



Creatividad

EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA: UNA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS CREATIVOS



RESUMEN

El objetivo de esta investigación es dar a conocer los resultados de una evaluación de los procesos creativos en estudiantes de 4° y 5° de primaria de una escuela pública. Actualmente se reconoce que el papel de la creatividad en el ámbito educativo es de suma importancia ya que proporciona al estudiante grandes ventajas como: apertura mental, solución de problemas, flexibilidad en el esquema de conductas y buena salud mental, entre otras. Estas ventajas le permite, a su vez, una adaptación a los cambios que se producen constantemente en el mundo en que vivimos ya que éste exige individuos con capacidad para pensar, crear y resolver problemas. Ante este panorama se hace necesario proporcionar al estudiante las condiciones necesarias para el desarrollo de su creatividad. Una pregunta que surge es si las escuelas en la actualidad fomentan el pensamiento creativo, específicamente en primaria.

Por lo tanto, este trabajo pretende dar respuesta a esta interrogante con los resultados de la aplicación de la Prueba de Imaginación Creativa- PIC (Artola, Ancillo, Mosteiro y Barraza, 2004), a alumnos de 4° y 5° de primaria. Esta prueba evalúa distintas facetas de la creatividad (fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad) tanto en su vertiente gráfica como en su vertiente narrativa o verbal. El número de participantes fue de 121, de los cuales 61 son niños y 60 niñas. En el estudio se comparan diferencias entre grado escolar y género en las facetas de la creatividad (narrativa y gráfica).

Autores:

Dra. Gabriela López Aymes
Dr. Santiago Roger Acuña
Xóchitl Yadira González Rodríguez

Universidad Autónoma
del Estado de Morelos

Facultad de Comunicación Humana

Los resultados del estudio arrojaron que un porcentaje significativo de alumnos participantes se ubican con puntuación por debajo de la media en las tres modalidades de medición de la creatividad de la prueba (narrativa, gráfica y total), mostrando mayor puntuación en la creatividad narrativa; se encontraron diferencias significativas entre los grupos participantes (4° y 5°), pero no se encontraron diferencias significativas entre género. En las conclusiones se discute las implicaciones educativas y de salud de estos resultados.

PALABRAS CLAVE: Evaluación de la creatividad, diferencias de género y edad, educación, salud.

INTRODUCCIÓN

Como es bien sabido, la creatividad constituye una de las actividades más importantes e influyentes en nuestro desempeño y supervivencia. A tal punto que resulta imprescindible para nuestro desarrollo como seres humanos (Simonton, 2000).

Desde que se iniciaron los estudios formales sobre la creatividad a principios del siglo XX, tanto el análisis, la evaluación como también el diseño de programas para la mejora de la creatividad han venido cobrando un auge cada vez mayor en la investigación educativa. En tal sentido, trabajos recientes coinciden en que el desarrollo de la creatividad contribuye, por un lado, a que el alumno logre una adecuada adaptación al medio físico y social (Garaigordobil, 1995); y por otro, que éste desarrolle aspectos cognitivos y afectivos importantes para el desempeño productivo (López-Aymes, 2007).

A pesar de los resultados de la investigación educativa de los últimos veinte años y de los propósitos de la educación formal, la enseñanza actual se sigue apoyando en un enfoque pedagógico orientado esencialmente hacia la adquisición de conocimientos por medio de la enseñanza de asignaturas escolares básicas. Se piensa que un buen dominio de la lengua hablada y escrita, el aprendizaje de nociones matemáticas, la adquisición de conocimientos en historia, en geografía, etc., garantizarían el desarrollo intelectual potencial de los alumnos. Sin embargo, como ya lo ha señalado Nickerson (1988), aunque el conocimiento es esencial para el desarrollo del pensamiento, esto no garantiza el desarrollo de las destrezas de orden superior. Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo especialmente por Glaser (1984), Perkins (1985), y

Whimbey (1985), en lo relativo al impacto de la escolarización sobre el desarrollo de las habilidades de pensamiento, conducen a minimizar la influencia real de la escuela en este tema. La misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual (Jones e Idol, 1990). Es decir, lo que se pretende es estimular el pensamiento de orden superior en el aula, entendiéndose por éste, "un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio... cuyos rasgos pueden entenderse como aquellas metas a las que el pensamiento de este tipo siempre tiende a alcanzar y no como aquellas de las que nunca se desvía" (Lipman, 1998: 62). Asimismo, este autor sostiene que el pensamiento de orden superior es una fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo y que éstos se apoyan y refuerzan mutuamente, es decir, el pensamiento de orden superior es también un pensamiento ingenioso y flexible.



Llegado a este punto nos interesa resaltar los aspectos relacionados al pensamiento creativo, específicamente las características que definen a una persona creativa, tales como la autonomía en el pensar y actuar, la apertura frente a nuevas experiencias, introversión y control interior de los procesos de pensamiento y representación, expresión de procesos interiores, resistencia ante los fenómenos inhibitorios del aprendizaje, activa elaboración de conflictos, tolerancia frente a las tensiones que crea lo ambiguo, lo incompleto, lo no resuelto. Éstas son las características deseables en el desarrollo personal de los estudiantes hoy en día, y nos preguntamos si la escuela ha logrado desarrollarlas y cómo podríamos darnos cuenta de ello. Es por eso que en la fundamentación teórica se abordan distintos aspectos del pensamiento creativo y su medición, y posteriormente se presenta el estudio empírico para conocer, a partir de la aplicación de una prueba estandarizada, como son de creativos los niños de 4° y 5° de primaria de una escuela pública.

PENSAMIENTO CREATIVO COMO DESTREZA DE ORDEN SUPERIOR

Cuando se habla de pensamiento de orden superior es inevitable referirse tanto al pensamiento crítico como al pensamiento creativo. La fusión de ambos aspectos del pensamiento fundamenta lo que Lipman (1998) llama *excelencia cognitiva*. En las escuelas se suele ser más receptivo a incorporar el pensamiento crítico que el pensamiento creativo en el quehacer académico; sin embargo, no hay que dejar de lado que el pensamiento excelente se fundamenta tanto en la creatividad como en la racionalidad. Para esta comunicación, nos centraremos en los estudios sobre pensamiento creativo, ya que, a nuestro juicio, en el contexto escolar se ha descuidado. El estudio de la creatividad puede realizarse a través de un amplio espectro de áreas de la psicología, tales como el estudio de la cognición, la personalidad, los estadios evolutivos, la psicometría, el contexto social. Para efectos de esta investigación, se ha elegido revisar las recientes investigaciones sobre los procesos cognitivos implicados en el pensamiento creativo y algunas características personales que requieren los individuos para desarrollar dicho pensamiento. Desde una perspectiva cognitiva, el estudio del pensamiento creativo ha generado numerosas paradojas, que a la vez enriquecen y dificultan la conceptualización de lo que es la creatividad. Smith, Ward y Finke (1995), señalan algunas de estas paradojas:

- El pensamiento creativo envuelve *habilidades especiales* (*insight*, incubación, pensamiento divergente, pensamiento productivo). Autores que defienden esta postura: Dominowski, Schooler y Melcher, Martindale. Por otro lado, también envuelve *destrezas cognitivas ordinarias* (recuerdo de eventos, formación de imágenes, uso del lenguaje, comprensión). Autores que defienden esta postura: Bowers, Farvolden y Mermigis, Frey y Pantzer, Mandler, Schank y Cleary, Smith, Ward, Weisber.

- El pensamiento creativo requiere el uso de *conocimientos previos*. Autores que defienden este aspecto: Mandler y Bowers, Farvolden y Mermings, Smith, Ward, Shank y Cleary. En contraparte, se sostiene que para realizar cosas novedosas es necesario *rechazar los conocimientos previos*. La perspectiva teórica que defiende este aspecto es la Gestalt.
- El pensamiento creativo está regulado por métodos creativos y habilidades de *dominio específico*. Autores que defienden este aspecto: Finke, Bowers, Farvolden y Mermings, Dominowski, Scoohler. De otra parte, se entiende que está regulado por principios generales que explican y describen el pensamiento creativo en *todos los dominios*. Autores que defienden este aspecto: Smith, Ward y Schumacher.
- El pensamiento creativo se valora bajo criterios confrontados, tales como la imaginación *versus* lo práctico o realista.
- Tal vez las ideas creativas no ocurren de forma deliberada cuando se trabaja sobre un problema, sino cuando se deja de pensar en él durante un tiempo.

Independientemente de cuál sea la postura ante estas paradojas, se puede advertir que la creatividad es una de las actividades humanas más importantes e influyentes para su desempeño y supervivencia (Simonton, 2000). La creatividad parece ser un atributo que la gente posee y generalmente es vista como una señal de salud mental y bienestar emocional.

NATURALEZA DEL PENSAMIENTO CREATIVO

El pensamiento creativo se puede entender como una reconceptualización dinámica que resulta un potencial para el cambio, la acción o un producto. El producto deberá ser nuevo y funcional, tanto para el individuo como para el gran público (Isaksen, Murdock, Firestien y Treffinger, 1993).

El pensamiento creativo es una actividad interna que generalmente puede abordarse de manera indirecta y aproximada a través de la evidencia que relaciona los informes de los procesos de pensamiento y rasgos psicológicos con los tipos de resultados que una persona produce. Para descubrir esta naturaleza interna existen algunas técnicas psicológicas como las siguientes: métodos de pensamiento en voz alta durante el proceso creativo (Newell y Simon, 1972); enfoques psicométricos para explorar las correlaciones entre la ejecución y la medida biográfica de la productividad creativa (Mansfield y Busse, 1981); enfoques conductistas (Skinner, 1972) o técnicas psicoanalíticas (Rothenberg, 1979).

Según Perkins (1990), la investigación sobre la naturaleza interna del pensamiento creativo ha originado tres posiciones: **A) Como potencia mental.** Se considera que depende de algún poder mental para generar ideas originales y adecuadas. Las habilidades o estrategias que representarían este poder mental son: la fluidez de ideas o cantidad de respuestas a una pregunta o problema; las asociaciones remotas y síntesis creativas o el simple cociente intelectual.

Estas estrategias, sin embargo, no han demostrado buenas correlaciones en la productividad de la vida real. **B) Como patrones de pensamiento.** Lo que interesa desde esta postura es averiguar cómo llega una persona a organizar sus "poderes" en patrones de pensamiento capaces de producir resultados creativos. Entre los esquemas o patrones de pensamiento se encuentran el descubrimiento de problemas (Getzels y Csikzentmihalyi, 1976; Runco, 1994), el pensamiento versátil (Rothenberg, 1979), y el *brainstorming* (Osborn, 1953). Los resultados de la investigación avalan las hipótesis previstas desde esta postura, aunque hace falta más investigación.

C) Como conjunto de valores. Se ha encontrado evidencia en la relación del pensamiento creativo y los valores y compromisos de las personas. Los creativos son personas que demuestran una gran autonomía y resistencia a la conformidad,



disfrutan de la originalidad, toleran la ambigüedad y su motivación es intrínseca. Perkins presenta seis dimensiones de la mente creativa: estética, descubrimiento de problemas, movilidad, trabajo al límite de la propia capacidad, objetividad y motivación intrínseca.

