (1999). "El formador ante las NTIC: nuevos papeles y competencias profesionales". *Comunicación y Pedagogía*, 158, 17-26.
- Vergnaud, G. (2001). "Problemas aditivos y multiplicativos". En M. C. Chamorro (Coord.) *Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas (191-193)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Calidad, docencia y evaluación en la educación superior

Artículo a partir de conferencia en Congreso docente 19 enero 2014
Universidad Tecnológica de El Salvador (Utec)

Víctor Manuel Gómez-Campo

Recibido: 02/01/2014 - Aceptado: 17/02/2014

Resumen

La calidad, docencia y evaluación en la educación superior son factores que se articulan en las actividades académicas universitarias, alrededor de un sistema de gestión de la calidad. La docencia es una función en que sus agentes y componentes deben obedecer a un sistema de calidad, el cual implica una evaluación permanente. La conferencia anual de docentes 2014, en la Utec, abordó aspectos relacionados con la premisa anterior, que en este artículo de reflexión se establecen como punto de partida el entorno y contexto de educación superior desde diferentes enfoques. La formación y el mundo del trabajo, que tienen relación con las 27 competencias plasmadas en *Tuning América Latina*, como vectores de calidad en la educación superior, el aprendizaje por proyectos y problemas, el reconocimiento y distinción al mérito y la creatividad. Formación por competencias, nuevos criterios, metodologías e indicadores de medición y evaluación de la calidad en la educación superior. Necesidad de establecer nuevos *rankings* sobre mejores prácticas, estatuto docente dual, aspectos que se deberían incluir en toda planificación educativa.

Palabras clave

Calidad, docencia, evaluación, mundo laboral, competencias.

Abstract

The quality, teaching and assessment in higher education are factors that are articulated in university academic activities around a system of quality management. Teaching is a function in which its agents and components must obey a quality system, which involves a continuing evaluation. The 2014 annual conference of teachers in the Utec, addressed issues related to the above premise, in this article reflection, establish as its starting point the setting and context of higher education from different approaches. The training and the world of work, dealing with the 27 competencies embodied in *Tuning Latin America*, as vectors of quality in higher education, learning through projects and problems }, recognition and distinction to merit and creativity. Skills training, new methodologies and indicators measuring criteria and quality assessment in higher education. Need for new ranking on best practices, teaching dual status.

Keywords

Quality teaching, assessment, workplace, skills.

Víctor Manuel Gómez Campo. Doctor en Educación, con especialidad en Sociología de la Educación, Universidad de Massachusetts (Amherts). Pregrado en Sociología (B. A.). Tulane University (New Orleans). Profesor Asociado en la Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Sociología. Universidad Nacional de Colombia. Director, Maestría en Sociología. Departamento de Sociología. Director. Instituto de Investigación en Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UN. Autor de varios estudios sobre Educación y Trabajo; Calificación y Formación; Educación Técnica y Tecnológica; Planeación Prospectiva en Educación; Informática en Educación; Diversificación Curricular en la Educación Media; Escuela Nueva y Educación Rural; Gobierno y Gobernabilidad en la Educación Superior; Formación Superior por Ciclos, Educación Media; Calidad en la Educación Superior. Ha sido consultor de diversos organismos internacionales como UNESCO, OIT, CINTERFOR, Instituto Internacional de Planeación de la Educación (IIFE-UNESCO), NUFFIC (Holanda).

Contexto de la educación superior (ES)

Algunos de los componentes que se observan en el contexto de la educación superior son:

Masificación versus elitismo, movilidad social, inclusión (construcción de democracia), formación para la ciudadanía y la participación social y política; *bildung* versus razón instrumental. Lo extracurricular: la oferta cultural de formación general, de contextualización de la formación. Alta heterogeneidad sociocultural del cuerpo estudiantil; origen social y grado de 'capital cultural' (docentes). Políticas institucionales de selección, formación y promoción de docentes, estatuto docente, condiciones del trabajo docente, devaluación del pregrado, pertinencia social, cultural de la universidad.

Contenido en el mundo del trabajo.

Saberes, conocimientos, competencias (sociales, comunicativas, analíticas...); liderazgo. Aptitud al cambio, creatividad, innovación. Inestabilidad, obsolescencia. Alta competencia. Ciencia y tecnología, comercial, etc.; destrucción creativa (Schumpeter). La internacionalización. La sociedad del conocimiento. Sennett: la corrosión del carácter.

Consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo:

- Una importante dimensión de la calidad de la ES: las grandes diferencias existentes entre la calidad de las instituciones y la del aprendizaje logrado en los estudiantes (o de la calidad de la educación que efectivamente recibe el estudiante).
- La mayoría de los *rankings* internacionales y sistemas de acreditación privilegian indicadores de productividad e investigación, y otras dimensiones institucionales, siendo muy escasas las mediciones directas de la calidad de la educación que recibe el estudiante.
- La mayoría de indicadores de calidad de la ES son indirectos y derivados de indicadores de investigación o de nivel de formación del cuerpo docente.
- O son puntajes de exámenes (pruebas) artificiales de 'papel y lápiz', que por sus limitaciones metodológicas intrínsecas no pueden medir las competencias intelectuales y profesionales adquiridas.
- Necesidad de avanzar en criterios y procedimientos

alternativos de medición y evaluación del aprendizaje logrado por los estudiantes o egresados del nivel superior. Logro de las competencias profesionales que se espera formar en la ES.

- Fuerte tendencia al mayor cambio de ocupaciones, oficios y trayectorias profesionales a lo largo de la vida laboral, estimulado por la diversidad de oportunidades de educación y recalcificación continuas, y por la emergencia de nuevas ocupaciones, profesiones y especializaciones.
- Los itinerarios ocupacionales y educativos son cada vez más cambiantes y variados. Hay un alto grado de imprevisibilidad e indeterminación en la evolución del mercado de trabajo, de ocupaciones y profesiones.

Estos nuevos fenómenos en el mundo del trabajo cuestionan los criterios curriculares basados en perfiles o desempeños ocupacionales específicos. Plantean, además, la necesidad de nuevos criterios que conduzcan a revalorar el papel y la importancia curricular de la formación de competencias generales aún en los programas de estudio más especializados. Estos deben incluir, cada vez más, la formación de competencias para el aprendizaje y recalcificación continuas, y para adaptabilidad a condiciones y exigencias cambiantes e imprevisibles.

En este contexto surge un primer interrogante acerca de ¿qué criterios, indicadores e instrumentos de medición se utilizan para la evaluación de la calidad de la educación superior? Que a su vez nos lleva a otras preguntas: ¿Se mide esta por la calidad de los egresados? ¿Por la calidad de la relación pedagógica? ¿Por el grado de homogeneización de condiciones de funcionamiento de las instituciones, según los criterios comunes de sistemas de acreditación? ¿Por la productividad de los docentes? ¿Por indicadores de investigación? ¿Por el lugar alcanzado en los rankings internacionales?

Lo que lleva a reflexionar sobre el término calidad:

- Para algunos, *calidad* significa el cumplimiento de determinados indicadores o parámetros comunes de funcionamiento de instituciones o programas. Homogeneización de condiciones académicas. Criterio común en algunos sistemas de acreditación.
- Dificultades para la evaluación positiva de innovaciones curriculares y pedagógicas. Ejemplo: *Olin College of Engineering* no sería 'acreditado'.

- Para otros, el concepto de calidad hace referencia a logros y resultados en estudiantes, egresados y en la sociedad, independientemente de sus opciones curriculares y pedagógicas. Posibles experiencias innovadoras o heterodoxas.