LA CREATIVIDAD COMO PROCESO COGNITIVO

Algunos psicólogos han sugerido que la creatividad es tan "simple" como la solución de problemas, excepto que el problema o la solución deben ser novedosos y apropiados (Sternberg, 1988). De acuerdo con este punto de vista, el pensamiento creativo es un proceso con múltiples etapas que consiste en identificar un problema, decidir qué es lo importante y llegar a una solución novedosa. Perkins (1988), hace hincapié en que los procesos de búsqueda y selección son partes inherentes al acto creativo; sin embargo, esos son los mismos procesos que han sido identificados en la solución de problemas comunes y en la toma de decisiones. Está claro que, por definición, no se le puede decir a nadie cómo debe crear algo "inusual", entonces, ¿qué es lo que hace que los procesos relacionados con la solución de problemas lleguen a ser creativos?

Para comenzar, podría ser útil la descripción de Guilford (1967), sobre la relación entre solución de problemas y la creatividad: La solución de problemas y el pensamiento creativo están muy relacionados. Sus definiciones muestran conexiones lógicas. El pensamiento creativo produce resultados novedosos y la solución de problemas produce nuevas respuestas a nuevas situaciones, lo cual es también un resultado novedoso. De esta manera podemos decir que la solución de problemas tiene aspectos creativos. Las fases o etapas que culminan en una producción creativa han sido también preocupación de muchos estudiosos. Wallas (1926) ha distinguido cuatro fases del proceso creador:

1. Preparación:

En los estados iniciales de la creatividad es importante la familiarización con las

ideas, qué se ha hecho o investigado sobre el problema en cuestión.

2. Incubación:

Esta es una consecuencia directa de la fase anterior (preparación). Mientras está explorando, el individuo pone en juego numerosas hipótesis de forma inconsciente sobre las informaciones obtenidas. Aquí se establecen aquellas conexiones inesperadas que constituyen el genuino descubrimiento.

3. Iluminación:

El problema y su solución se intuyen de forma clara y coherente. Se le conoce como el "¡ajá!" o clímax del proceso de creación y viene espontáneamente.

4. Verificación:

Se contrasta el problema y su correspondiente solución frente a la evidencia disponible.

Algunos autores agregan una primera fase llamada de "percepción del problema", y en esta fase el individuo tiene la percepción de que existe un problema, se siente perturbado por alguna cosa que tiene que ser solucionada. Para investigadores como Runco (2003), este proceso es lo que diferencia a las personas verdaderamente creativas. Getzels y Csikszentmihalyi (1976), son los que iniciaron los estudios para conocer la importancia que tiene la fase del descubrimiento de problemas en el proceso creativo. En particular, estos autores han estudiado la actividad creativa de los alumnos de arte. Encontraron que las conductas de exploración que realizan los artistas, antes de su trabajo, era predictivo sobre la calidad de su obra de arte.

Por otro lado, uno de los aspectos que más llama la atención entre las fases del proceso creador, es el proceso de incubación, porque éste ocurre cuando la persona está ocupada en otra actividad. Guilford (1967), resalta dos rasgos de personalidad en la manera de resolver problemas que están relacionados con la incubación: la tolerancia a la ambigüedad y la persistencia. A ciertas personas les gusta resolver problemas de manera rápida; sin embargo, a otras

les gusta dejar algunas preguntas abiertas para cerrarlas más tarde. Dejar un problema "abierto" favorece la incubación y muestra que un individuo está motivado para resolverlo. Asimismo, la motivación y la persistencia, son cualidades muy importantes en las personas creativas.



LOS PROCESOS DE INSIGHT EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS CREATIVOS

La naturaleza del *insight* ha sido ampliamente estudiada en la tradición gestalista, en la cual se defiende que la solución de problemas se produce en ciertos momentos de inspiración, donde súbitamente "vemos" la solución. (Weinsberg, 1992).

Se supone que la solución se alcanza por una reestructuración súbita, la cual es independiente de la experiencia pasada y la práctica en problemas similares. Este proceso súbito se distingue del proceso gradual en la solución de problemas. Desde esta posición, se dice que el bloqueo en los problemas de *insight* se produce porque normalmente alguien no es capaz de reestructurar el problema, debido a fijaciones en la forma de estructurarlo. Este proceso se vincula principalmente con los problemas mal definidos y problemas creativos, donde hay una gran variedad de soluciones posibles para un mismo problema, o simplemente no existen soluciones sino nuevos problemas.

Aunque tener una gran cantidad de experiencia acumulada no esté asociado a un pensamiento creativo o a proporcionar soluciones innovadoras, en cierto modo resulta imprescindible. El proceso por el cual se logra el *insight* parece depender del descubrimiento de una buena representación del problema. Entre las estrategias que contribuyen a esa representación se encuentran la identificación de regularidades y el conocimiento y experiencia personal (Kaplan y Simon, 1990). Son varios autores los que se han dedicado al estudio del *insight* en la solución de problemas creativos, entre ellos se pueden citar los trabajos de Ohlsson (1984), Feldman (1988), Simon (1977), Langley y Jones (1988, citados en Burgaleta, 1991) y Sternberg (1985b), y Sternberg y Davidson (1995). Por su lado, Ohlsson ha reestructurado el modelo tradicional de la psicología de la Gestalt en un intento por acercarlo a los modelos de procesamiento de la información.

Los psicólogos de la Gestalt subrayan que la reestructuración del problema es más probable que se dé cuando se ha analizado cuidadosamente tanto el problema como su objetivo, además de una serie de intentos de solucionar el problema sin éxito. Ohlsson afirma que la reestructuración gestalista trata de descubrir una nueva manera de ver dicho problema, de

mirar más allá e intentar un planteamiento desde una perspectiva diferente; este cambio de representación, combinado con la capacidad de ir más allá, produce la iluminación o *insight* (Burgaleta, 1991). Ohlsson intenta eliminar del concepto de *insight* cualquier elemento irracional, insistiendo en la importancia de la etapa de preparación, sin embargo, no hace referencia alguna a la etapa tradicional de la incubación, lo cual dificulta de alguna manera entender la aptitud que representa el *insight*.

Para Feldman, el *insight* es el producto de unos procesos de coincidencia, en parte identificados en su experiencia personal. Burgaleta (1991), explica que "la coincidencia de numerosas fuerzas externas e internas viene a sumarse a los cambios resultantes de las interacciones del individuo con su medio ambiente, produciendo la catalización del cambio. El centro de intersección de estas fuerzas catalizadoras es la persona individual como totalidad" (p.402).

La coincidencia puede ser armónica (es decir, que no cristaliza en contribuciones verdaderamente creativas, como el caso de los niños prodigio) o discordante (que implica realmente una producción creativa, que obliga al sujeto a construir una perspectiva diferente de los campos). Simon, uno de los pioneros en proponer modelos de simulaciones cognitivas, recurre a dos procesos clave para explicar el proceso creativo: la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo.

En su modelo, el constructo de *trozo* de información permite superar el aparente límite de almacenamiento de la memoria a corto plazo, siempre y cuando estén ligados por familiaridad (recurso para recordar siete palabras o siete frases simultáneamente en el almacén a corto plazo). "Cuando el sujeto se mueve a través del espacio problema, el recurso de la familiaridad de los elementos le capacita para descubrir en dicho espacio unas estructuras que describen regularidades y que, una vez identificadas por la memoria a corto plazo son almacenadas en la memoria a largo plazo" (Burgaleta, 1991: 403). Esos descubrimientos pueden no conducir a resolver el problema y a su consiguiente abandono. La información desaparece de la memoria de corto plazo mas no de la memoria a largo plazo, donde los trozos de información permanecen (olvido selectivo). Al volver más tarde al problema, esos trozos almacenados constituyen un repertorio importante para

indicar un nuevo camino que conduzca rápidamente a la solución buscada. En ese momento se puede producir una sensación subjetiva de solución inmediata, que constituiría el *insight*. Ubicando este proceso en las etapas creativas, se podría decir que la iluminación viene a ser la consecuencia de la interacción entre el proceso de familiaridad (etapa de preparación) y el de olvido selectivo (etapa de incubación). Por su lado, Langley y Jones explican el problema del *insight* dentro del marco de la teoría de la analogía, que incluye varios modelos, es decir, consiste básicamente en el descubrimiento de una semejanza de estructuras.

Estos autores subrayan que el descubrimiento analógico se realiza plenamente en la etapa de iluminación, sin que influya sobre el mismo la incubación. Su modelo explica de alguna manera ciertos fenómenos relacionados con el *insight*, por ejemplo la duración variable de la etapa de incubación, las diferencias individuales en la solución creativa de problemas (las personas expertas en una determinada área tienen más estructuras análogas en su memoria, por lo tanto los *insights* verdaderos son más



Toda persona tiene capacidad para ser creativa y cada persona tiene una manera diferente de expresar su creatividad (Wechsler, 1993). Así, la realización del potencial creativo depende tanto de componentes personales como culturales.

frecuentes cuanto más experto y constante es el solucionador del problema) (Burgaleta, 1991). Sternberg, en su teoría del *insight*, propone tres tipos de habilidades: la *codificación selectiva*, la *combinación selectiva* y la *comparación selectiva*. El primer tipo se caracteriza por poder captar la información relevante de un flujo de información para alcanzar los propios propósitos. El segundo tipo comprende saber combinar piezas disparatadas de información que aparentemente no tienen una conexión obvia e incluso pueden ser excluyentes. El tercer tipo se caracteriza por rescatar de la memoria información previa que sirve para resolver un nuevo problema. Las analogías y metáforas creativas son representativas de este tipo de *insight*.

Existen diferencias individuales a la hora de abordar este tipo de problemas, especialmente entre los alumnos superdotados y los alumnos promedio. Estas cuestiones serán tratadas en el siguiente capítulo. Como se ha dicho anteriormente, la mayoría de los problemas de *insight* tienen una estructura poco definida. Sin embargo, los problemas que se plantean en el currículum escolar por lo regular están bien estructurados, hay un camino claro -o varios- para una solución conveniente. Esta situación plantea un verdadero problema de *insight*: ¿cómo se pueden modificar el tipo de tareas que se realizan normalmente en las escuelas?

COMPONENTES DE LA CREATIVIDAD

Desde el enfoque de las diferencias individuales, aquel que entiende la creatividad como una aptitud o rasgo que hace que unos individuos sean más creativos que otros, concibe a la creatividad como integrada por un conjunto de dimensiones o componentes de los que depende, en mayor o menor medida, la actividad creadora. Los factores relacionados con el pensamiento creativo, según Guilford (1962), son:

a) Fluidez: Es la capacidad para producir una gran cantidad de ideas en un tiempo determinado. A su vez, dentro de la fluidez se distinguen, según Guilford, tres factores: la fluidez ideacional (producción cuantitativa de ideas integrables en una determinada clase), fluidez de asociación (establecimiento de relaciones), fluidez de expresión (facilidad en la construcción de frases).

b) Flexibilidad: Es la capacidad para producir respuestas que supongan distintas maneras de concebir o interpretar un mismo estímulo. Asimismo, Guilford distingue dos factores: flexibilidad espontánea (cuando varía de *clase* de respuestas sin que se le pida), flexibilidad de adaptación (cuando el sujeto realiza cambios para adaptarse a las indicaciones que se le piden).

c) Originalidad: Es la capacidad para producir respuestas nuevas o inusuales, alejadas de lo común o evidente, conseguidas desde premisas muy distintas o remotas. Es necesario que tenga carácter adaptativo.

d) Elaboración: Es la capacidad para producir el mayor número posible de pasos o detalles para la ejecución de un plan.