Entonces, encontramos diversos conceptos de calidad de la ES y sus respectivos criterios y metodologías de evaluación.

a) Indicadores de productividad de docentes, indicadores de investigación.

- Los indicadores de productividad de docentes: de investigación, publicaciones, citas bibliográficas, publicación de revistas y libros, porcentaje de doctorados en el cuerpo docente.
- Los que demuestran y miden la productividad de los profesores en las universidades.
- Indicadores que forman *rankings*, jerarquizaciones, entre universidades y áreas del conocimiento. Necesidad de intenso recurso a la 'cienciometría', a sistemas internacionales de referencias bibliográficas y de autores.
- Los principales actores o interesados en este modelo de calidad de la ES son los profesores y directivos de la institución:
- Los estudiantes no desempeñan ningún papel, se los considera neutros o son invisibles.
- El interés particular de los profesores se deriva de los sistemas y criterios de estímulo, reconocimiento y remuneración a la productividad.
- Su nivel de remuneración y su estatus académico dependen de su productividad.
- La mayoría aspira a publicaciones de categoría A y B, siendo subvaloradas publicaciones que pueden tener alta pertinencia social y valor político, pero que no son reconocidas ni jerarquizadas con valor académico.
- Un importante efecto: individualización del proyecto académico del profesor, pues su remuneración y promoción en el escalafón dependen de su puntaje individual de productividad.
- Otro efecto de gran importancia sobre la calidad de la ES es la invisibilización y marginalización de la función docente, la que no es reconocida ni valorada en los puntajes de productividad.
- La función docente es neutra en la remuneración y en el estatus académico.

En muchas universidades, "da exactamente lo mismo ser buen docente, mal docente o pésimo docente".

- Para las directivas, es importante que su institución esté bien ubicada en los *rankings* internacionales, fuente de estatus y distinción institucional. Se privilegia la productividad del profesor sobre su desempeño docente. Este no es reconocido ni valorado y no forma parte de los criterios de jerarquización internacional.
- Este modelo de calidad de la ES tiene como referente ideal los ejemplos internacionales de 'universidad de investigación' (*research university*).
- En estas universidades son mucho más importantes los postgrados que el pregrado, el que generalmente tiene problemas de baja calidad, pues la docencia en este nivel tiende a estar en manos de 'asistentes de docencia' (*teaching assistants*), estudiantes de postgrados o docentes temporales o de cátedra.
- Los profesores-investigadores, en doctorados, son relevados de la docencia en pregrado (Sexton, 2003).

b) Grado de cumplimiento de determinadas condiciones de funcionamiento y dotación (acreditación).

Grado de cumplimiento de determinadas condiciones homogéneas de funcionamiento y dotación: requisitos curriculares, de personal docente, infraestructura, dotación de bibliotecas y laboratorios o talleres, etc. En muchos países la acreditación de 'calidad' se basa en la demostración y verificación del logro de estas condiciones homogéneas.

- Este conjunto de condiciones de funcionamiento es definido y normalizado como el estándar ideal de calidad, el 'deber ser', al que todas las instituciones deben acercarse.
- Una importante limitación metodológica es que no se mide ni evalúa la calidad de la educación que reciben los estudiantes, ni la eficacia en el aprendizaje. Se utilizan indicadores 'indirectos' que se suponen estar positivamente asociados a la calidad de la educación.
- Pero estas asociaciones 'indirectas' no son válidas, como ha sido señalado en la literatura especializada internacional. (Barnett, 2011). '*Para una Transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia.*'
- Ni el número o valor de las investigaciones, ni la productividad de los docentes, ni su perfil de formación,

ni el número de premios Nobel en la institución están positivamente relacionados con la calidad de la educación que reciben los estudiantes de pregrado.

- Numerosas universidades de investigación (*research universities*) presentan grandes carencias en la calidad de la educación de pregrado, pues las prioridades de estas universidades residen en la función de investigación y en los doctorados.
 - Un posible efecto perverso de este modelo (acreditación) es la existencia de instituciones que cumplan formalmente las condiciones e indicadores requeridos, pero sin cambios cualitativos en la pedagogía y la calidad de la educación que reciben los estudiantes.
- c) Pruebas de conocimientos o competencias generales y profesionales según carreras o áreas de formación, al final de la carrera o últimos semestres.

En estas pruebas de 'papel y lápiz' es evidente la contradicción conceptual entre una supuesta evaluación de 'competencias' (disciplinarias y profesionales) y las limitaciones metodológicas de pruebas artificiales.

Las competencias se demuestran, se verifican, se despliegan, se ponen en escena, en la práctica: en proyectos, ensayos, investigaciones, experimentos, modelos, soluciones de problemas, no en pruebas artificiales y con graves limitaciones metodológicas.

- Efectos perversos: el efecto de preparación (efecto '*drilling*' o de entrenamiento) por el que el resultado del entrenamiento es identificado y valorado como aprendizaje significativo y como indicador de calidad de la educación.
- Una mala facultad de ingeniería puede concentrar recursos en la preparación de sus estudiantes (*drilling, training*), sin que los puntajes obtenidos sean indicadores válidos de la calidad de la educación recibida. Igual sucede en otras áreas del conocimiento.
- Otro efecto perverso es el énfasis o sobrevaloración del tipo de conocimientos que conforman la prueba, subvalorando o minimizando otros conocimientos o competencias, de gran importancia en el desempeño ocupacional del egresado.
- Finalmente, los usos sociales de los puntajes de estas pruebas, utilizados como propaganda institucional y mercadeo de imagen, sin que este artificio se corresponda con la calidad de la educación en esa institución.

d) Mediciones de logros demostrables en Ciencia y Tecnología.

Mediciones de logros demostrables en Ciencia y Tecnología: patentes, prototipos, modelos, soluciones de problemas:

- Grado de competitividad en concursos, licitaciones, proyectos.
- Papel protagónico del Estado —y de empresas e instituciones privadas— en la financiación y organización de este tipo de concursos competitivos de mérito. Ejemplos en robótica, diseño de nuevos materiales y de software, desarrollo de energías alternativas, biotecnologías, transporte, etc.
- Efectos altamente positivos en las universidades por la emulación entre facultades o grupos de investigación y por la activa participación de estudiantes.

Ejemplo: NASA www.darpa.mil/grandchallenge

Los principales actores, interesados y beneficiarios de este modelo son los profesores y estudiantes, participantes en grupos de investigación y experimentación.

- Este modelo genera una estrecha articulación entre investigación, experimentación, innovación y docencia.
- Los estudiantes participan activamente, desde el pregrado, en grupos y proyectos de I+D, en concursos, licitaciones, ferias de innovación, competencias locales y nacionales.
- Lo que promueve una alta motivación en el aprendizaje basado en proyectos (*project-based learning*), en lugar de la tradicional formación pasiva, basada en acumulación de conocimientos.
- En economías basadas en logros continuos en productividad y competitividad, necesidad de estimular y promover la creatividad e innovación en la ES.
- El mejor medio es ofrecer retos y recompensas y distinciones a estudiantes y programas, mediante su participación en concursos, competencias, licitaciones en diversas áreas del conocimiento.
- En la actual 'sociedad del conocimiento', de la ciencia y la tecnología, de la innovación y la creatividad; es necesario que los sistemas educativos, de ciencia y tecnología, y el sector productivo, diseñen estrategias de promoción, estímulo y distinción a la competencia e idoneidad (entendidas como logros, creatividad,

desempeño, solución de problemas, proactividad), tanto en profesionales como en científicos, como en el conjunto de la fuerza laboral.

- A mayor desarrollo de las capacidades creativas de los individuos (en las artes, la literatura, la ciencia, la tecnología, la cirugía, el diseño, la gestión), mayor capital humano, mayor PIB per cápita, mayor riqueza, mayor desarrollo.
- En Corea, Japón y Estados Unidos, por ejemplo, son muy importantes los concursos y competencias, regionales y nacionales, entre colegios y entre universidades, en determinados campos de las ingenierías y tecnologías, como la robótica, telecomunicaciones, nuevos materiales, transporte, nuevas fuentes energéticas, biotecnologías, soluciones a determinados problemas locales o nacionales, etc.
- Los términos de referencia de estos concursos definen el nivel de competencia esperado. Este nivel aumenta continuamente en el tiempo de un concurso a otro debido al mayor conocimiento y experticia acumulados.

e) Medición directa de la calidad de la educación que reciben los estudiantes.

Otra opción metodológica, estrechamente relacionada con la anterior, es la medición directa de la calidad de la educación que reciben los estudiantes en pregrado.

Dimensión cualitativa que se evalúa en los resultados del proceso educativo:

- En el desarrollo de sus capacidades de conceptualización y abstracción (capacidad de análisis simbólico);
- En su capacidad de formulación de preguntas de investigación, y en su capacidad de experimentación;
- En sus competencias en la solución de problemas, y en su creatividad en su disciplina (científica, tecnológica, artística, humanística).
- Este tipo de evaluación requiere criterios y metodologías muy diferentes de las comúnmente utilizadas, las que solo indirectamente miden la calidad de la educación que efectivamente recibe el estudiante.
- En esta opción se busca una medición directa, por lo que el foco de análisis se centra en las tesis y trabajos de grado; en el desempeño ocupacional de graduados; en los proyectos de investigación elaborados; en los logros científicos, tecnológicos o artísticos demostrados (soluciones de problemas, ensayos, obras literarias o

musicales, diseños, proyectos, etc.)

De las 27 competencias identificadas en el proyecto Tuning América Latina (2007), se seleccionan las 12 siguientes como las más importantes en la formación en cualquier disciplina o profesión, por su efecto positivo sobre el futuro desempeño ocupacional del egresado:

- capacidad de abstracción, análisis y síntesis;
- capacidad de aprender y actualizarse;
- capacidad para identificar, plantear y resolver problemas;
- capacidad crítica y autocrítica;
- capacidad de investigación;
- habilidades para buscar, procesar y analizar información;
- capacidad de comunicación oral y escrita;
- capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica;
- capacidad de comunicación en un segundo idioma;
- habilidades en el uso de las tecnologías de la información;
- capacidad de trabajo en equipo; y
- capacidad para organizar y planificar el tiempo.

Entonces, ¿cómo se forman y desarrollan esas competencias o capacidades? Para ello se pueden identificar cuatro vectores de calidad en la ES:

- A. Alto grado de flexibilidad curricular; validación de modalidades de aprendizaje alternativas a los cursos y asignaturas.
- B. Aprendizaje por proyectos y problemas.
- C. Sistemas de promoción y estímulo al mérito y la creatividad.
- D. Nuevos criterios y modalidades de evaluación del aprendizaje.

Es importante establecer en qué estamos, ¿en aprendizaje o enseñanza?, por lo que, para dar respuesta a ello, se deberá estar claro en que:

- En un programa de formación comprometido con facilitar el desarrollo de estas competencias debe primar el principio pedagógico de que su principal propósito es promover y facilitar el 'aprendizaje' del estudiante; y su autonomía y creatividad; en lugar de la tradicional 'enseñanza' al estudiante, en la que se tiende a considerarlo como 'receptor' de una secuencia de cursos y asignaturas, al final de los cuales se supone que ha recibido el conocimiento disciplinario prescrito por el programa y puede ser 'graduado' y aceptado en la disciplina o profesión.

- En el modelo de 'enseñanza' el actor principal y dominante es el docente y el programa de su asignatura, y el estudiante es el receptor pasivo de la secuencia de cursos del programa.

A. Flexibilidad curricular

Se encuentran acá tres dimensiones estrechamente relacionadas:

1. Que un porcentaje significativo de los cursos o créditos del programa sean electivos, con la finalidad de que cada estudiante pueda definir y optar por su propio perfil de formación, según sus intereses.
 2. Que el estudiante efectivamente encuentre una amplia y diversa oferta de cursos y oportunidades de aprendizaje. Esto implica superar los estrechos límites del departamento, facultad e institución y tener acceso a múltiples ofertas de cursos en diferentes universidades en la ciudad. De esta manera el estudiante logra mayor enriquecimiento en su perfil de formación y mayor autonomía en sus decisiones formativas.
 3. Validación de modalidades alternativas de aprendizaje. El aprendizaje se puede realizar a través de diversas modalidades muy diferentes a los cursos tradicionales, como proyectos de estudio independiente (individuales o grupales) con la asesoría y seguimiento de un docente, tutorías individuales, pasantías, entre otras.
- Es necesario superar la tradición del 'curso' o asignatura, como la única modalidad válida y reconocida de aprendizaje. Tradición que se deriva del concepto tradicional de que educar es 'enseñar', y que el profesor es quien enseña y evalúa lo aprendido.
 - En universidades en las que se estimulan las modalidades alternativas de aprendizaje se ha evidenciado la enorme creatividad de los estudiantes, altamente motivados por su mayor autonomía en el aprendizaje.

B. Aprendizaje por proyectos y problemas

- El desarrollo de las competencias de indagación e investigación es una tarea que en instituciones educativas de calidad empieza desde los primeros grados, de tal manera que sus egresados ya han avanzado significativamente en el desarrollo de estas competencias.
- En instituciones en las que se implanta la pedagogía por proyectos, que es una aplicación del principio de la educación activa, son evidentes los logros de sus estu-

tes en la solución de problemas, la experimentación, el estudio sistemático de fenómenos naturales y sociales, su competitividad en ferias y concursos de ciencia y tecnología.

- En el nivel superior es necesario promover la identificación de temas e intereses de investigación en los estudiantes, desde el primer semestre, para que desde el principio de su experiencia formativa exploren e indaguen diversos temas y problemas de su área, superando así la pasividad frente a la enseñanza de cursos.
- Estos proyectos e iniciativas constituyen la principal motivación para el aprendizaje y la iniciación práctica o aplicada en conceptos, teorías y métodos de investigación.
- Algunos de estos temas pueden convertirse posteriormente en trabajos de grado maduros o en áreas o perfiles de especialización del estudiante.
- Estos proyectos e iniciativas pueden ser tanto individuales como grupales, lo que fomenta las competencias interpersonales tan indispensables en el desempeño ocupacional.
- Para validar y legitimar estos proyectos e iniciativas de los estudiantes, es necesario organizar instancias de presentación, análisis, discusión y retroalimentación académica, las que pueden asumir la forma de seminarios o 'semilleros' de investigación, con determinado número de créditos académicos.