CARACTERÍSTICAS DE LA PERSONA CREATIVA

Toda persona tiene capacidad para ser creativa y cada persona tiene una manera diferente de expresar su creatividad (Wechsler, 1993). Así, la realización del potencial creativo depende tanto de componentes personales como culturales, por ejemplo:

- 1) Motivos: de ser creativo y la creencia de que se puede llegar a ser creativo.
- 2) Medios: habilidades necesarias y conocimientos apropiados.
- 3) Oportunidades: consciencia de oportunidades potenciales, crear las oportunidades, lidiar con las presiones contra la creatividad.

Por lo tanto, la familia, la escuela y el contexto pueden influir positivamente en el desarrollo de este potencial. Los rasgos que caracterizan a la persona creativa han sido estudiados a través de diferentes enfoques, a saber: biografías de individuos

eminente creativos (Gardner, 1993; Terman, 1926), observaciones y juicios realizados por especialistas (Barron, 1988), tests y escalas para evaluar el potencial creativo (Torrance, 1988), y las características de la producción creativa (Csikszentmihalyi, 1997), pero también casos de estudio históricos (Gruber, 1981), investigaciones “in vivo” (Dunbar, 1995), entre otras (Weisber, 2006). A pesar de las diferentes metodologías para comprender los rasgos de la persona creativa, se han aportado las siguientes características comunes (Wechsler, 1993):

- ⊙ Fluencia y flexibilidad de ideas
- ⊙ Pensamiento original e innovador
- ⊙ Alta sensibilidad externa e interna
- ⊙ Fantasía e imaginación
- ⊙ Inconformismo
- ⊙ Independencia de juicio
- ⊙ Apertura a nuevas experiencias
- ⊙ Uso elevado de analogías y combinaciones poco comunes
- ⊙ Ideas elaboradas y enriquecidas
- ⊙ Preferencia por situaciones desafiantes
- ⊙ Alta motivación y curiosidad
- ⊙ Elevado sentido del humor
- ⊙ Impulsividad y espontaneidad
- ⊙ Confianza en sí mismo y autoconcepto positivo
- ⊙ Sentirse creativo

Por otro lado, una de las cuestiones que ha recibido mayor atención es la relación entre la creatividad y la edad (Simonton, 2000, Torrance, 1988). La mayoría de las aproximaciones se basan en cómo cambia la producción creativa en función de la edad. Lo que se ha encontrado en la investigación es un declive de la creatividad desde la edad preescolar hasta la adolescencia, lo cual no parece una conclusión muy positiva.

Sin embargo, investigaciones recientes (Csikszentmihalyi, 1997; Simonton, 2000), muestran que hay numerosos factores que ayudan a mantener una producción creativa para toda la vida, entre ellos, las interacciones sociales y el ambiente sociocultural. Asimismo, autores como Johnson, (1985); Smith y Carlsson, (1985) y Grubb (1999), señalan un crecimiento de la creatividad en la edad de 12 ó 13 años. Estos datos coinciden con las aportaciones de Vygotski, quién reporta que la creatividad difiere en naturaleza y contenido en varios estadios de la vida, afirmando que hay una clara maduración de ésta durante la adolescencia.

Es por ello que en los contextos escolares debe velarse por estimular, más que inhibir, la personalidad creativa y el pensamiento divergente. La tarea no es sencilla, ya que requiere asimismo de una postura flexible por parte de los profesores y la institución escolar (Runco y Nemiro, 1994).

También ha sido fuente de análisis la cuestión de género, para saber si la creatividad se encuentra más favorecida en hombres o en mujeres. En un estudio realizado por Duarte (2003), sobre la creatividad como un recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales, encontró que la diferencia de género es casi nula, reportando que tanto hombres como mujeres cuentan con este recurso.

METODOLOGÍA

Este trabajo tiene los siguientes **objetivos**: 1. Examinar las habilidades creativas de un grupo de niños de 4° y 5° de primaria de una escuela pública de Cuernavaca, previo a la intervención de un programa para aprender a pensar. 2. Determinar si hay diferencias significativas entre grado escolar (cuarto y quinto de primaria). 3. Determinar si se encuentran diferencias significativas en la variable de género.

MÉTODO

Descriptivo. **Variables:** Creatividad (narrativa y gráfica), grado escolar, género. **Participantes:** 121 alumnos (60 niñas y 61 niños), 55 de cuarto grado y 66 de quinto grado de una escuela pública de Cuernavaca, Morelos. La escuela está inserta en un contexto socioeconómico medio. **Material de Evaluación:** (PIC) Prueba de Imaginación Creativa (Artola, Ancillo, Mosteiro y Barraca, 2004). Brinda una aproximación factorial de la medición de la creatividad, ofreciendo puntuaciones en diferentes variables (elaboración, flexibilidad y fluidez). Mediante estas variables se obtiene una media de creatividad gráfica y otra de creatividad narrativa, con éstas a su vez, una puntuación global de la creatividad. La calificación se basó de acuerdo a los percentiles correspondientes a cuarto y quinto de primaria, que se califican de la siguiente manera: puntuaciones por debajo del percentil 50 (inferior); de 55 a 60 (promedio) arriba de 70 a 99 (superior). **Procedimiento:** Después de la entrevista con el director y los profesores de los grupos se aplica la prueba PIC. **Análisis de datos:** medidas de frecuencia, diferencia de medias intra e intergrupales para variable de grado escolar y género. Los datos se analizaron por medio del programa SPSS versión 12 para Windows.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos más destacados son los siguientes: En la Tabla 1 se puede observar que la mayoría de los niños participantes en la aplicación de esta prueba obtienen percentiles inferiores a la media en los tres aspectos medidos, siendo muy pocos los que alcanzan puntuaciones promedio o superiores (alrededor del 20%).

A pesar de esto, existe más frecuencia de puntuaciones medias y superiores en creatividad narrativa que en gráfica. Estos resultados pueden explicarse a partir del contexto y enfoque de enseñanza de la escuela, que es tradicional, y parece que esto afecta tanto a la producción gráfica como narrativa de los estudiantes. En el enfoque tradicional, el profesor es encargado de transmitir conocimientos y el alumno participa en forma pasiva. Por lo tanto, cuando se les solicita un trabajo libre a los estudiantes, les cuesta trabajo encontrar una idea original (Esquivias, 1999).

Tabla 1.

Frecuencias en los percentiles de creatividad narrativa, gráfica y total

N=121	Inferior a la media		Promedio		Superior a la media	
	frecuencia	%	frecuencia	%	frecuencia	%
Creatividad narrativa	86	71.1%	29	24%	6	4.9%
Creatividad gráfica	104	86%	13	10.7%	4	3.3%
Creatividad total	95	78.5%	21	17.3	5	4.1%

En la Tabla 2 se puede observar que existen diferencias estadísticamente significativas entre creatividad gráfica y creatividad narrativa.

Tabla 2.

Diferencia de medias (percentil) en creatividad narrativa, gráfica y total.

X	dif. medias	t	
		t	sig.
Creatividad Narrativa	35.46 (12.53)		
Creatividad Gráfica	24.25 (19.52)	5.004	.000**
Creatividad Total	31.67 (19.05)		

Entre paréntesis se ubica la desviación típica.



A continuación, se muestran los análisis intergrupales. En la Tabla 3 se muestra el análisis de las diferencias de medias en puntuaciones directas entre los grupos de 4° y 5° en creatividad gráfica, narrativa y total.

Tabla 3.

Diferencias de medias entre 4° y 5° grado de primaria.

	4°	percentil	5°	percentil	t	Sig.
Creatividad Narrativa	48.32 (18.51)	40	44.75 (16.56)	35	1.108	.270
Creatividad Gráfica	8.18 (3.65)	20	9.25 (3.29)	25	-1.687	.094
Creatividad Total	56.50 (19.46)	35	53.86 (17.58)	40	.778	.438

Como se puede observar, entre los grupos no hay diferencias estadísticamente significativas. Sólo se muestra una tendencia a favor en el grupo de 5° en creatividad gráfica. Además, los percentiles grupales son inferiores a la media para ambos grados educativos. En la tabla 4 se muestran las diferencias en las puntuaciones directas entre niños y niñas de ambos grados escolares.

Tabla 4.

Diferencia de medias entre niñas y niños

	Niñas	percentil	Niños	percentil	t-student	Sig.
Creatividad Narrativa	43.83 (17.34)	35	48.88 (17.40)	40	-1.599	.113
Creatividad Gráfica	9.18 (3.32)	25	8.36 (3.61)	15	1.302	.195
Creatividad Total	52.85 (18.37)	30	57.24 (18.38)	35	-1.316	.191

En la Tabla 4 no se observan diferencias estadísticamente significativas en la variable género, lo cual concuerda con la investigación realizada por Duarte (2003) y Ferrando (2006), en la cual no se encontraron diferencias significativas, lo que implica que tanto hombres como mujeres cuentan con este recurso psicológico para enfrentar situaciones problemáticas que se les presente, pues la creatividad depende principalmente de los estilos culturales y de las normas sociales, más que de los factores constitutivos del ser humano.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en la aplicación en la prueba PIC, se puede concluir que se observan niveles muy bajos de creatividad en los niños de 4° y 5° de la escuela pública. No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas con respecto al grado escolar (en contradicción con lo que se ha encontrado en investigaciones como la de Torrance (1988) y Ferrando (2006), en donde se observa un declive que va de los primeros grados escolares hasta sexto de primaria).

Quizá estos resultados se deban a que no hay mucha diferencia entre las edades de los niños de 4° y 5° de primaria, especialmente al inicio del año escolar. A su vez, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la variable de género, tal como lo han señalado diversos autores (Esquivias, 1999; Garaigordobil, 1995; López-Aymes, 2005).

Aunque estos datos no se pueden generalizar, sí nos permiten reflexionar sobre el papel de la escuela en el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Se observa que la escuela no es propiciadora de ambientes ricos para desarrollar el pensamiento creativo en los alumnos, al contrario, éste se ve obstaculizado. Por lo tanto, se deben valorar iniciativas que incidan en la enseñanza explícita de habilidades de pensamiento durante la escolaridad o bien, introducir cambios en los enfoques pedagógicos, que permitan el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes, ya que traerá como consecuencia alumnos mejor preparados para enfrentar diversos obstáculos en la vida académica y cotidiana, así como también mejores estado de equilibrio personal.