C. Reconocimiento y distinción al mérito y la creatividad

- Los proyectos e iniciativas de los estudiantes, propuestos desde los primeros semestres, deben ser objeto de programas de fomento y reconocimiento (distinción) al mérito y a la creatividad, mediante concursos y eventos de presentación y premiación de los mejores proyectos en cada grado, lo que a su vez constituye una modalidad alternativa de evaluación.
- Esta es una práctica común en numerosas universidades comprometidas con la promoción de la creatividad de los estudiantes, y es fuente de motivación para el aprendizaje y la innovación. En algunos países existen fondos e instituciones del Estado, y de sectores y empresas privadas, orientados a la promoción y distinción de logros académicos en diversas áreas del conocimiento: artes, música, literatura, robótica, arquitectura, biotecnologías, ciencias naturales, etc.

D. Nuevos criterios y modalidades de evaluación

- En lugar de pruebas convergentes, donde en el mejor de los casos se mide el grado de comprensión de determinado autor, concepto o teoría, se requieren modalidades de evaluación y medición de los logros o competencias demostradas por los estudiantes: proyectos, prototipos, soluciones a problemas, ensayos creativos, experimentos, avances en los proyectos iniciados desde los primeros semestres, etc.
- En estos logros de los estudiantes es posible evaluar si el proceso formativo ha sido eficaz en el desarrollo de las capacidades de conceptualización y abstracción (capacidad de análisis simbólico); de formulación de preguntas de investigación y en su capacidad de

experimentación; de sus competencias en la solución de problemas, y de creatividad en su disciplina (científica, tecnológica, artística, humanística).

- Otras competencias, como la capacidad de comunicación en otro idioma y el manejo creativo de las TIC, requieren un decidido compromiso institucional.
- Es necesario familiarizar al estudiante con lecturas y conferencias en otros idiomas y con diversas iniciativas de búsqueda y sistematización de información, articuladas a los proyectos de los estudiantes, utilizando los recursos de acceso informático de la universidad a redes y bases bibliográficas internacionales.

A continuación, en la figura 1, se ilustran los factores vinculados con la formación por competencias.



Figura 1

Ángulos en la formación por competencias.
Elaboración propia.

No obstante, esta formación de competencias requiere:

- 1) Nuevos criterios, metodologías e indicadores de medición y evaluación de la calidad de la ES.
- 2) Análisis de la tensión entre el interés del Estado en medir, evaluar y establecer el ranking de la calidad de las instituciones; generalmente con metodologías estandarizadas; y la creatividad, diversidad e innovaciones en calidad, que no pueden ser medidas por pruebas estandarizadas.
- 3) Necesidad de diseño de nuevos *rankings* de calidad, basados en logros y resultados de la educación en estudiantes, egresados y la sociedad. Indicadores y parámetros de aprendizaje creativo y de pertinencia social de la universidad.
- 4) Desarrollo de sistemas de estímulos, promoción, distinción y estatus, a logros y competencias demostrados por estudiantes y profesores. Divulgación y emulación de 'mejores prácticas', como en: www.darpa.mil/grand-challenge.
- 5) Nuevos esquemas de estímulos, promoción, distinción y estatus a la 'función docente', la innovación pedagógica y didáctica de profesores, hoy subvalorada.
- 6) Estatuto docente dual, para el 'profesor-investigador' y para el profesor-docente (*teaching professor*), en donde se articulan en una sola función, y su planeación académica está vinculada con el quehacer docente e investigativo.
- 7) Esquemas de estímulo (promoción, remuneración) a las propuestas de investigación y a la productividad de docentes.

Reflexión

Estamos, entonces, ante grandes retos, en los que hay un compromiso de formar profesionales altamente competitivos que demanda el mundo laboral; un currículo pertinente y flexible que permita actualización de acuerdo con las exigencias del entorno; una planta de profesores que sea capaz de enseñar bajo un papel dual, con altas competencias en investigación, además de someterse a una actualización continua y generar productos de investigación que a la vez fortalezcan el proceso educativo, utilizando la investigación como una herramienta de aprendizaje. La institución educativa deberá evaluar la calidad de la enseñanza desde los resultados y productos de la investigación, colocación de graduados en el mundo laboral y al establecer un sistema de estímulos para profesores y estudiantes que permita no solo cumplir con los parámetros de las acreditaciones, sino también incidir en el entorno laboral y social, con profesionales competentes y sensibles ante la sociedad.

Referencias

- Barnett, R. (2011). *Being a University* (Routledge).
- Sexton, M. (2003). Portion of this dedication have been. *Annual Survey of American Law*. Volumen 60, Issue 1. March 27, 2003.
- Tuning América Latina* (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final-Proyecto *Tuning América Latina*, Alfa III de la Unión Europea. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Bilbao, España.

Las repercusiones de la educación moral en la construcción de las ciudades del futuro

Gladys Merma-Molina
Adela Romero-Tarín

Recibido: 19/03/2014 - Aceptado: 25/04/2014

Resumen

Los ciudadanos del mundo moderno tienen un nivel de insatisfacción y desarmonía entre expectativas y logros, de frustraciones, de rechazo institucional, que genera escasa autoestima y anomia social. Por ello, la educación moral se presenta como una urgencia pedagógica en una sociedad en la que los grandes problemas y los principios que regulan las relaciones entre los hombres, las mujeres y los pueblos, y las relaciones de estos con su entorno natural requieren reorientaciones éticas y morales más que soluciones técnicas. En este artículo, utilizando el método hermenéutico, se presentan los fundamentos teóricos que sustentan la necesidad de la educación moral en la construcción de una nueva sociedad, y se plantean acciones concretas, en el sistema educativo, para desarrollar las dimensiones moral, proyectiva, social y transformadora de los futuros ciudadanos.

Palabras clave

Educación moral, ciudadano, sociedad, valores.

Abstract

The citizens of the modern world have a level of dissatisfaction and disharmony between expectations and achievements, frustrations, institutional rejection, low self-esteem and generating social anomie. Therefore, the Moral Education is presented as an educational emergency plan in a society in which major issues and principles governing relations among men, women and peoples, and their relations with their environment require reorientations of the ethical behaviour and moral rather than technical solutions. In this article, using the hermeneutic method, the theoretical foundations that support the need for Moral Education in building a new society are presented, and concrete actions needing in the education system to develop of the moral, social, projective and transformative dimensions of future citizens.

Keywords

Moral education, citizens, modern society, moral values.

Gladys Merma Molina es doctora por la Universidad de Alicante. Es profesora ayudante doctora en el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la misma Universidad. Además de los estudios de doctorado, ha realizado un Máster en Comunicación y Cultura, un Máster en Educación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación, un Máster en Administración, y un curso de especialista en Dirección de Organizaciones Públicas. Participa en diversos proyectos de investigación. Entre ellos, destacan el Proyecto de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, El Proyecto de Pedagogía GITE, Grupo de Innovación Tecnológico-Educativa de la Universidad de Alicante, Proyecto Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior y el Proyecto Capacitación para el Desarrollo con Equidad de Género para Regidoras y Líderes Peruanas. Ha escrito libros y diversos artículos, dentro del ámbito de la Educación y de la Filología. Ha coordinado la publicación de diferentes volúmenes. Ha participado en la revisión y publicación de diversos volúmenes, editados por el Instituto de Ciencias de la Educación y por la Facultad de Educación, de la Universidad de Alicante. Ha presentado comunicaciones en congresos nacionales e internacionales. gladys.merma@ua.es

Adela Romero Tarín es Profesora de Ciencia Política y de la Administración de la Universidad de Alicante. Máster en Gestión Pública y Dirección de Entidades Territoriales (UA, 2009), ha realizado los siguientes cursos de especialización en: Gobierno y Organización Administrativa del Territorio y Políticas culturales en la UOC (2010), ECPR Summer School (Essex, 2011), ECPR Winter School (Viena, 2013), Liderazgo político y comunicación (UA, 2011), EMAS (Salamanca, 2010), Dirección de RRHH-Colaboradores (Fundesem, 2010). Ponente en congresos y seminarios nacionales e internacionales. Ha publicado artículos, participado en capítulos de libro, y en la coordinación de revistas y manuales. Colabora en Proyectos de investigación, tanto nacionales como internacionales. Especialista en temas de: Gobierno Local, Políticas Públicas Urbanas y Gobernanza Urbana. En la actualidad es Secretaria Académica del Área de Ciencia Política y de la Administración del Departamento de Estudios Jurídicos del Estado de la Universidad de Alicante.. adela.romero@ua.es

Introducción

Las sociedades han experimentado importantes cambios, en todos los órdenes: económico, político, social y también moral. El Estado de bienestar se ha visto seriamente afectado por la crisis económica. Hoy por hoy se está renunciando a los valores fundamentales del Estado de derecho actual: libertad, igualdad de oportunidades, reducción de desigualdades, democratización, cohesión social, etc.

El nuevo orden mundial propone un cambio de valores. La prioridad, ahora, es el "mercado". Todo gira en torno a él. Estamos en una sociedad competitiva, donde cada uno es una ficha y tiene que asumir los riesgos de la libertad, de la misma manera que acepta sus ventajas. Al mismo tiempo, la situación personal de algunos ciudadanos presenta un nivel de insatisfacción, de desarmonía entre expectativas y logros, de frustraciones y, en cierta medida, de desencanto, aburrimiento y rechazo social e institucional, que puede implicar excesiva inseguridad personal y la escasa autoestima. Todo esto, entre otras consecuencias, genera insolidaridad, intolerancia, anomia social y rechazo al diálogo y al uso de la razón como instrumentos básicos para la construcción de formas de vida y de pensar mejores, no solo a escala individual, sino también colectivamente. Ante esta situación, es necesario reflexionar e insistir en una verdadera educación moral, que contribuya a una profunda transformación del Estado de bienestar y de las democracias. Las sociedades actuales se están desarrollando, en su gran mayoría, en espacios urbanos (Naciones Unidas, 2009), cuestionando cómo debería ser la ciudad del futuro. Debido a tal controversia, han surgido asimétricas posturas que han ido fraguándose en diferentes corrientes en su planificación y gestión, centrandose su desarrollo en los siguientes elementos fundamentales: la creatividad, la innovación, el respeto al medio ambiente y la virtud cívica. En este sentido, en un informe de la Comisión Europea, elaborado en 1998, sobre la construcción de la ciudad del futuro se afirma que:

Cities can and must take on responsibility for designing and building sustainable urban and energy futures. Cities are where people live and ultimately it is we humans who must address the formidable challenge we face as we make the turn to the 21st century. This will require high rates of innovation, not only technological, institutional, and financial innovation, but also innovation with respect

to our values in order to make a new bond with Nature. Then the City of Tomorrow will be the centre of change - it will have taken the sustainable path (Informe de la Comisión Europea, 1998).

La necesidad de la construcción de una nueva sociedad

La construcción de una sociedad moderna, justa y plural se basa en el logro de tres pilares: una democracia legítima, el Estado de bienestar y la igualdad de derechos.

Cuando hablamos de democracia, nos referimos a potenciar la identidad en el marco de una sociedad que debe orientar sus esfuerzos en función del valor de la solidaridad y del logro de niveles progresivos de democracia real. La democracia es una forma de vida en sociedad que permite el planteamiento de conflictos de valor, tanto de carácter individual como colectivo. Uno de los argumentos que acompañan nuestro interés por la educación en valores o educación moral, y su implantación en ámbitos pedagógicos como la institución escolar, es la necesidad de apreciar y profundizar la vida en democracia y las posibilidades que esta ofrece, tanto en sus versiones político-institucionales como en sus manifestaciones interpersonales. Nuestra preocupación por la educación moral, en el ámbito local o urbano, queda suficientemente justificada en la medida en que la democracia hace posible el uso del diálogo en la exposición de estos conflictos de valor, en la creación y recreación de principios y normas y, a la vez, precisa de este juego dialógico y constructivista de valores y normas para su mantenimiento.

Con relación al Estado de bienestar, si bien este ha permitido una considerable aproximación a una sociedad justa, no significa que sea perfecto, ni que sea la solución definitiva de los problemas sociales. Los Estados de bienestar, en su momento, se desarrollaron en unas condiciones económicas, sociales, políticas e ideológicas, que han cambiado considerablemente en los últimos años. En ese sentido, estos deben enfrentarse a nuevos retos, especialmente de orden económico y social (Miralles, 2000).

En el ámbito educativo, si bien la escuela ha dado un gran paso en cuanto a la educación, aún no se ha conseguido evitar su función clasificadora y de selección social. Asimismo, los índices de fracaso escolar, en todos los niveles educativos, sigue siendo considerable. Aún más, en una sociedad

tecnológica como la nuestra, en la que el conocimiento es cada vez más el instrumento más importante que permite la inserción social.

Por otro lado, una sociedad justa se basa principalmente en el respeto de las libertades básicas del individuo (igualdad de derechos). La sociedad en la que convivimos tiene planteados problemas ante los que las soluciones de carácter técnico o científico no son suficientes ni adecuadas. La sociedad del futuro, en la que convivirán los escolares que ahora inician la educación infantil y primaria, requerirá personas que sean capaces de aprender a aprehender, de transferir aquello que han aprendido a contextos nuevos y, especialmente, que sean autónomos y con capacidad de diálogo. En consecuencia, la educación moral y el trabajo pedagógico sobre procedimientos, actitudes y valores se presenta como una urgencia educativa ante una sociedad en la que los grandes problemas de la humanidad y los principios que regulan las relaciones entre los hombres, las mujeres y los pueblos, y las relaciones de estos con su entorno natural requieren reorientaciones éticas y morales y no tanto soluciones técnicas o científicas.

La importancia de comprender, aprender e interiorizar progresivamente nuevos conocimientos intelectuales es clave para nuestro desarrollo individual y colectivo, pero no por ello debemos dejar de lado la necesidad de convivir del ser humano, la necesidad de sentirnos pertenecientes a una colectividad. Ante esta cuestión, es necesario reeducar permanentemente, en la convivencia de la ciudadanía, dotándola de valores, hábitos y costumbres que se adapten a las necesidades que esta demanda.

La revisión del concepto de *ciudadanía*, que se viene haciendo últimamente por diferentes autores (Kymlicka y Norman, entre otros) se asienta principalmente en que los derechos de la persona deben venir acompañados por el ejercicio de responsabilidades y virtudes ciudadanas. Obviamente, según se viene insistiendo, tales virtudes cívicas no pueden ser inculcadas por las ciudades, pero lo cierto es que cada vez con más insistencia se reivindica la configuración de la ciudadanía como una política pública. Bien es cierto que esa reivindicación tiene que ver más con el plano educativo y la transmisión de valores, pero no lo es menos que —aunque con todas las limitaciones implícitas que ofrece el espacio local de gobierno— también cabe preguntarse hasta qué punto nuestros ayuntamientos deben impulsar la construcción de esa política pública en su dimensión local (Jiménez, 2011: p. 180).

Es decir, la estructura básica de una ciudad se basa en la construcción de una comunidad que otorgue derechos a los individuos, pero que al mismo tiempo les exija a estos el cumplimiento de una serie de deberes (Marina, 2010: 84).