BIBLIOGRFÍA

- ACOSTA, C. M. (1998). *Creatividad, Motivación Rendimiento Académico*. Málaga: Aljibe.
- ARTOLA, T., Ancillo, I., MOSTEIRO, P., y BARRACA, J. (2004). *Prueba de Imaginación Creativa PIC*. Madrid: TEA.
- BURGALETA, R. (1991). *Creatividad*. En M. R. Martínez Arias y M. Yela (Eds.), *Pensamiento e inteligencia* (pp. 383-410). De J. Mayor y J. L. Pinillos (Eds. grals.), *Tratado de psicología general* (Vol. 5). Madrid: Alhambra.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Nueva York: Harper Collins.
- ESQUIVIAS, S. M. T y MURÍA, Vila. I. (1999). *Evaluación de la Creatividad en la Educación Primaria*. Cuba: V conferencia Internacional de Ciencias de la Educación.
- GARAIGORDOBIL, L. M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. España: Desclée de Brouwer.
- GARDNER, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. Nueva York: Basic Books. (Trad. cast.: *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós, 1995).
- GETZELS, J. W., y CSIKZENTMIHALYI, M. (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. Nueva York: Wiley.
- GLASER, R. (1984). *The role of knowledge*. *American Psychologist*, 39, 93-104.
- GRUBER, H. E. (1981). *Dawin on man: A psychological study of scientific creativity*. Chicago: University of Chicago Press.
- GUILFORD, J. P. (1962). *Creativity: Its measurement and development*. En S. J. Parnés y H. F. Harding (Eds.), *A source book for creative thinking* (pp. 151-168). Nueva York: Scribner's.
- LIPMAN, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- LÓPEZ-AYMES, G. (2005). *Aplicación del programa "La aventura de aprender a pensar y a resolver problemas". Un estudio comparativo entre niños y niñas con diferentes capacidades intelectuales*. Tesis doctoral no publicada. Madrid, Es: Universidad Complutense de Madrid.
- PERKINS, D. N. (1988). *Creativity and the quest for mechanism*. En R. J. Sternberg y E. E. Smith (Eds.), *The psychology of human thought* (pp. 309-336). Cambridge: Cambridge University Press.
- RUNCO, M. A. (1994). *Problem finding, problem solving, and creativity*. Norwood, NJ: Ablex.
- RUNCO, M. A. (2003). *Creativity, cognition, and their educational implications*. En J. C. Houtz (Ed.), *The educational psychology of creativity* (pp. 25-56). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- SMITH, S. M., WARD, T. B., y FINKE, R. A. (1995). *Paradoxes, principles, and prospects for the future of creative cognition*. En S. M. Smith, T. B. Ward, y R. A. Finke (Eds.), *The creative cognition approach*. Massachusetts: Bradford Books.
- STERNBERG, R. J. (1985b). *Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607-627.
- TORRANCE, E. P. (1988). *Creativity as manifest in testing*. En R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 43-75). Nueva York: Cambridge University Press.

RESUMEN

Tomando en consideración que la labor docente es una variable asociada al rendimiento académico, el objetivo en este estudio fue conocer la percepción de los alumnos acerca de las habilidades que presentan sus profesores para impartir clases, con el propósito de elaborar un sistema de capacitación docente. Se aplicó un cuestionario integrado por 68 reactivos a estudiantes de primero, tercero y quinto semestres de preparatoria, donde se recabó información sobre seis áreas relacionadas con la práctica docente. Los resultados obtenidos permiten ofrecer alternativas de solución en cuanto a las necesidades identificadas.

INTRODUCCIÓN

Durante varios años, una de las políticas educativas prioritarias en México fue el incremento de la cobertura, período durante el cual se buscó que todos los mexicanos tuvieran acceso a la educación, y para tal efecto se construyeron escuelas a lo largo del País. Mota (2001a) señala que desde el punto de vista cuantitativo, estas políticas resultaron todo un éxito; por ello México registra actualmente una de las cifras más altas de América Latina en cuanto al porcentaje de población atendida por el sistema educativo, sin embargo, desde el punto de vista cualitativo, los datos del rendimiento académico de los alumnos apuntan a no ser tan alentadores, ya que 4 de cada 10 alumnos que ingresan a la primaria no la finalizan.

En diversas ocasiones se ha reiterado que la fortaleza que tiene una nación en el área política, económica y social, tiene estrecha relación con el nivel académico que presentan sus habitantes (Mortis, 2000). De acuerdo a datos publicados por INEGI en 1997, la tasa de analfabetismo en México en 1990 era de 29.6%, cifra que logró descender a 10.5% para 1995, lo cual refleja el interés que ha prevalecido en el País por mejorar el nivel educativo (citado por Cubillas, 1998). En forma complementaria, el Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA) de la ANUIES, enfatizó que la labor que

LA Profesionalización DOCENTE EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR: UNA NECESIDAD IMPOSTERGABLE

desempeñan las instituciones educativas se han modificado en un afán de perfeccionar los procedimientos académicos asociados con el fortalecimiento de los planes de estudio, con el propósito de cumplir con las expectativas y requerimientos de calidad de la sociedad actual (Confluencia, 2001).

Adicionalmente, Martínez (1993), afirma que cada institución educativa, independientemente del nivel al que pertenezca, tiene la gran responsabilidad de llevar a cabo un análisis de las funciones y acciones que está realizando para impactar positivamente en el desempeño de los alumnos inscritos en ellas (citado por González, Verdugo y Maytorena, 2000). Es importante señalar que si se desea conocer y explicar el fenómeno del rendimiento académico, se deben llevar a cabo indagaciones para determinar variables controladoras. De acuerdo a investigaciones realizadas, se ha identificado que el rendimiento académico del alumno está asociado a un grupo de situaciones tales como la atención que le brindan los padres al desempeño académico de los hijos (González, Corral, Miranda y Frías, 1998), el ambiente familiar del estudiante (Morales, 1998), los factores motivacionales (Rivera, 2000), las estrategias de aprendizaje del alumno, y el estilo de enseñanza del maestro (Jiménez, 1999), que si bien, en algunas de estas variables existe la posibilidad de que el personal académico influya sobre ellas, otras se ubican fuera de su campo de acción.

Autor:
Mtro. Carlos Arturo Ramírez Rivera
Instituto Tecnológico de Sonora



En relación al proceso de enseñanza aprendizaje, existen dos elementos que están en constante interacción dentro del salón de clases: el maestro y el alumno. El maestro juega un papel importante en el proceso educativo, ya que es el responsable de cumplir con los lineamientos que culminen con el logro de los objetivos de aprendizaje planeados para cada materia. Por tal motivo, se puede afirmar que el papel del docente es un factor determinante para el éxito de cualquier modelo o sistema educativo (Galicia, 1989). Por su parte, Mota (2001b) señala que cualquier proceso de mejora en el área de la educación, para que realmente sea efectivo, debe manifestarse en el aula, y lo que sucede en el aula está directamente relacionado con lo que hace el profesor. Razón por la cual se hacen necesarios los programas tendientes a mejorar su desempeño, bajo la premisa de que mientras más capacitado esté el profesor en el proceso educativo, más eficiente será su labor docente.

Hoy en día, cada vez se hace más evidente que el maestro deba contar con una variedad de conocimientos y habilidades integradas en competencias, tales como la planeación e impartición de clases, la identificación de alumnos con riesgo académico, la elaboración de instrumentos de evaluación educativa, entre otras, las cuales lo habilitan para llevar a cabo una función más eficiente. Por esta razón, Ferrández y Sarramona (1989), conciben al docente como el actor principal del proceso enseñanza aprendizaje, el cual debe contar además con madurez profesional para desempeñar el papel de facilitador del aprendizaje, siendo modelo de diversas conductas para el educando.

En el caso de las instituciones de educación media superior, cada vez son más los directivos que están reconsiderando la importancia de contar con una planta de maestros capacitada en el proceso educativo, para lograr con esto impactar en el desempeño de los estudiantes y, por ende, obtener un mayor reconocimiento, credibilidad y confianza por parte de la comunidad. Por ello, un gran número de instituciones ha implantado programas de formación y actualización para sus docentes.

Este interés por la profesionalización de los profesores conlleva a establecer procedimientos para identificar necesidades de formación docente en cada institución educativa. Para ello se requiere contar con una estrategia que permita obtener información respecto al comportamiento del maestro dentro del aula, ya que es ahí donde se refleja la existencia o ausencia de habilidades docentes. Al respecto, Anguera (1991) y Fabián (1998), consideran que la observación directa o indirecta de los hechos es una fuente importante de datos para conocer qué es lo que sucede dentro del salón de clases.

Con base en lo expuesto, el propósito de este estudio fue establecer un diagnóstico de habilidades docentes en profesores de nivel medio superior y determinar su relación con el desempeño académico de los alumnos.

MÉTODO

Sujetos

Participaron un total de 1 410 alumnos de nivel medio superior elegidos de manera no aleatoria accidental, procedentes de 8 instituciones particulares. Los participantes cursaban las materias de Métodos de Investigación I (n=293) y Matemáticas I (n=293) de primer semestre, Física I (n=232) y Matemáticas III (n=232) de tercer semestre y Ética (n=180) y Matemáticas V (n=180) de quinto semestre; las materias fueron seleccionadas con base al criterio de presentar el mayor índice de reprobación.

Instrumento

Para tal efecto se elaboró y piloteó un instrumento para evaluar habilidades docentes. La versión aplicada incluyó 68 reactivos distribuidos en 6 variables: planeación de clases (reactivos 1-10), dominio del tema (reactivos 11-19), conducción de clase (reactivos 20-34), relación maestro-alumno (reactivos 35-44), uso de tecnología (reactivos 45-53) y sistema de evaluación (reactivos 54-68). También se diseñó una hoja de respuestas a través de la cual los alumnos contestaron cada una de las preguntas del cuestionario.

Procedimiento

Previa autorización de los directivos, en cada uno de los 8 planteles participantes se aplicó el instrumento para evaluar habilidades docentes en un tiempo máximo de una hora, indicándoles a los alumnos que señalaran en cada reactivo la frecuencia con que el maestro realizaba las actividades descritas. Posteriormente se procedió a procesar y analizar los datos.

RESULTADOS

De acuerdo con los datos obtenidos de los estudiantes de primer semestre (ver tabla 1), se encontraron resultados similares en ambas materias encuestadas, obteniendo la máxima puntuación la habilidad *sistema de evaluación*, con 85% en Métodos de Investigación I y 81% en Matemáticas I. La habilidad docente que alcanzó el segundo lugar considerando su puntuación fue

relación-maestro alumno, con 84 y 78% respectivamente en cada una de las dos materias. En el otro extremo, las habilidades *conducción de clase* y *uso de tecnología* fueron las que menor porcentaje obtuvieron en ambas asignaturas, con 75 y 67%, respectivamente. Para identificar la existencia de diferencias significativas entre los dos grupos respecto a cada una de las habilidades docentes mencionadas, se aplicó la prueba estadística X^2 con un alpha de .05 y 1 grado de libertad, aceptándose la hipótesis nula, es decir, no existen diferencias significativas en la percepción que tiene el alumno respecto a las conductas que presentan ambos maestros en el salón de clase. Resultado similar se puede apreciar al comparar el porcentaje medio de ambas materias (80 y 74%).