Aportes de la educación moral a la nueva sociedad

Pese a que las confusiones terminológicas entre educación moral y educación en valores aún no han sido superadas, es aún más imprescindible entenderla como algo necesario para la formación del individuo, y no como un modelo de educación en valores definidos. La educación moral supone, desde nuestra perspectiva, potenciar la capacidad de autonomía, de racionalidad y de cooperación del ciudadano. No es pues una simple práctica reproductora. No puede asociarse con prácticas inculcadoras de determinados valores, sino que debe entenderse como un espacio de cambio y transformación personal y colectiva (Power, Higgins, & Kohlberg, 1989), como un lugar de emancipación y de autodeterminación. No hablamos de una educación moral basada en prácticas educativas que tienen como finalidad la transmisión unilateral de valores o normas, ni de una educación en valores según modelos o valores absolutos o con una concepción relativista de los valores, sino que hablamos de una educación moral que permita una autonomía y determinación personal, que potencie la capacidad de crítica racional, y que al mismo tiempo permita una convivencia justa (Merma, Peiró, Gavilán, 2013). Hablamos de un modelo que dista, evidentemente, de ser un simple molde o un modelo que se debe imitar.

Este nuevo modelo sostiene que a través de la razón y del diálogo podemos promover el desarrollo de valores individuales y colectivos (Peiró, 2009, 2012) que puedan guiar la conducta del ciudadano, ante situaciones concretas que supongan conflicto de valores, conjugando dos principios: la autonomía del sujeto y la razón dialógica. El primero, la autonomía, como oposición a la presión colectiva y a la alienación de la conciencia de cada uno de nosotros. El segundo, como oposición a la decisión individualista que no contempla la posibilidad de diálogo. Es decir, el modelo debe potenciar la autonomía y el uso de la razón dialógica para lograr formas de convivencia personal y colectiva más justas y, a la vez, tan variadas y diversas como las personas y grupos implicados lo decidan. A través de este modelo, debe ser posible hablar y dialogar en torno a todos aquellos temas en los que no estamos de acuerdo, con el objetivo de que, a la vez que reconocemos nuestra mutua competencia

comunicativa, nos aproximemos en la búsqueda de consenso que, aun no siendo imprescindible alcanzar, sí es bueno y conveniente apreciarlo como deseable. En este contexto, resulta crucial permitirle al ciudadano crecer en

autonomía y, a la vez, reconocer en el otro su derecho a ser y a crecer en autonomía, estableciendo, de esta manera, un límite a la posible presión o alienación que las diferencias individuales pueden generar.

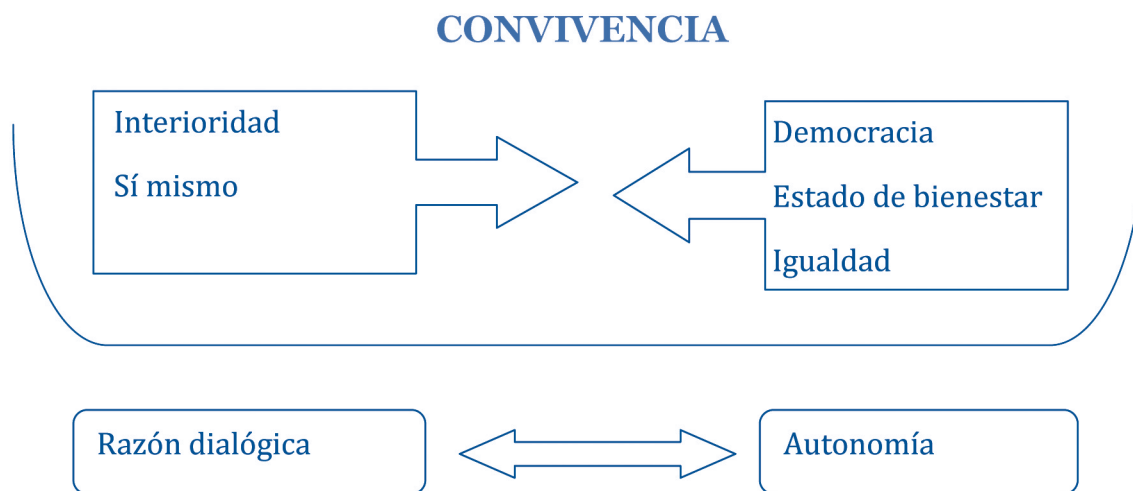


Figura 1
Valores y principios individuales y ciudadanos para la convivencia

Este juego dialógico entre el respeto a la autonomía personal y el tratamiento de los temas conflictivos a través del diálogo pretende conseguir que, además de la pluralidad de opciones presentes en las sociedades democráticas, sea posible encontrar racionalmente criterios aceptados como deseables por todos. Estos criterios deben estar por encima de las diferentes opciones y han de ser la garantía de la construcción singular por parte de cada uno de nosotros, de nuestra forma de vivir, de nuestras creencias y formas de entender lo que está bien y lo que está mal, en sociedades plurales, democráticas y complejas como la nuestra (figura 1).

La defensa de un modelo de educación moral desde la escuela, como el que planteamos, es especialmente válido para el modelo de ciudad pluralista, en la que conviven ciudadanos de diferentes opciones ideológicas de carácter político y religioso. Creemos que este aspecto debe entenderse como un requisito mínimo para construir, a partir de él y por cada uno de nosotros, nuestra forma de pensar y de actuar propia y singular en interacción continua con otros agentes educativos, ya sean formales o informales, como, por ejemplo, la familia, los amigos y compañeros,

las instituciones políticas y religiosas, o los sistemas de comunicación de masas o *mass media*.

Este modelo social y cultural exige ciudadanos con capacidad de iniciativa, con autonomía, y acostumbrados a que el logro de los objetivos, que nos proponemos como propios y singulares, requiera esfuerzo, constancia y capacidad de autocontrol ante la influencia potente y homogeneizadora del propio sistema social. Dicho paradigma, por sí solo, no favorece el cultivo en la persona de aquellas dimensiones que son necesarias para el desarrollo espontáneo del juicio moral a partir de criterios personales, ni de las capacidades conductuales de la persona para que esta sea capaz de actuar de acuerdo con lo que piensa y aprecia como deseable y valioso. Por tanto, sin un ejercicio pedagógico formalizado y motivador, difícilmente podremos confiar en el logro de estos objetivos de forma espontánea y natural.

En este sentido, creemos que es posible establecer algunos criterios de especial utilidad para guiar o regular la vida de todos, en contextos plurales y democráticos: el primero sería la crítica como instrumento para analizar la realidad que nos rodea y para determinar todo aquello que no nos parece

justo y que deseamos cambiar. El segundo sería la empatía, que nos ha de permitir salir de nosotros mismos para poder establecer una relación óptima con los otros. El tercero sería el respeto a la Declaración de los Derechos Humanos, que puede sernos útil para un posible análisis crítico de la realidad que nos es cotidiana a través de los sistemas de comunicación de masas o de la realidad que vivimos cada día, y que nos ofrece formas de vida, de respeto y de valoración dignas de estudio, análisis y transformación. El cuarto es la implicación y el compromiso, en la forma en que evolutivamente sea más adecuada, de manera que la crítica, la alteridad y el respeto a los derechos humanos no queden en una simple declaración de principios y voluntades, sino que signifiquen algo vivo y colectivo.