Tabla 1

Resultados de la evaluación de habilidades docentes en primer semestre

HABILIDADES	MÉTODOS I	MATEMÁTICAS
	Porcentaje	Porcentaje
Planeación de clase	81	72
Dominio del tema	82	76
Conducción de clase	75	67
Relación maestro- alumno	84	78
Uso de tecnología	75	70
Sistema de evaluación	85	81
PORCENTAJE MEDIO	80	74

De acuerdo a los datos obtenidos en estudiantes de tercer semestre (ver tabla 2), la sección correspondiente a *relación maestro-alumno* fue la que alcanzó la máxima puntuación con 68% en Física I y 81% en Matemáticas III, seguida del *sistema de evaluación* con 64 y 79%, respectivamente. Las habilidades docentes que obtuvieron la más baja puntuación fueron *conducción de la clase* en la materia de Física I con 47% y *uso de tecnología* en la materia de Matemáticas III con 62%. Si bien, en el grupo de primer semestre los porcentajes entre las habilidades fueron semejantes, en los del tercer semestre sí se observaron diferencias más notorias, tal es el caso de la habilidad *relación maestro-alumno*, donde se identificó una diferencia de 13% entre las dos materias y de un 15% respecto a

sistema de evaluación. Al aplicar X^2 para determinar si existía diferencia significativa entre las materias respecto a la media de frecuencias en las habilidades, se aceptó la hipótesis nula con un alpha de .05 y 1 grado de libertad, lo cual indica que según la percepción del estudiante no hay diferencia significativa en la actuación de los maestros que imparten Física I y los que imparten Matemáticas III.

Tabla 2

Resultados de la evaluación habilidades docentes en tercer semestre

HABILIDADES	FÍSICA	MATEMÁTICAS
	Porcentaje	Porcentaje
Planeación de clase	59	74
Dominio del tema	55	77
Conducción de clase	47	65
Relación maestro-alumno	68	81
Uso de tecnología	48	62
Sistema de evaluación	64	79
PORCENTAJE MEDIO	56	73

Respecto a la opinión de los alumnos de quinto semestre (ver tabla 3), se encontró que en las materias de Ética y Matemáticas V, la habilidad con mayor puntuación fue *sistema de evaluación* con 74 y 68% respectivamente. En forma complementaria, la habilidad con menor puntuación fue *uso de tecnología* con 55 y 57% respectivamente. Otras habilidades como *planeación de la clase* y *dominio del tema* obtuvieron porcentajes muy similares. Al comparar el porcentaje medio que los alumnos reportaron, se puede apreciar que éste fue el mismo en ambas materias (64%), por lo que se considera que no hay diferencia significativa en cuanto a las habilidades docentes que los profesores presentan frente a grupo.

Tabla 3

Resultados de la evaluación de habilidades docentes en quinto semestre

HABILIDADES	ÉTICA	MATEMÁTICAS
	Porcentaje	Porcentaje
Planeación de clase	60	62
Dominio del tema	63	65
Conducción de clase	60	67
Relación maestro-alumno	69	65
Uso de tecnología	55	57
Sistema de evaluación	74	68
PORCENTAJE MEDIO	64	64



Al comparar la media de los porcentajes promedio obtenidos en ambas materias en cada uno de los tres semestres, se puede apreciar un descenso en la frecuencia de habilidades que utiliza el maestro, ya que en primer semestre los alumnos reportan una media de 77%, en tercer semestre de 65% y en quinto semestre de 64% del total de habilidades que fueron evaluadas. Tomando en consideración los resultados obtenidos, las habilidades que se identificaron como focos de atención fueron: *uso de tecnología*, *conducción de clase* y *planeación de la clase*.

CONCLUSIÓN

Los resultados antes descritos muestran una clara necesidad de desarrollar estrategias que incidan en el mejoramiento de la calidad en las diferentes variables consideradas claves para el desempeño de los docentes, sobre todo en materias relacionadas con las ciencias exactas. Datos similares fueron reportados por Mendoza y Rigelt (2002), al señalar que las habilidades docentes para ser mediadores eficaces del conocimiento y contribuir al proceso de formación de los estudiantes a nivel medio superior, son áreas que deben fortalecerse. Por tal

...se puede considerar que un programa educativo será considerado de calidad en la medida que logre los objetivos y las metas previstas...



motivo, se puede considerar que un programa educativo será considerado de calidad en la medida que logre los objetivos y las metas previstas, es decir, se alcanzará la calidad si el alumno aprende lo que se supone debe aprender. Otro aspecto también importante se refiere a considerar la calidad en términos de relevancia, es decir, los programas educativos de calidad son aquellos que incluyen contenidos valiosos y útiles que respondan a los requerimientos necesarios para formar integralmente al alumno, y así preparar excelentes profesionistas, acorde a las necesidades sociales (Mota, 2001b).

Actualmente, existen programas de capacitación de cobertura nacional para los maestros que laboran a nivel básico y medio, los cuales periódicamente son aplicados a través de cursos y talleres que ofrecen actualización respecto a teorías del aprendizaje y estrategias para el aprendizaje significativo. Sin embargo, a nivel medio superior y superior es difícil contar con un programa de actualización regido y coordinado a nivel federal (y más aún cuando de escuelas particulares se trata), por lo que cada institución deberá desarrollar sus propias estrategias para la profesionalización docente.



Los tiempos de cambio son evidentes, hoy se habla de nuevos retos para hacer frente a las necesidades educativas e incrementar el nivel de competencia basándose en el conocimiento, donde la capacitación es el punto de apoyo que tienen las instituciones educativas para continuar vigentes en el camino hacia la excelencia académica. Es importante que los responsables de la administración de estos centros de enseñanza pasen de una actitud contemplativa a una posición proactiva y encaminen sus esfuerzos a formar recursos humanos que respondan a los nuevos requerimientos del proceso productivo y a las formas de organización del trabajo resultante de la revolución tecnológica.

Para incrementar la competitividad, el mayor desafío es la transformación de la calidad educativa y la formación de grupos cada vez más numerosos de maestros altamente capacitados. Le corresponde a las instituciones educativas generar el cambio en los sistemas académicos, anticipándose a las necesidades del futuro y ofreciendo una capacitación permanente. El docente de hoy es una pieza fundamental dentro de la sociedad que no sólo necesita información y formación básica, sino que también requiere de la incorporación de conocimientos especializados que le permitan mejorar la calidad en su quehacer como profesionista de la docencia, perfil académico que es imprescindible en el milenio que apenas empieza.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHENSON, K. (1990).** *Techniques in the clinical supervision of teachers.* Estados Unidos: Longman Inc.
- ANGUERA, M. T. (1991).** *La observación como metodología básica de la investigación en el aula.* España: De Marfil.
- CONFLUENCIA (2001).** *Sesión extraordinaria del CUPIA. ANUIES.* No. 5, p. 2
- CUBILLAS, R. M. J. (1998).** *Estadios sociales. Revista de Investigación del Noroeste.* Vol. VIII No. 16 (171-185).
- FABIAN, T. A. C. (1998).** *Patrones de organización del comportamiento en el aula: un estudio longitudinal de la interferencia social.* La Psicología Social en México. Vol. VII. México: AMEPSO.
- FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J. (1989).** *La educación. Constantes y problemática actual.* Barcelona: CEAC
- GALICIA, G. F. (1989).** *Administración de Recursos Humanos.* México: Trillas.
- GONZÁLEZ, L. D. CORRAL, V. V., MIRANDA, J. A. y FRÍAS, A. M. (1998).** *Relaciones entre variables de apoyo familiar, esfuerzo académico y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria: un modelo estructural.* Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. 3, No. 1 (163-184)
- GONZÁLEZ, L. D. VERDUGO, C. M. y MAYTORENA, N. M. (2000).** *Factores de carrera, certeza vocacional, autoestima y esfuerzo escolar en bachilleres.* Investigaciones Educativas en Sonora. Vol. 2. México: SEP (167-188).
- JIMÉNEZ, H. E. (1999).** *La participación de los padres: una alternativa de prevención del bajo rendimiento escolar.* Integración, educación y desarrollo psicológico. No. 11 (40-48)
- MENDOZA, O. B. y RIGELT, G. C. P. (2002).** *Prevención universitaria: el estilo de vida docente.* Memorias del XXIX Congreso del CNEIP, La Psicología en México, formación, investigación y práctica profesional. San Luis Potosí, S.L.P.
- MORALES, N. D. K. (1998).** *Clima familiar, apoyo social y desarrollo del niño urbano.* Memorias del X Coloquio Regional de Análisis de la Conducta. Cd. Obregón, Sonora. (52)
- MORTIS, L. S. (2000).** *Modelos de calidad en educación superior.* Revista de Psicología y Educación. Vol II No. 1 y 2, México: ITSON (22-28).
- MOTA, E. F. (2001a).** *El maestro y la calidad educativa.* Material recuperado el 16 de junio de 2008 del portal Revista Academia. www.kepler.uag.mx/temasedu/calidad.htm
- MOTA, E. F. (2001b).** *Mitos y realidades de la capacitación docente.* Material recuperado el 16 de junio de 2008 del portal Revista Academia. www.kepler.uag.mx/temasedu/mitos.htm
- RIVERA, M. J. J. (2000).** *Material recuperado el 10 de junio de 2008 del portal Las emociones y el bajo rendimiento académico.* www.cem.itesm.mx/decs/publicaciones/proy/n6/exaula/rivera.html



**METAS
EDUCATIVAS
2021:
LA EDUCACIÓN
QUE QUEREMOS
PARA LA
GENERACIÓN
DE LOS
*Bicentenarios***

RESEÑA

A partir de la elaboración del documento “METAS EDUCATIVAS 2021. LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS PARA LA GENERACIÓN DE LOS BICENTENARIOS”, resultado del acuerdo alcanzado en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en el Salvador el 19 de mayo de 2008, se ha iniciado un proceso de reflexión, difusión y debate en torno a nueve capítulos relativos a la educación:

1. Los Bicentenarios: una oportunidad para la educación iberoamericana.
2. ¿De dónde partimos? La situación educativa de Iberoamérica frente a las metas educativas 2021.
3. Las metas educativas de los países iberoamericanos.
4. Los desafíos de la educación iberoamericana.
5. Hacia dónde queremos ir juntos.
6. Las metas educativas, sus indicadores y sus niveles de logro.
7. El compromiso para avanzar juntos: los programas de acción compartidos.
8. El financiamiento de las metas educativas 2021. Un esfuerzo solidario para invertir más y mejor.
9. El seguimiento y la evaluación de las metas 2021 para sostener el esfuerzo.

De acuerdo al importante compromiso de impulsar la participación y discusión colectiva, que ha de servir, entre otros aspectos, para cohesionar la comunidad iberoamericana en torno a objetivos comunes, se presenta una breve reseña del documento para debate, primera versión, septiembre de 2008, que cuenta con autorización para su difusión de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Asimismo, con el propósito de discutir y concretar los objetivos, metas, indicadores, programas de acción compartidos y mecanismos de seguimiento y evaluación de la propuesta, se llevará a cabo el próximo Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021, a realizarse en Buenos Aires, República Argentina, en septiembre 13, 14 y 15 de 2010, del cual podrán tener más información en la dirección electrónica www.metas2021.org/congreso



CAPÍTULO 1

Los Bicentenarios: una oportunidad para la educación iberoamericana.

Los Bicentenarios de la Independencia: A partir del año 2009 y hasta 2021, la gran mayoría de los países iberoamericanos conmemoran los doscientos años de su independencia. Por este motivo, amplios sectores de la sociedad se han planteado como compromiso -para enfrentar los retos y desafíos actuales regionales y como una apuesta al futuro- trabajar en un proyecto capaz de generar el apoyo colectivo y que contribuya de forma decisiva al desarrollo económico y social de la región, este proyecto es la educación.

El significado del proyecto: Este programa establece los objetivos que la educación iberoamericana ha de alcanzar en el año 2021. Hay que reconocer que no es un proyecto sencillo, ya que debe tener en cuenta la heterogeneidad de situaciones de los países que integran la región. Esta iniciativa ha de servir no sólo para reforzar la educación en las estrategias políticas de los países, sino también para cohesionar a la comunidad iberoamericana en torno a objetivos comunes, y para construir sociedades justas y democráticas. La conmemoración de los bicentenarios puede ser hilo conductor a lo largo de la próxima década para el logro de una nueva generación de ciudadanos cultos y libres, que abra nuevas perspectivas para la igualdad de todas las personas y para el reconocimiento de su diversidad. Ha de suponer un impulso definitivo para garantizar los derechos de las mujeres y de los colectivos durante tanto tiempo olvidados, en especial las minorías étnicas, las poblaciones originarias y los afrodescendientes. Pero estos objetivos no serían suficientes si no se incluyen otros dos: la necesaria participación social y el compromiso solidario de los países con mayores recursos para contribuir al logro de las metas de aquellos otros con menos posibilidades.

Objetivos del milenio y declaración mundial de educación para todos: La declaración de la Organización de Naciones Unidas (ONU) a favor de los Objetivos del Milenio ha supuesto un impulso enorme para lograrlos. El acuerdo de todos los países para terminar con la pobreza en el mundo, para lograr que todos los niños y niñas cursen la Educación Primaria y para avanzar en la igualdad de género, ha supuesto un estímulo importante para que la gran mayoría de los estados se esfuercen en la consecución de estos objetivos o se sientan solidarios con aquellos que tienen más dificultades. Las metas del milenio actúan de motor y dinamizador del proceso de mejora y de

La UNESCO y los diferentes organismos internacionales que colaboran en la consecución de estas metas han ampliado y precisado a lo largo de estos años los objetivos necesarios para garantizar el derecho de todos a la educación.



cooperación. En el año 2000, en Dakar, se suscribió el convenio de un Marco de Acción para el cumplimiento de las seis metas de la Educación para Todos:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia.
2. Velar para que antes del 2015 todos los niños y niñas tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de una buena calidad y la terminen.
3. Velar para que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
4. Aumentar hasta el año 2015 el número de jóvenes y adultos alfabetizados en un 50%, con especial hincapié en las mujeres y facilitar a todos los adultos el acceso equitativo a la educación básica y a la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre géneros en la Educación Primaria y Secundaria antes de 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en relación a la educación, con especial cuidado a los progresos educativos de las niñas.
6. Mejorar los aspectos cualitativos de la educación para lograr mejores resultados de aprendizaje, especialmente en lecto-escritura, aritmética y competencias prácticas básicas.

Los análisis posteriores sobre la declaración de las Metas del Milenio y la Educación para Todos han puesto de relieve las interacciones entre las diferentes metas, la importancia de abordar nuevos desafíos de cobertura, continui-

dad, calidad y equidad en la educación y la necesidad de adecuar sus planteamientos a las diversas situaciones de los países. El cumplimiento de la Educación para Todos con criterios de calidad exige tener en cuenta las condiciones económicas y sociales de la población, sobre todo aquellos sectores más desprotegidos, sin olvidar la estrecha dependencia entre el contexto socio-cultural de las familias y los progresos educativos de sus hijos. Es por ello que los objetivos del Milenio y de la EPT deben plantearse de forma integrada y sistemática, analizando las relaciones entre unos y otros y considerando dónde se encuentran las raíces de los problemas para orientar hacia ellas las estrategias de acción preferente.

Es por eso que la UNESCO y los diferentes organismos internacionales que colaboran en la consecución de estas metas han ampliado y precisado a lo

largo de estos años los objetivos necesarios para garantizar el derecho de todos a la educación. En un documento reciente sobre el financiamiento y la gestión de la educación en América Latina y el Caribe, la CEPAL y la UNESCO han destacado que para alcanzar las metas establecidas es necesario modernizar la gestión de la educación, profesionalizar y dar protagonismo a los educadores, otorgar un papel más relevante a la comunidad educativa local y una acción más estratégica a la administración central. Pero además, es necesario incorporar las tecnologías de la información y la comunicación al proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar el currículo hacia la adquisición de las competencias básicas, formar ciudadanos activos y responsables, asegurar la conexión de la educación con los anhelos de los jóvenes y lograr su participación activa en su propia formación.



CAPÍTULO 2

¿De donde partimos?

La situación educativa de Iberoamérica frente a las metas educativas 2021.

Diversidad entre los países iberoamericanos y en cada país: Los sistemas educativos formales han mostrado un firme proceso de ampliación de cobertura, reflejándose con más fuerza en los niveles inicial y medio. El primario, muy cerca de la universalización, enfrenta el desafío de incorporar a los que habitualmente han sido excluidos. El nivel medio presenta el mayor déficit, al parecer asociado al acceso a la escuela de niños y jóvenes de hogares pobres o de padres que nunca asistieron al nivel educativo alcanzado por sus hijos.

Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos: El retraso educativo de Iberoamérica es enorme. El porcentaje de analfabetas se sitúa en torno a los 34 millones de personas, lo que supone casi el 10% de la población.

Educación inicial: Con avances en cobertura en las últimas décadas. Sin embargo, dista de generalizarse, persistiendo fuertes desigualdades entre los países y al interior de ellos.

Educación Primaria: Acceso extendido en la mayoría de los países. La finalización del nivel es en general elevada. La tasa de pasaje de nivel primario al secundario es también alta en los países que se están considerando.

Educación secundaria: La escolarización está lejos de la cobertura que muestran las tasas del nivel primario para la gran mayoría de los países.

Educación Terciaria: La matriculación resultó por debajo del 50% en la mayoría de los casos.

Los resultados académicos de los alumnos iberoamericanos en los estudios internacionales: Como en el resto del mundo, hay preocupación por conocer el estado de los sistemas educativos para mejorar, traducido en una mayor preocupación por disponer de buenos indicadores y programas de evaluación y por una mayor participación en los estudios internacionales de evaluación.

Los recursos disponibles en la escuela: Se han analizado distintos aspectos del acceso y rendimiento de los niños y adolescentes en Iberoamérica. Dado que los recursos en infraestructura inciden en el ambiente necesario para el aprendizaje, parece necesario ocuparse ahora de la situación de cada país en relación a la infraestructura escolar que posee.

CAPÍTULO 3

Las metas educativas de los países iberoamericanos.

El esfuerzo de los países para mejorar su educación y la dificultad de integrarlas en metas comunes: El análisis de las leyes, las declaraciones, las políticas y los acuerdos internacionales de todos los países iberoamericanos manifiesta su compromiso con la educación y su voluntad de acometer las reformas necesarias para mejorarla.

El marco definido por los acuerdos internacionales: La Declaración Mundial sobre Educación para Todos consideró imprescindible universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; prestar atención prioritaria al aprendizaje; ampliar los medios y el alcance de la educación básica; mejorar el ambiente para el aprendizaje; fortalecer concertación de acciones, y convertir en realidad el enorme potencial existente para el progreso y el incremento de las posibilidades de los individuos cuando acceden a la educación.

Las metas educativas iberoamericanas. La universalización del acceso a la educación.

Educación Primaria. Los países iberoamericanos han adoptado la idea de que la educación es un derecho, aunque su formulación varía de un país a otro, pudiendo ser considerado derecho personal, humano o personal y social.

Educación Secundaria. Obligatoria sólo en algunos países, por lo que las metas de cada uno de ellos son diferentes. La gratuidad, por otro lado, aparece claramente definida en la mayor parte de las leyes educativas de los países iberoamericanos.

Educación Inicial. Respecto a su universalización, sólo recientemente el nivel preescolar se ha incorporado de manera decidida en la agenda educativa.

Educación Superior. Las metas en relación con su acceso son aún más variadas, ya que implican a la educación superior no universitaria y al posgrado, pero están presentes en un número significativo de países.

Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos. Presente en varias ocasiones en la agenda de las Conferencias Iberoamericanas de Educación, lo que pone de manifiesto la importancia otorgada a este objetivo educativo.

TENDENCIAS GENERALES:

1. Los documentos internacionales analizados actúan como instrumentos de definición de compromisos generales pero, salvo excepciones, no se determinan indicadores específicos de logro que sirvan de impulso para todos los países.
2. Las leyes nacionales establecen compromisos sociales y estatales en torno la educación de tipo general.
3. Las leyes recientes son sensibles a los problemas nacionales pero también a los temas y a los problemas presentes en la agenda internacional.
4. No parece muy difundida la práctica de fijar metas educativas de alcance nacional que supongan el establecimiento de indicadores para orientar las políticas públicas.
5. La mayor parte de las metas se definen en torno a la universalización del acceso a la educación básica, a la cobertura de los niveles inicial y secundario y al mejoramiento de los indicadores asociados al fracaso escolar en la escuela primaria.
6. El acceso a la educación superior aparece como una de las metas recientes.
7. Las políticas destinadas a la inclusión educativa abarcan un amplio número de iniciativas que dan forma a sistemas educativos más diversos y flexibles.
8. En la presente década parece observarse un incremento sensible del compromiso con el sostenimiento financiero de la educación pública.
9. La calidad de la educación está siempre presente en los documentos que recogen las políticas públicas en el campo educativo.

Este escenario de los países, que muestra unas metas básicas comunes pero una gran diversidad en su concreción específica, en su formulación y en los niveles de logro que deben alcanzarse, es el que debe tenerse en cuenta para proponer y acordar las Metas Educativas Iberoamericanas 2021.

Por ello, el desafío es lograr que las metas propuestas integren las expectativas de los países de la región y se adapten a la situación en la que se encuentra cada uno de ellos.

De esta forma será posible integrar el esfuerzo de cada país con el esfuerzo y el apoyo del conjunto de la comunidad iberoamericana.



CAPÍTULO 4

Los desafíos de la educación iberoamericana.

Posiblemente las dos características más profundas y lacerantes de la región sean la pobreza y la desigualdad. Según las estimaciones de la CEPAL (2005), los pobres en América Latina y el Caribe son el 40,6% de la población, algo más de 213 millones de personas. El número de indigentes, aquellos que viven en la pobreza extrema, llegan hasta 79 millones, casi el 15% de la población.

La pobreza, y sobre todo la pobreza extrema de las familias tienen un efecto devastador en la infancia: la desnutrición, con sus secuelas en la salud de los niños, en su desarrollo y en su educación. En la región, la desnutrición global afecta al 7,2% de los menores de cinco años, lo que supone casi cuatro millones de niños.

Existen más de 400 grupos indígenas en América Latina. De acuerdo a datos censales, Bolivia es el país con mayor proporción indígena: 66%. En el otro extremo, Brasil registró un 0,4% en el censo. En términos absolutos, México es el país con un mayor volumen de población indígena, seguido de Bolivia y Guatemala.

Los datos muestran sostenidamente mayor incidencia de la pobreza, menor ingreso, escolaridad y esperanza de vida, mayor mortalidad infantil y materna, y menor acceso a la salubridad y al agua potable. Hay que agregar, además, la situación de exclusión y discriminación histórica, lo cual hace que la aproximación al universo de las minorías étnicas y culturales esté dificultada por las distancias culturales y por las profundas carencias que viven.