La construcción de un proyecto de educación moral, que respete las creencias plurales y los puntos de vista diferentes de las personas de las sociedades democráticas, requiere una atención especial a todo aquello que suponga implicación colectiva en proyectos contextualizados de convivencia democrática y de transformación. Así, la educación moral se presenta como un ámbito de reflexión individual y colectiva y, a la vez, como un ámbito en el que los ciudadanos puedan desarrollarse no solo a partir de la construcción de un conjunto de principios y normas, sino también de aquellas formas de ser, aquellas conductas e incluso aquellos hábitos que sean coherentes con los principios y normas establecidos.

Lo que se pretende es trabajar, a partir de conflictos de valor, en aquellas capacidades de juicio y de acción que hagan posible que cada uno de los habitantes del ámbito urbano sea capaz de enfrentarse ante situaciones en las que no existe solución segura ni evidente por parte, ni siquiera, de la sociedad adulta. Se trata también de ofrecerles los instrumentos necesarios para que sean capaces de tomar decisiones ante situaciones en situaciones complejas y cambiantes.

Por tanto, los objetivos de la educación moral deben promover que el individuo asuma sus responsabilidades y papeles dentro de la sociedad a la que pertenece (dimensión moral), contribuyendo al desarrollo de la misma (dimensión proyectiva). Esta también enseña a los ciudadanos a convivir en sociedades interculturales, respetando la autonomía, en base al diálogo y respetando las diferencias (dimensión social). Asimismo, se debe potenciar la construcción de nuevas formas de vida, más que simples adaptaciones a la

nueva realidad (dimensión crítica-transformadora). Es decir, debe capacitar al ciudadano para que sea crítico a la hora de asumir diversas opciones morales, y orientarle a construir creativamente su propio mundo ético, apoyándose en los principios formales del valor que le proporcionará la educación.

También es necesario entender que el papel de la educación no es solo transmisión de ciertos valores, ni tampoco solo la potenciación de determinados sistemas de valores, sino que su auténtico sentido se basa en la formación de individuos y sociedades a los que se les reconoce su identidad y su cultura, a la vez que se les potencie en el desarrollo de una serie de capacidades axiológicas, que permitan que los individuos sean auténticos gestores de su vida y que contribuyan al desarrollo de una sociedad democrática, justa y plural.

Para que cada ciudadano pueda vivir en democracia, apreciando todos los valores que esta forma de pensar y de actuar comporta, es necesario además un esfuerzo de construcción personal por parte de cada uno de nosotros que conduzca a la elaboración de criterios morales propios, solidarios.

Este marco filosófico debe servir de base para asumir una serie de acciones concretas; entre ellas, las siguientes:

- El currículo educativo debe considerar actividades específicas de participación democrática en la vida de la escuela y en la preparación para la participación social.
- Es importante el empleo de metodología específica y estrategias concretas en la educación moral. Nos referimos a estrategias como los dilemas morales, la clarificación de valores, la empatía, los debates, asambleas...
- Las actividades de educación moral tienen carácter transversal y deben ser abordados de modo multidisciplinar, por todos los componentes de la sociedad. Para ello se debe disponer de una pequeña parte del tiempo correspondiente a las diversas áreas curriculares.
- Las actividades de educación moral deben ser sistemáticas. Ni las metodologías ni su planteamiento

transversal pueden quedarse en actividades ocasionales, sino que deben estar sistematizadas y orientadas por una propuesta curricular específica, con objetivos y contenidos precisos y secuenciados.

- La formación de las capacidades y la adquisición de los conocimientos necesarios para comprometerse en un diálogo crítico y creativo con la realidad, que permita elaborar normas y proyectos contextualizados. La adquisición de las habilidades necesarias para hacer coherentes el juicio y la acción moral, y para impulsar la formación de una manera de ser pragmática y realmente deseada.

Conclusiones

La educación moral se justifica, por diversas razones: en primer lugar, es importante el logro de un modelo democrático, no elitista, que facilite el progreso de una sociedad justa. En segundo lugar, porque es necesario un cambio de valores, basados en solidaridad y la justicia, que integre y supere la concepción de los derechos humanos, cuyo carácter hoy por hoy es solo político y económico. Este cambio de valores debe suponer el paso de sistemas de valores rígidos y estructurados a un sistema más abierto, flexible, que oriente y que haga posible la formulación de proyectos nuevos y diferentes, que busquen la transformación —no la adaptación—, el consenso, la comunicación y el diálogo. Y en tercer lugar, por la urgente necesidad de procurar el pleno desarrollo moral de la persona, no solo en su dimensión racional, tendente a la autonomía moral, sino también en sus niveles de felicidad solidaria. En este sentido, Fullat (1987) ya apelaba a la defensa de la persona al sostener que la educación no se debe limitar al aprendizaje, sino que debe aspirar a formar hombres autónomos, orientados hacia la libertad. Para llevar a cabo tal propósito, Fullat propone rescatar el valor de la duda. Es decir, despertar la duda y la crítica de las verdades dogmáticas que la sociedad y también la educación transmiten. La única manera de alcanzar la libertad es asumiendo una actitud crítica frente al dogmatismo. La educación debe incitar a la reflexión, al debate y no a la acomodación frente a la información, al poder político y económico. El gran riesgo, en la sociedad moderna, es que la educación transforme al hombre, “hipotecando” su individualidad.

En síntesis, se trata de aprender a pensar sobre temas morales y cívicos, de la misma manera que se desarrollan

las capacidades de razonamiento lógico, pero también de aprender a aplicar esta capacidad de juicio a la propia historia personal y colectiva para mejorarla. Así pues, se trata de no quedarse únicamente a nivel de razonamientos y opiniones, sino de ser capaz de realizar lo que se piensa a través de la propia conducta. Para ello debe plantearse la reformulación de las políticas de convivencia en el ámbito urbano con el fin de conseguir los objetivos expuestos a lo largo del artículo.

El primer objetivo es la convivencia ciudadana, el segundo objetivo es cómo dar respuesta desde el ámbito local, desde los ayuntamientos o municipalidades, reeducando y sociabilizando nuevamente a sus ciudadanos, provocando en estos un sentimiento de pertenencia y de orgullo para ser parte de la comunidad, lo que hace incrementar su sentimiento cívico. Y el tercer objetivo es dedicar recursos y medios para mantener, garantizar y potenciar las políticas de convivencia a largo plazo, independientemente del representante político que sea elegido en las urnas.

Nuestras ciudades se enfrentarán en el futuro al reto de la solidaridad, de la empatía, de la integración, de la innovación, de la legitimidad, de la responsabilidad social, y para ello necesitamos ciudadanos y políticos que sean conscientes de que se necesita un cambio de valores que garantice el proceso, a fin de conseguir entornos habitables, salvaguardando nuestra convivencia en las ciudades.