Sin duda, la búsqueda de la equidad supone necesariamente, en el caso de las poblaciones indígenas, la adopción de una perspectiva intercultural en la que se reconozcan los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de estos pueblos.

La inequidad educativa

La pobreza y la desigualdad tienen su específica manifestación en el retraso educativo de amplios sectores de la población y en las diferencias existentes entre los más pobres y los más ricos. Basta señalar que el porcentaje de personas analfabetas se sitúa en torno a los 34 millones, lo que supone casi el 10% de la población. Junto a ello, el 40% de los jóvenes y adultos de la región, unos 110 millones, no han terminado sus estudios de Educación Primaria.

Los jóvenes latinoamericanos con menor formación tienen cuatro veces más probabilidades de trabajar en sectores de baja productividad de la economía que los jóvenes con mayor nivel de escolaridad. Ello supone menores ingresos y mayor riesgo de mantener el círculo de pobreza, falta de educación y desigualdad.

Mayor cobertura pero insuficiente calidad

Hay que reconocer y destacar que el esfuerzo de los países durante las últimas décadas en mejorar la gestión económica, en la lucha contra la pobreza y en la atención a las políticas sociales, en especial a la educación, ha contribuido a mejorar notablemente el acceso y la permanencia de niños y de jóvenes al sistema educativo. En el año 2003, más del 90% de los niños y niñas de la región están cursando la educación primaria y cerca del 70% lo hacen en secundaria, si bien, las tasas de permanencia y de logro final son más reducidas.

Estos progresos, aún insuficientes en lo que se refiere al objetivo de lograr que todos los niños y niñas estén en la escuela durante doce años, esconden también los serios problemas de calidad educativa a los que se enfrentan la gran mayoría de las escuelas de la región, en especial las escuelas públicas, las que están en zonas rurales y las que escolarizan de forma preferente a alumnos y alumnas procedentes de minorías étnicas o poblaciones originarias.

Los retos principales a los que se enfrentan la mayoría de los países de la región se refieren a la falta de competitividad de las escuelas públicas, al reducido tiempo de aprendizaje de los alumnos, a los insuficientes recursos para hacer frente a las demandas de los alumnos, a la situación del profesorado, a las dificultades de los centros para ofrecer un currículo atractivo que mantenga a los

alumnos en la escuela, a las insuficiencias en la gestión de los recursos públicos y a los reducidos resultados académicos obtenidos en comparación con los países desarrollados. Por otra parte, hay que destacar también la falta de condiciones idóneas para el ejercicio de la profesión docente: la desajustada formación inicial, la insuficiencia de sistemas de acceso acreditados y exigentes, la inexistencia de retribuciones que eviten el exceso de horas lectivas y permitan la dedicación a una sola escuela, y la falta de oferta de una carrera profesional incentivadora y motivadora que atraiga a buenos profesionales para el ejercicio de la docencia y los mantenga en el sistema educativo.

Todos estos factores inciden sin duda en unos de los rasgos a los que se ha hecho mención en el capítulo anterior: los insuficientes logros académicos de los alumnos. Tanto las evaluaciones nacionales como las internacionales recogen año tras año este dato preocupante.

La educación al encuentro de los jóvenes

A pesar de los indudables avances de la educación en Iberoamérica y de la mayor presencia de jóvenes en los centros de secundaria, existen aún graves carencias que se traducen en excesiva repetición escolar, retrasos académicos, falta de motivación para el estudio y deserción escolar de un porcentaje significativo de jóvenes. Hay que destacar que las causas de esta situación son múltiples y apuntan al entorno social y cultural de los jóvenes, a su necesidad de contribuir al mantenimiento de su familia, a la falta de incentivos laborales vinculados con el esfuerzo escolar y al logro de determinados objetos de consumo que se quieren obtener antes de terminar la educación.

Es necesario apuntar, sin embargo, que junto a estos factores existe otro, también importante, relacionado con el mantenimiento de un currículo tradicional, en el que la norma es el aprendizaje memorístico, la falta de conexión de los aprendizajes con la realidad vivida, la ausencia de los elementos básicos de la cultura juvenil música, computadores, redes de información, deporte, contenidos del aprendizaje, y la percepción, en suma, de que lo aprendido carece de sentido y no merece el esfuerzo requerido. El diseño de un nuevo currículo en el que se integre la vida de los jóvenes y que dé también sentido a sus actividades y aspiraciones sería un elemento importante para lograr que un mayor número de ellos con alto riesgo de abandono se mantengan en las aulas durante más tiempo.

CAPÍTULO 5

Hacia dónde queremos ir juntos.

La educación latinoamericana se enfrenta a dos desafíos de enorme magnitud. Por un lado, debe recuperar el retraso acumulado en el siglo XX para responder a los retos futuros: universalizar la oferta de educación infantil, primaria y secundaria, llegar a toda la población sin exclusiones, especialmente a las minorías étnicas, mejorar la calidad educativa y el rendimiento académico de los alumnos, fortalecer la educación técnico profesional y reducir de forma radical la insuficiente formación de gran parte de la población joven y adulta.

Por otro lado, ha de enfrentarse a los retos del siglo XXI para que de la mano de una educación sensible a los cambios tecnológicos, a los sistemas de información y de acceso al conocimiento, a las formas de desarrollo científico y de innovación y a los nuevos significados de la cultura, pueda lograr un desarrollo económico equilibrado que asegure la reducción de la pobreza, de las desigualdades y de la falta de cohesión social.

Una sociedad educadora: El carácter intersectorial de las futuras reformas

El análisis de las reformas realizadas a lo largo del siglo XX, la constatación de la influencia del contexto social y familiar en la educación de las nuevas generaciones y el impacto de la sociedad de la información en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, han puesto de relieve que existen escenarios, instituciones y agentes educativos que han de contribuir a la acción educadora del sistema escolar si se pretende mejorar su calidad. Lo educativo, por tanto, debe asumirse globalmente y es necesario, en consecuencia, ideas innovadoras y nuevos aliados. Sólo de esta forma será posible en Iberoamérica cumplir al mismo tiempo, como se apuntó en el apartado anterior, la agenda del siglo XX y la del siglo XXI. Las políticas educativas y las propuestas de transformación y mejora de la educación escolar no pueden reducirse a iniciativas centradas en el

sistema escolar, sino que han de incorporar al conjunto de las instituciones en las que el ciudadano se desenvuelve a lo largo de su vida. Las políticas educativas serán eficaces en la medida en que tengan el carácter intersectorial que aquí se defiende y en la medida en que se orienten no sólo hacia los niños y jóvenes en edad escolar

Descentralización, coordinación y supervisión

La importancia de una estrategia intersectorial para lograr una educación mejor, para más alumnos y durante más tiempo ha vuelto a poner en primer plano la necesidad de un Estado y unas Administraciones educativas fuertes y eficientes, capaces de abordar con rigor los procesos de descentralización, de cooperación institucional, de control y supervisión de los procesos educativos y de compensación de las desigualdades que se produzcan.

Doce años de educación de calidad: Un objetivo necesario

El logro de doce años de educación para todos los alumnos es posiblemente el objetivo más ambicioso que este proyecto se plantea. Se ha afirmado en repetidas ocasiones (CEPAL-UNESCO, 2005) la necesidad de recibir entre 11 y 12 años de educación formal para contar con claras posibilidades de salir de la pobreza, o para no caer en ella por acceder a empleos precarios, inestables o con escasa remuneración, o para disponer de las competencias suficiente para encontrar nuevos empleos a lo largo de la vida.

Un currículo significativo

La dificultad se encuentra en establecer este tipo de currículo y de llevarlo a la práctica en las escuelas y en las aulas modificando al mismo tiempo el contexto en el que ha de aplicarse para hacerlo viable. Un currículo significativo es aquel que conecta con los intereses de los alumnos y con sus formas de vida, que se adapta a sus ritmos de aprendizaje, que establece de forma permanente la relación entre lo aprendido y las experiencias que los alumnos viven fuera de la escuela, que permite la participación

del alumnado y el trabajo en grupo, que incorpora de forma habitual la utilización de las tecnologías de la información, que incluye de forma relevante y equilibrada el desarrollo de la educación artística y deportiva, y que se orienta y cuida que todos sus alumnos se encuentren bien en la escuela y que puedan aprender.

Los profesores, en el centro de la agenda educativa

Sin la competencia y la colaboración de la mayoría de los profesores, no es posible el cambio y la mejora de la educación. Esta afirmación tal vez sea una de las más incontrovertible del pensamiento educativo de los últimos años. Sin embargo, lograr esos objetivos es, quizás, una de las tareas más difíciles a las que se enfrentan las reformas educativas. No es extraño que así sea. La situación de los profesores está inmersa en un conjunto de tensiones difíciles de resolver y refleja con nitidez la doble agenda que marca el desarrollo de los sistemas educativos de la mayoría de los países iberoamericanos. La principal contradicción con la que se enfrentan los docentes es la que deriva del nuevo rol que se les exige pero sin que se altere su estatus profesional. Se les pide que sean competentes para dar una respuesta eficaz a la diversidad de los alumnos, que integren su enseñanza en los parámetros de la sociedad de la información, que sean capaces de interesar a sus alumnos, de orientarlos y de colaborar con las familias para que se impliquen en la acción educadora. Sin embargo, su formación, sus condiciones de trabajo, su valoración social y su desarrollo profesional se mantienen invariables en la mayoría de los casos.

Desafíos pendientes y nuevas estrategias:

- Elevar el nivel educativo y cultural de las familias y de todos los ciudadanos
- Impulsar y fortalecer un nuevo sistema de educación técnico profesional
- Reforzar la investigación científica en Iberoamérica y extender la movilidad de los estudiantes universitarios y de los investigadores
- En síntesis: educación, cultura, ciencia e innovación



CAPÍTULO 6

Las metas educativas, sus indicadores y sus niveles de logro

Metas generales

- Primera:** Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora.
- Segunda:** Incrementar las oportunidades y la atención educativa a la diversidad de necesidades del alumnado.
- Tercera:** Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo.
- Cuarta:** Universalizar la educación primaria y la secundaria básica y mejorar su calidad.
- Quinta:** Ofrecer un currículo significativo que asegure la adquisición de las competencias básicas para el desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- Sexta:** Incrementar la participación de los jóvenes en la educación secundaria superior, en la técnico profesional y en la universitaria.
- Séptima:** Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico profesional.
- Octava:** Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida.
- Novena:** Fortalecer la profesión docente.
- Décima:** Ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica.
- Undécima:** Invertir más e invertir mejor.