Referencias

- Canales, J. M. (2002). *Lecciones de Administración y Gestión Pública*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Centelles i Portella, J. (2006). *El buen gobierno de la ciudad*. Barcelona: Ed. Plural.
- Debord, G. (2003). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Fullat, O. (1987). *Eulalia. La-del-buen-hablar*. Barcelona: Ceac.
- Jiménez, R. (2011). *Convivir en la ciudad, la convivencia ciudadana en el espacio público*. Bilbao: Fundación Democracia y Gobierno Local, Federación española de municipios y provincias.
- Marina, J. A. (2010). *Ética y buen gobierno desde lo público. Calidad democrática y buen gobierno*. Madrid: FEMP/ Agencia de Evaluación de la Calidad.
- (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Planeta.
- Merma, G.; Peiró, S.; Gavilán, D. (2013). “Perspectivas de la

- educación en valores en tiempos de crisis". Barataria. Revista Castellano Manchega en Ciencias Sociales, 15, 151-160.
- Miralles, J. (2000). "El Estado de Bienestar, debates y perspectivas". *Cuadernos Colección Ayudar (Eides) Cristianismo y Justicia*, nº. 49. Barcelona.
- Peiró, S. (2009). *Valores educativos y convivencia*. Alicante: Ecu. Club Universitario.
- (2013). *Los valores en la educación. Modelos, procedimientos y técnicas*. España: Dykinson.
- Power, C.; Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Sampaio, P.; Landabaso, A.; Dufaur, S.; Zibetta, H. (1998). Building the City of Tomorrow. The Energy Dimension. *Conferences proceedings. European Commission, DG XVII*. Lisboa.
- Seisdedos, G. (2007). *Cómo gestionar las ciudades del siglo XXI. Del City Marketing al Urban Management*. Madrid: Prentice Hall / Financial Times (Pearson Education).
- Strauss, L. (2006). *La ciudad y el hombre*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Weber, M. (1987). *La Ciudad*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

CONVOCATORIAS Y REQUISITOS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

REVISTA *ENTORNO* - UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE EL SALVADOR

ISSN versión impresa 2071-8748 y versión digitalizada 2218-3345

INDICACIÓN PARA AUTORES *ENTORNO*–PUBLICACIÓN
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE EL SALVADOR (UTEC)

Los trabajos deben ser enviados en formato de Word al Director Ejecutivo, Rafael Rodríguez Loucel, rloucel@utec.edu.sv y borantes@yahoo.es

CRITERIOS GENERALES PARA LA ACEPTACIÓN DE ARTÍCULOS

El comité editorial de *Entorno* invita a la comunidad educativa UTEC y público externo nacional e internacional, para que participen con sus aportes, como autores de artículos de la revista.

La opinión expresada por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

La revista *Entorno*, se reserva todos los derechos legales de reproducción. Los artículos que reciben deben ser originales e inéditos, por lo que no deben haber sido publicados total o parcialmente en otras publicaciones en periodo previo a la publicación del mismo en esta revista. La presentación y publicación en fecha posterior será posible con previa autorización del Editor y del autor del artículo.

La recepción de los trabajos no implica obligación de publicarlo, ni compromiso con respecto a la fecha de su aparición.

ENVÍO DEL ARTÍCULO

Cada artículo debe contener:

- Título (en español e inglés)
- Nombre del autor con su filiación institucional y correo electrónico.
- Resumen del contenido (Máximo 120 palabras, en español e Inglés)
- Palabras clave (Mínimo 3 palabras y máximo 5, en español e Inglés)
- Desarrollo (Máximo 3 acápites)
- Método (Cuando es un artículo de investigación)
- Resultados (Cuando es un artículo de investigación)
- Conclusiones o Discusión.
- Referencias (Solo las citadas en el texto y ordenadas con formato APA –sangrado francés-).

Para tener presente:

Los artículos que se envíen a la Revista *Entorno* deben ser redactados según normas estandarizadas (APA), sexta edición.

Recomendaciones especiales para el autor

1. El artículo debe tener claridad, solidez y sustento bibliográfico suficiente.
2. Enviar adjunto o al final del artículo, un resumen de vida académica o científica del autor o autores (No más de un párrafo de 12 líneas como máximo)
3. En el caso de utilizar imágenes (gráficos, fotografías e ilustraciones) éstas deberán ser originales y colocar solo "Imagen", para obtener calidad al imprimir. Las tablas deberán construirse con el formato APA. si son tomados de algún texto o sitio web, debe colocarse una nota de su procedencia en todos los casos y enviar el archivo por separado, además si es tabla, se coloca al inicio y si es imagen al pie de la misma.
4. Ni la Utec, ni el comité editorial se comprometen con los juicios emitidos por los autores de los artículos. Cada escritor asume la responsabilidad frente a sus puntos de vista y opiniones.

5. El comité editorial se reserva el derecho de revisar cada artículo, y remitirlo a árbitros, para garantizar su calidad y si es el caso, sugerir modificaciones. Igualmente puede rechazar aquellos que no se ajusten a las condiciones exigidas.
6. El texto deberá contener las referencias o citas conforme a las normas APA. Las referencias se incluirán al final del trabajo, ordenándola alfabéticamente por autor y si fuere documento oficial por el nombre de la institución o Ley.

IDIOMA

La revista publica material fundamentalmente en español con los respectivos resúmenes y palabras clave en español e inglés.

DERECHOS DE REPRODUCCIÓN

Cada artículo se acompañará de una carta del autor principal especificando que los materiales son inéditos y que no se presentarán a ningún otro medio antes de conocer la decisión de la revista. Adjuntar una declaración firmada indicando que tipo de derechos de autor presenta su artículo, recordando que la universidad sugiere utilizar el tipo libre acceso; sin olvidar mencionar la fuente. Los derechos de reproducción son propiedad exclusiva de la revista Entorno.

EXTENSIÓN Y PRESENTACIÓN

El artículo completo no excederá de 9 a 15 cuartillas, escritas a espacio y medio, con sangría de 5 espacios, sin espacios adicionales entre párrafos y entre títulos, en letra tipo "Times New Roman" y de tamaño 10; con márgenes derecho, izquierdo, superior e inferior de 3 centímetros.

TÍTULO Y AUTORES

Se recomienda pensar en títulos que tengan plena relación con el tema, limitándose máximo a 15 palabras. El contenido debe describirse en forma específica, clara y concisa, evitar los títulos demasiado generales. Debajo del título se anotará el nombre y apellido de cada autor. En nota al pie de página se indicará la institución de procedencia, títulos académicos y cargo actual. Se aclara que al resultar dicho artículo seleccionado para ser publicado, los datos solicitados aparecerán relacionados al final de la revista con el título de "colaboradores".

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Cada artículo se acompañará del resumen en el idioma en que esté escrito, además del resumen en español y uno en Inglés, no superior a 120 palabras; para el caso de artículos derivados de investigación, el resumen debe indicar claramente: 1. Objetivos de estudio; 2. Lugar y fecha de realización. 3. Método. 4. Resultados principales con interpretación estadística y 5. Discusión o conclusiones. Para artículos diferentes a investigación, el resumen debe contener información relacionada con los objetivos, la metodología en la cual se apoya, síntesis de la tesis principal, la interpretación académica, los resultados y las conclusiones. No incluirá ninguna información o conclusión que no aparezca en el texto. El resumen deberá permitir a los lectores conocer el contenido del artículo y decidir si les interesa leer el texto completo. De hecho, es la única parte del artículo que se incluye, además del título, en los sistemas de difusión de información bibliográfica.

CUERPO DEL ARTÍCULO

Los trabajos que exponen investigaciones o estudios por lo general, se dividen en los siguientes apartados, correspondientes al llamado formato IMRYD: introducción, materiales y métodos, resultados y discusión. Los trabajos de actualización, reflexión y revisión bibliográfica suelen requerir otros títulos y subtítulos acordes con el contenido.

REFERENCIAS. Deberá reflejar la fuente completa (autores, año, título, edición, editorial, país, etc.) Se recomienda utilizar fuentes con ISSN e ISBN. Se sugiere consultar las normas APA 6ª. Edición, para la cita de monografías, revistas, documentos, entre otros.



Universidad Tecnológica de El Salvador
Calle Arce No. 1020, San Salvador • www.utec.edu.sv