CAPÍTULO 7

El compromiso para avanzar juntos: Los programas de acción compartidos

En este capítulo se describen los diez programas que constituyen las líneas básicas del programa de cooperación de la OEI, (Metas Educativas 2021), las cuales, en gran medida, coinciden con los objetivos de los diferentes organismos internacionales y además requieren del apoyo solidario de los diferentes países participantes de Iberoamérica. A continuación se enuncian los programas así como las estrategias y líneas de acción correspondientes

- 1.- Programa de apoyo a la gobernabilidad de las instituciones educativas, a la consecución de pactos educativos y al desarrollo de programas sociales y educativos integrales. Pretende asegurar la gobernabilidad del sistema educativo público mediante la construcción de consensos entre los diferentes organismos e instancias educativas.
- 2.- Programa de atención educativa a la diversidad del alumnado y a los colectivos con mayor riesgo de exclusión. Diseñado para atender la diversidad de las escuelas y apoyar a las minorías étnicas más vulnerables para garantizar la equidad educativa.
- 3.- Programa de atención integral a la primera infancia. Considera mejorar las condiciones de alimentación y salud de niños y niñas para su mejor desarrollo y aprendizaje.
- 4.- Programa de mejora de la calidad de la educación. Contempla conseguir una educación de calidad mediante cuatro factores relevantes: prevención del fracaso escolar, apoyo a la lectura y bibliotecas escolares, implantación de tecnologías de la información y la evaluación en las escuelas.
- 5.- Programa de educación técnico profesional. Pretende cooperar en la definición de modelos del sistema de calificaciones y formación profesional.
- 6.- Programa de educación en valores y para la ciudadanía. Contribuye a reforzar los valores democráticos y solidarios de la sociedad iberoamericana
- 7.- Programa de alfabetización y educación a lo largo de la vida. Pretende ofrecer a la población joven y adulta suficientes oportunidades a lo largo de su vida, principalmente de los grupos más desfavorecidos.

- 8.- Programa para el desarrollo profesional de los docentes. Es una estrategia de repercusiones positivas que contribuye a garantizar la calidad de los procesos formativos.
- 9.- Programa de educación artística, cultural y ciudadanía. Tiene la intención de coordinar en Iberoamérica las propuestas de diferentes organismos para la construcción de una ciudadanía intercultural.
- 10.- Programa de dinamización del espacio iberoamericano del conocimiento. Tiene como objetivo contribuir en la construcción del Espacio Iberoamericano del Conocimiento, tendiendo a fortalecer y mejorar la calidad de los procesos de modernización de la educación, la ciencia y cultura mediante la constitución e impulso de redes de formación e investigación interinstitucionales.

CAPÍTULO 8

El Financiamiento de las metas 2021.

Un esfuerzo solidario para invertir más y mejor.

Costos del Plan

Poner en marcha el Plan Iberoamericano de Alfabetización supone mayores costes derivados de la ejecución de los programas. Utilizando una cifra uniforme de 120 dólares por persona sin variaciones entre países, la superación absoluta del analfabetismo en Iberoamérica al 2015 ascendería a 4.000 millones de dólares, lo que implica un gasto anual promedio de 450 millones de dólares durante 9 años (entre 2007 y 2015).

Financiamiento del Plan

La estructura financiera del Plan de Alfabetización Iberoamericano se compone por distintas aportaciones: primeramente la procedente de los Estados Unidos, sin embargo cuando éstos no sean suficientes, se buscará complementarlos con recursos procedentes de la cooperación internacional; no obstante, la gestión del financiamiento interno es una actividad propia de los responsables de cada país.

Financiación nacional de la alfabetización

Los costos para superar el analfabetismo consideran por un lado el presupuesto nacional y otros recursos internos o en su caso la financiación externa por países, así como a nivel regional. Al respecto, los compromisos internacionales recomiendan destinar al menos 3% del gasto educativo nacional a programas de alfabetización y educación básica de adultos, en tanto que el promedio destinado por los países es apenas del 1%.



Además de las políticas de alfabetización, es necesario coordinarse con otras áreas públicas y sus estrategias, dado que estas poblaciones coinciden con aquellas que presentan otras necesidades de las poblaciones en riesgo de exclusión, como son el género, la salud, etc.

Recursos Externos

La negociación y gestión del financiamiento externo es una actividad propia de los responsables de cada país. Para esta tarea la OEI presta su más amplia colaboración en la búsqueda de recursos de cooperación internacional como el canje de deuda pública por inversiones en educación, apoyo sectorial a la educación, la cooperación internacional triangular en educación, etc., acciones acordes con la Declaración de París sobre Eficacia de la Ayuda al Desarrollo, CAD-OCDE, 2005.



Los costos para superar el analfabetismo consideran por un lado el presupuesto nacional y otros recursos internos o en su caso la financiación externa por países, así como a nivel regional.

CAPÍTULO 9

El Seguimiento y la Evaluación de las Metas 2021 para sostener el esfuerzo.

El esfuerzo por definir metas educativas comunes para 2021 queda incompleto si no se acompaña de algún sistema o procedimiento que permita realizar su seguimiento y valorar su grado de consecución. Para ello se requiere una serie de estrategias que permitan conocer el lugar en el que va situándose cada país, el progreso realizado y el que resta por hacer.

Criterios para el diseño

Cualquier propuesta de seguimiento y evaluación debe comenzar por especificar los criterios en que se basa, para ello se propusieron los siguientes: reposar sobre la confianza mutua, ser un sistema transparente, basado en el conocimiento científico y práctico acumulado en la región, debe aprovechar los esfuerzos que vienen realizando los países, adoptar definiciones comunes, estar adaptado a la diversidad de situaciones de los países y ser coherente con los esfuerzos que realizan los diversos organismos internacionales.

Productos del sistema de seguimiento y evaluación

El sistema de seguimiento y evaluación no es un fin en sí mismo, sino un instrumento para alcanzar las metas propuestas, el principal objetivo es obtener, procesar y proporcionar información rigurosa, veraz y relevante; por ello se espera obtener los siguientes productos: informes periódicos sobre el nivel de logro en las diversas metas de cada uno de los indicadores propuestos, informes específicos, temáticos, sectoriales, subregionales, de interés para los países iberoamericanos, informes conjuntos con otros proyectos internacionales a fin de reforzar el conocimiento acerca de la situación educativa de la región y los frutos que producen los esfuerzos realizados para progresar, los cuales serán de carácter público.

Mecanismos de coordinación

Asegurar el cumplimiento de los criterios planteados que permitan realizar un trabajo eficaz requiere de una serie de mecanismos de coordinación, los cuales deben

adaptarse con los objetivos a lograr. La dirección de los trabajos de seguimiento será asegurada por un Comité Ejecutivo, donde la OEI actuará como coordinadora del mismo. Para el trabajo de seguimiento y evaluación se constituirá una Unidad de Seguimiento de las Metas 2021 que conformará los grupos de trabajo que considere necesarios, contando con especialistas reconocidos nacionales o internacionales. La función de esta Unidad será obtener información necesaria para actualizar los indicadores propuestos, base de los informes internacionales arriba señalados.

Tareas para su puesta en práctica

La puesta en marcha del sistema de seguimiento y evaluación es una tarea compleja que implica por lo menos las siguientes actividades: definir de manera precisa metas e indicadores; identificar las fuentes susceptibles de información precisa, coherente y confiable; identificar las metas específicas e indicadores con mayor dificultad de comparación regional; analizar la conveniencia, pertinencia y viabilidad de datos comparables para cubrir y completar algún proyecto; comprobar la viabilidad en la recogida de datos para asegurar su rigor; búsqueda de acuerdos sobre el sistema adoptado y sus productos que aseguren la confiabilidad y relevancia de la información difundida, así como la coordinación de las unidades de evaluación y estadística de los diversos países para intercambiar y homologar la información necesaria, que permitan concretar las metas e indicadores definidos.



NORMAS EDITORIALES

La Secretaría de Educación y Bienestar Social, pone a disposición de investigadores, docentes, tesis, estudiantes e interesados en general, la Revista "Espíritu Científico en Acción", con el propósito de contribuir a fortalecer su conocimiento con elementos propios de la investigación educativa, científica y tecnológica, además de divulgar la producción que realizan los especialistas en esas áreas.

La revista es una publicación indizada en **Latindex-UNAM**, con una periodicidad semestral. Su publicación incluye artículos, ensayos, traducciones, reportajes, entrevistas, reseñas bibliográficas y noticias del acontecer educativo, de la ciencia y la tecnología, principalmente del Estado de Baja California.

La Secretaría de Educación y Bienestar Social, invita a académicos, investigadores y estudiantes de licenciatura y posgrado a enviar sus colaboraciones, las cuales serán evaluadas por los miembros del Comité Editorial y por expertos en la materia, así como por los editores de la revista bajo los siguientes criterios: interés en el tema, claridad en la exposición, y lenguaje accesible para la fácil comprensión para cualquier público.

Para ser evaluada, toda colaboración debe cumplir con los requisitos que a continuación se mencionan:

- a). Los trabajos se recibirán vía electrónica, remitiendo a la dirección señalada al final de este texto, un impreso del mismo acompañado de un CD. Los artículos deben ser escritos en procesador de texto *Word* con letra *Arial*, tamaño 12, en interlineado de 1.5 y

- b). En la primera página se deberá registrar el título del artículo, el nombre del autor o autores, el de su institución y departamento de adscripción, un breve currículum con las direcciones postales y electrónicas, así como los números telefónicos y fax, asimismo, indicar en caso de ser varios autores, el autor con el que se podrá establecer contacto de ser necesario. Los trabajos deberán incluir un breve resumen (abstract) que refleje el contenido del trabajo. Si permite que se publique su correo electrónico, favor de expresarlo.
- c). Los términos técnicos que aparezcan en el texto deberán explicarse con claridad en la primera mención, al igual que las abreviaturas.
- d). La bibliografía deberá ir al final, por apellidos y en orden alfabético, de acuerdo con los siguientes ejemplos:

Revista:

LÓPEZ RAMÍREZ, Evangelina, (2004) "Educación Superior en Baja California", en Revista "Foro. Comité de Planeación y Desarrollo del Estado de Baja California". No. 16. Año VI.

Libros de un autor:

OCHOA SÁNCHEZ, Arnulfo, (2004) "Una escuela para todos", Plaza y Valdés Editores, México D.F.

Libros de varios autores:

HITT, Michael, DUANE IRELAND, R., (2004) "Administración estratégica", Edit. Thomson. México.

En la medida de lo posible, se tratará de mencionar los nombres completos y la totalidad de los autores.

- e). Las citas se señalarán mediante superíndices numerados consecutivamente y se describirán al final del texto, en el mismo orden.
- f). En caso necesario, podrán utilizarse un número reducido de figuras para ilustrar el texto. Las gráficas, dibujos, fotografías, etcétera, deberán enviarse con su archivo digital fuente en el que se han realizado o escaneados en alta resolución, los cuales serán evaluados por el Comité Editorial de "Espíritu Científico en Acción".
- g). La dimensión de los dibujos y fotografías no excederá el tamaño media carta. Todas las ilustraciones y sus textos deberán ser capaces de soportar reducciones al 50-60%, sin perder claridad.
- h). El autor deberá incluir, al final del texto, la descripción de cada dibujo o fotografía que envíe, el Comité Editorial se reserva el derecho de determinar si se publican con pie o no.
- i). Las tablas deberán escribirse a espacio sencillo, sin líneas verticales y contener numeración consecutiva dentro del encabezado. No deberán duplicar información contenida en el texto o las ilustraciones. Si la información contenida en las tablas ha sido publicada anteriormente, deberá citarse la fuente o referencia.

Enviar los artículos para su consideración editorial a

revista.espiritu.cientifico@gmail.com
investigacion@educacionbc.edu.mx

o en CD directamente a:

Secretaría de Educación y Bienestar Social de Baja California, Calzada Anáhuac No. 427, Ex Ejido Zacatecas, Mexicali B.C., México, C.P.21090.
Tel. y Fax: (686) 559 88 27 ó (686) 559 88 33.